



Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring

Mari Pettersvold
Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring

En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett
til medvirkning i barnehagen kan realiseres
i samsvar med intensjonene

Mari Pettersvold
Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor

Høgskolen i Lillehammer

© Mari Pettersvold, 2015

Doktoravhandlinger ved Høgskolen i Lillehammer
Nr 3

ISSN: 1893-8337

ISBN: 978-82-7184-370-0

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverksloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

hil.no

Foto: Jens Uwe Korten (forside) og Jon Olav Skålid (bakside)
Grafisk bearbeidelse og layout: Gro Vasbotten

Forsideillustrasjon: Utsnitt av kunstverket "Jeg er ikke noe tess til å gå. 500 par sko av glass i retning Nidaros" av Borgny Svalastog. Høgskolen i Lillehammer har 14 av de 500 skoene, og forsidebildet viser 2 av disse. Kunstverket står plassert ved Utgang sør på plan 3 på HiL. Utsnittet er gjengitt med tillatelse av kunstneren.

Trykk og innbinding: Flisa Trykkeri AS, Flisa

Sammendrag

Barns lovfestede rett til medvirkning i barnehagen, utledet av artikkel 12 om barns rett til å bli hørt i FN's barnekonvensjon, er et utgangspunkt for denne avhandlingen. Rettigheten gjør det maktpåliggende å kritisk undersøke hvilket rom det er vilje, og muligheter, til å gi barn som demokratiske deltakere. I denne avhandlingen undersøker jeg hvilke kontekstuelle og relasjonelle forhold som enten begrenser dette rommet, eller som ser ut til å være avgjørende for at barn kan få erfaringer med demokratisk deltakelse i samsvar med intensjonene slik de fremkommer i barnehagens formål og i § 3 i barnehageloven.

Avhandlingen er skrevet på bakgrunn av en insistering på demokratiets muligheter, og et ønske om å advare mot å ta demokratiske prinsipper for gitt eller tømme begrepet for innhold. Med denne avhandlingen ønsker jeg også å peke på samfunnsmessige tendenser som kan sies å være en trussel mot idealer for medborgerskap og realisering av demokrati i barnehagen.

Det overordnede forskningsspørsmålet i avhandlingen er: Hvilke vilkår ser ut til å være avgjørende for at barn skal få erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene? I avhandlingens kappe er konklusjonene i de fire artiklene som danner basis for avhandlingen sammenfattet og sammenstilt, i den hensikt å søke å besvare det overordnede forskningsspørsmålet.

Avhandlingen bygger på følgende artikler:

- I. Medvirkning, danning og demokrati i barnehagen. En casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling. Publisert i *Barn* 30(2), 23-42
- II. Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. Publisert i *Nordic Studies in Education* 34 (2), 127 - 147
- III. Children's Participation as a site of struggle for recognition. Under fagfelleevaluering i *International Journal of Children's Rights*
- IV. Barns perspektiver på demokrati i barnehagen. Under fagfelleevaluering i *Utbildning och demokrati*

Metodene som er anvendt er kvalitative og består av henholdsvis en casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling med barn, gruppeintervjuer med 32 førskolelærere i 13 barnehager og gruppeintervjuer med 41 5-åringer i fire barnehager. Kombinasjonen av disse metodene har vært av betydning for å få et nyansert og sammensatt bilde av forskningstemaet.

Avhandlingen er skrevet innenfor en kritisk, tolkende forskningstilnærming og den teo-

retiske tilnærmingen er i hovedsak basert på kritisk teori, særlig Axel Honneths anerkjennelsesteori. I denne sammenheng diskuterer jeg hvorvidt denne teorien kan representere en vitalisering av den anerkjennelsesteoretiske forståelsen på barnehagefeltet. I tillegg til at anerkjennelse er et sentralt omdreiningspunkt, er teoretiske begreper om demokrati og demokratisk deltakelse sentralt. Dette inkluderer også Jürgen Habermas bidrag til utvikling av den deliberative demokratimodellen. Den deliberative demokratiforståelsen er omsatt til en pedagogisk kontekst, men primært i forhold til skolen, av den enkle grunn at det er relativt nytt at barnehagen trekker demokratibegrepet inn i diskusjoner om det pedagogiske arbeidet. Jeg ser derfor på om dette er en tilnærming til demokrati som kan være fruktbar for barnehagen å trekke veksler på.

I tillegg til den kritiske teorien finner jeg en egnet analytisk tilnærming i Gert Biestas to prinsipielt forskjellige tilganger til demokrati i utdanningsinstitusjoner. På sett og vis samler hans tilnærming trådene fra demokratiforståelser som tolkningsgrunnlag for deltakelse og Honneths anerkjennelsesteori. Biestas skille mellom barnesentrert og handlingssentrert tilgang til demokrati gjør deltakelse til et spørsmål om sosialisering eller subjektivering. Disse to dimensjonene er sentrale i diskusjonen av forskningsfunnene.

Avhandlingen bygger på et resonnement om at det er en nær sammenheng mellom deltakelse og anerkjennelse på den måten at anerkjennelse, eller mangel på anerkjennelse, mer eller mindre vil motivere for deltakelse. Svært kort viser jeg at så lenge pedagogisk virksomhet sikter mot bestemte målsettinger og finner sted innenfor bestemte historiske, kulturelle og sosiale kontekster er utviklingen av demokrati et siviliseringsprosjekt underlagt visse betingelser som gjør at anerkjennelse fordeles etter gitte vilkår, og som impliserer ekskluderingsendenser.

Jeg viser at det er svært varierende i hvilken grad barn er anerkjent som deltakere med synspunkter som utfordrer voksnes dømmekraft, privilegier og posisjon. Funnene tilsier at potensialet som kan knyttes til barns demokratiske deltakelse utnyttes i for liten grad, og jeg argumenterer for at det er først når uenighet og motsetninger anerkjennes det kan utnyttes bedre. Jeg viser også at dersom det tas for gitt at det er et gode for barn å delta, uavhengig av form og innhold, kan interessen for demokratisk deltakelse avta. Det er tre vilkår jeg mener å ha sett som avgjørende for at retten til medvirkning kan realiseres i samsvar med intensjonene. Disse tre er 1) et tolkningsgrunnlag for arbeidet med medvirkning basert på meningsdanning i fellesskap hvor uenighet verdsettes, og motstand eller kritikk anerkjennes, 2) noe å være sammen om: faglighetens og saklighetens betydning for å delta og 3) førskolelærerens kompetanse og relative autonomi.

Abstract

Children`s right to participate as it is included in the Kindergarten Act, seen as an effort to incorporate Article 12 of the UN Children`s Convention on the Rights of the Child that refers to children`s right to be heard, is a starting point for this doctoral thesis. The right to participate makes it important to critically explore the willingness and opportunities to give children space as democratic participants. In this thesis I explore contextual and relational conditions who either narrow this space, or are important for widening it so children may experience democratic participation in accordance with the intentions in the Kindergarten Act.

The thesis is written in light of democracy as a promising way of living together, and a warning of taken democratic principles for granted or the fact that democracy, as a concept, means anything. The purpose of this thesis is also to point to the importance of being aware of tendencies that treat ideals for citizenship and the possibilities to realize democracy in kindergarten.

The main research question in the thesis is: Which conditions seem to be of importance for children to gain experience with democratic participation in kindergarten in accordance with the intentions? The conclusions in the four articles, that form the basis for the thesis, are summarized and collocated in the thesis frame, in order to answer the main research question.

The empirical material is drawn from qualitative methods; a case study of a project work among children, group interviews with 32 preschool teachers in 13 kindergartens and group interviews with 41 5 year old children in four kindergartens. This combination of methods have been essential to construct nuanced and complex insight into the research topic.

The thesis is written within a critical, interpretive research approach and is mainly based on critical theory, especially Axel Honneth`s theory of recognition. I discuss whether this theory can represent a revitalization of perceptions of recognition on the field. In addition, concepts of democracy and democratic participation constitute some key concepts. This also include Jürgen Habermas contribution to understanding democracy as deliberative. This understanding is translated into an educational context, but primarily in relation to school, for the simple reason that it is relatively new to draw notion of democracy into discussions about the educational work in kindergarten. I therefore consider whether this is an approach to democracy that could be fruitful for kindergarten.

In addition to critical theory, I find a suitable analytical approach in Gert Biesta's two fundamentally different approaches to democracy in educational institutions. In many ways, his approach corresponds to the different understandings of democracy as basis for participation, and Honneth's theory of recognition. Biesta distinguishes between child-centered and action-centered access to democracy, this makes participation as an analytical question of socialization or subjectification. These two dimensions are central to the discussion of the research findings.

The thesis is based on a reasoning that there is a close relationship between participation and recognition in the way that recognition or lack of recognition, more or less will motivate participation. Very briefly I show that while educational activities aimed at specific targets and takes place within specific historical, cultural and social contexts, the development of democracy is a civilizing project, subject to certain conditions that allow recognition distributed by certain conditions, and implies tendencies towards exclusion.

I show that it is varying degrees children are recognized as participants with viewpoints that challenge adults judgment, privileges and position. The findings indicate that the potential that can be linked to children's democratic participation is exploited insufficiently, and I argue that it is only when disagreements and contradictions acknowledged it could be better utilized. I also show that if taken for granted that it is good for children to participate, regardless of form and content, the motivation for democratic participation may decline. I have found three conditions that are essential for realizing the right to participation in accordance with the intentions. These are 1) that the interpretive basis the professional work of participation builds on opinion formation in community where disagreement are valued, and resistance or criticism is recognized, 2) something to do together: the importance of subjects and factuality to participate and 3) preschool teachers competences and relative autonomy.

Takk

Denne doktoravhandlingen handler om barns rett til å bli hørt og rettighetens demokratiske potensial. Den faglige interessen for dette temaet har jeg hatt lenge. Det kan tenkes at den startet allerede da vi var noen jenter på barneskolen som fant det blodig urettferdig at jenter ikke fikk ha sløyd. Det hadde bare guttene, mens jentene hadde håndarbeid. Vi organiserte underskriftskampanje på hele skolen for å rette opp i dette, med positivt resultat. Det var på en og samme tid opprørende at det var vi barna som måtte få voksne til fornuft, at de ikke forstod dette helt av seg selv, og samtidig ganske flott å erfare at det er mulig å si fra.

Dette arbeidet er utført som stipendiat ved Høgskolen i Vestfold, som det siste året er blitt til Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV). Siden 2012 har jeg deltatt i doktorgradsprogrammet *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* ved Høgskolen i Lillehammer (HiL). Jeg valgte å skrive en artikkelbasert avhandling. Det er mange grunner til det, blant annet ønsket jeg å få publisert forskningsresultater underveis for å være i dialog med fagfeltet. Jeg ønsket også å bli utfordret av denne relativt krevende formen for publisering. Jeg har lært mye av gode fagfellevurderinger, og jeg angrer ikke på valget. Det er like fullt et risikofylt eksperiment hvor man som stipendiat kan komme i en konflikt mellom artikkelformatets krav til knapphet, og forventningene om grundig utdyping av metodiske avveininger og empiriens rike plass i avhandlingsformatet. Risikoen handler også om at man underveis er prisgitt tidsskriftenes redaktører og tiden som går mens man står i kø til fagfellevurdering og endelig publisering. Samlet har erfaringene gitt meg mer innsikt i forskningsformidlingens idealer og gjeldende, men ikke endelige, realiteter.

Som med det meste annet blir ikke en avhandling som dette til av seg selv, men jeg vil understreke at det først og fremst har vært et privilegium å kunne fordype seg i et forskningstema over tid og få anledning til å tenke relativt uforstyrret. Jeg vil takke mange for at dette arbeidet har kjentes meningsfullt, og for at det nå er ferdig.

Takk til veileder Halvor Fauske ved HiL for at du har vist meg tillit og stolt på mine vurderinger, kommet med presise kommentarer og (forhåpentligvis) sagt fra når du har funnet det nødvendig å justere kursen. Halvor og jeg har to felles kollegaer her ved HBV, gjennomgangstonen deres er at med Halvor som veileder har du vært heldig; «han kan du stole på» og «han lager aldri noen vanskeligheter». Det har de begge helt rett i. Tusen takk!

Takk til alle barnehagelærere og barn som har stilt sjenerøst opp, det ville ikke blitt noen

avhandling uten at dere var villige til å dele erfaringer, tanker og dyrebare tid med meg.

Takk til de mange gode kollegaene ved HBV, særlig i 3. etasje, for interesse for prosjektet, meningsutvekslinger i lunsjen og praten ved kopimaskinen. Det er gull verdt! Verdien av faglig fellesskap har bare blitt tydeligere i denne tiden; ikke minst trenger vi dem for å se at den lille dråpen i havet hver og en av oss kan bidra med betyr noe. Blant de mange er det særlig to jeg vil takke spesielt; Turid Thorsby Jansen og Solveig Østrem. Takk til Turid for alt jeg har lært om barnehagesektoren. Fra dine mange posisjoner gjennom mange år har du en helt unik kunnskap om barnehagens og barnehagelærernes historie. Så er du streng i positiv forstand, du insisterer på at vi ikke lar mulighetene barnehagen har gå til spille. Du lar deg heller ikke forføre av akademisk «jåleri», det tror jeg er veldig lurt for noen og enhver å lytte til. Takk til Solveig for din rike faglige innsikt og ditt utrettelige engasjement for barnehagen. Det er helt unikt å ha en kollega som deg. Jeg vet alltid at tekster blir bedre når du har kastet ditt skarpe blikk på dem – utkastene til artiklene som ligger til grunn for denne avhandlingen er intet unntak. Å skrive sammen med deg er en fryd; det gjelder hver kronikk vi har skrevet sammen de siste årene om barn, barndom og barnehagepolitikk og boka *Mestrer, mestrer ikke* som vi heldigvis «bare» skrev uten egentlig å ha tid til det i 2012.

Det at jeg parallelt med arbeidet med avhandlingen har tatt aktivt del i den offentlige debatten om barnehagens innhold og formål har utelukkende vært en styrke. Noen tror man blir en «dårligere» forsker ved å ytre seg offentlig. Jeg møter de som mener at forskere bør avstå fra slik virksomhet, og/eller at man ikke har, eller bør ha, tid til det. I mitt tilfelle er jeg ganske sikker på at det å kunne argumentere klart og tydelig for at noe er bedre enn noe annet har gjort meg til en bedre forsker, og at avsløringen av sterke krefter som kan begrense demokratiets spillerom i barnehagen har bidratt til en bedre avhandling.

Takk til stipendiater ved HiL og ved HBV for felles avdekking av akademias irrganger og mysterier. Påminningen om at forskning av og til bare er ganske praktisk og veldig arbeidssomt, og en (galgen)humoristisk innstilling til det akademiske alvorret gjør stipendiattilværelsen lettere.

Gjennom arbeidet med masterstudiet i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved HBV har vi i løpet av de siste årene etablert et samarbeid med VIA University College i Århus. I den sammenheng har jeg blitt kjent med Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen, som begge er stipendiater med mange jern i ilden som meg. Takk for vennlighet, sjenerøsitet og for alt vi har snakket om som er likt og ulikt på tvers av landegrenser som gjelder utdanning og forskning.

Takk til Charlotte Palludan ved Aarhus Universitet som stilte som opponent på sluttlesningen 19. juni 2014 på HiL. Dine presise spørsmål traff akkurat der de skulle, på

de mest ømme punktene. Du skal ha stor takk for ditt avgjørende bidrag til at denne avhandlingen ble funnet verdig å godkjenne.

Til slutt, takk til alle dere barnehagelærere og øvrige ansatte i barnehagene hvor mine fire barn har tilbragt dager, uker, måneder og år. Å få ta del i glimt av hverdagslivet i barnehagen har alltid inspirert meg til å ville arbeide i dette feltet. Jeg tror aldri jeg vil slutte å la meg forundre over hva dere – og andre barnehagelærere - får til, og det under alle slags vilkår.

Mari Pettersvold

Bakkenteigen/Tønsberg, januar 2015

Innhold

Sammendrag	1
Abstract	3
Takk	5
1. Avhandlingens tema og bakgrunn	11
1.1. Retten til medvirkning	12
1.2. Intensjonene med bestemmelsen	14
1.3. Noen sentrale forskningsfunn	16
1.4. Barns medvirkning eller barns demokratisk deltakelse?	18
1.5. Forskningsspørsmålet og de fire artiklene	19
1.6. Kappas struktur	21
2. En kritisk, tolkende forskningstilnærming	22
2.1. Hva går en kritisk, tolkende forskningstilnærming ut på?	22
2.2. Hvilke styrker kan en kritisk, tolkende forskningstilnærming ha?	23
Phronetisk samfunnsforskning	24
CUDOSH-normene	25
2.3. Hvordan denne forskningstilnærmingen har preget forskningsopplegget	27
Metodologiske konsekvenser	28
Verdistandarder	30
3. Teoretiske og analytiske tilnæringer	32
3.1. Habermas` teori om kommunikativ handling	33
3.2. Honneths teori om anerkjennelse	35
3.3. Tilgang til demokrati i utdanning	38
4. Metoder og metodologiske refleksjoner	39
4.1. Mellom nærhet og distanse	39
Casestudien	42
4.2. Kvalitative intervjuer i et spenningsfelt mellom etisk og epistemologisk ansvar	44
Intervjuets muligheter	45
Det «gode» kvalitative intervjuet	47
Brudd med prinsippene for det «gode» intervjuet	50
Den avgjørende forskjellen mellom intervju og samtale	51
Spenningsfeltet mellom etisk og epistemologisk ansvar	56
4.3. Barn som informanter og forskningsetiske hensyn	57
Metodologiske avklaringer	59
Forskningsopplegget og noen erfaringer	59
Barneintervju som metode: «umulig» eller mulig?	64

4.4. Validitet	67
Generaliseringsmuligheter	68
5. Presentasjon og diskusjon av forskningsfunnene	69
5.1. Artiklene	69
Artikkel I: Medvirkning, danning og demokrati i barnehagen.	69
Artikkel II: Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse	71
Artikkel III: Children's Participation as a site of struggle for recognition	73
Artikkel IV: Barns perspektiver på demokrati i barnehagen	75
5.2. Diskusjon: Hvilke vilkår ser ut til å være avgjørende for at barn får erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene?	76
Utdyping av forskningsfunnene og forbindelser mellom funnene	77
Oppsummering: Barn som demokratiske subjekter i barnehagen	85
Noe å være sammen om: faglighetens og saklighetens betydning for å delta	90
Førskolelærernes kompetanse og relative autonomi	91
6. Demokratisk deltakelse, demokrati og anerkjennelse	94
6.1. Flertydigheten – og dens mulige uheldige konsekvenser	94
6.2. Den deliberative demokratiforståelsen	96
Radikal demokratiteori – et avgjørende korrektiv og supplement?	98
Demokrati som «uenighetsfellesskap»	101
Radikalt-deliberativt demokrati?	102
6.3. Anerkjennelse – begreper og anvendelse	105
Anerkjennelsesbegreper i barnehageforskning	106
Honneths anerkjennelsesteori – er den tilstrekkelig?	109
Anerkjennelse og kritikk: to sider av samme sak	112
7. Bidrag og perspektiver	115
7.1. Noen kommentarer til bidragene	115
7.2. Perspektiver som følger av bidragene	118
Perspektiver på formålet og den sosialpedagogiske tradisjonen	118
Perspektiver på de «fornuftige» barna	121
Perspektiver på barns medborgerskap	123
Å se barn som ansvarlige på deres premisser	124
Metodiske og forskningsmessige perspektiver	125
Referanser	129
Noter	143

Artiklene I - IV

Vedlegg

1. Avhandlingens tema og bakgrunn

Denne avhandlingen er et bidrag til å få mer kunnskap om hvordan barns perspektiver kan få gyldighet i en pedagogisk virksomhet som barnehagen. Barns lovfestede rett til medvirkning er et utgangspunkt som aktualiserer avhandlingen. Det rettigheten aktualiserer som jeg finner det maktpåliggende å kritisk undersøke er hvilket rom det er vilje, og muligheter, til å gi barn som demokratiske deltakere. I denne avhandlingen undersøker jeg hvilke kontekstuelle og relasjonelle forhold som begrenser dette rommet, eller som ser ut til å være avgjørende for at barn kan få erfaringer med demokratisk deltakelse i samsvar med intensjonene slik de fremkommer i barnehagens formål.

Politiske og pedagogiske vurderinger som ligger til grunn for formålet bygger på at barn er medborgere og at vi som samfunn ikke bare er forpliktet til å lytte til barn, men at barn vil kunne tilføre fellesskapet verdifull innsikt. Vurderingene tilsier også at barn er i stand til å delta, og at det å få mer innflytelse vil gjøre barn mindre utsatte og sårbare i form av at de ikke primært er prisgitt voksnes avgjørelser på deres vegne.

Avhandlingen bygger på et resonnement om at det er en nær sammenheng mellom deltakelse og anerkjennelse på den måten at anerkjennelse, eller mangel på anerkjennelse, mer eller mindre vil motivere for deltakelse. For at dette resonnementet skal være holdbart er det et premiss at anerkjennelse er et gjensidig, intersubjektivt anliggende. Gjensidigheten handler om at dersom den enes handling krenker den andres subjektivitet, er ikke anerkjennelse mulig for noen.¹

Avhandlingen er skrevet på bakgrunn av en insistering på demokratiets muligheter, og et ønske om å advare mot å ta demokratiske prinsipper for gitt eller tømme begrepet for innhold. Med denne avhandlingen ønsker jeg også å peke på samfunnsmessige tendenser som kan sies å være en trussel mot idealer for medborgerskap og realisering av demokrati i barnehagen.

Med FNs barnekonvensjon ble barns status som medborgere bekreftet. Det har etter hvert blitt alminnelig å omtale barn som medborgere, eller snakke om barns medborgerskap. På den måten er barn skrevet inn som deltakere i ulike sosiale fellesskap. En forutsetning for at det skal gi mening å snakke om barn som medborgere er at det eksisterer offentlige møtesteder hvor barn kan delta og oppleve tilhørighet. Barnehagen er det offentlige møtestedet med størst potensial for at de yngste medborgerne kan få erfaringer med og kunnskap om demokrati gjennom å praktisere demokratisk deltakelse.

Demokrati handler om forholdet mellom individ og fellesskap. Det er en risiko for at

det demokratiske potensialet glipper dersom retten til medvirkning forenkles til å bestemme selv. Forestillinger om at rettigheten handler om det enkelte barns frihet eller rett til å velge vil være uforenlig med å fremme demokrati i barnehagen. Som Solveig Østrem skriver i sin avhandling, kan medvirkning kun realiseres i de kulturelle og relasjonelle kontekster den enkelte inngår i (Østrem 2008 s.3).

Min forforståelse er preget av kjennskap til tidligere forskning på dette feltet, det gjelder både forskningsfunn og fortolkninger. Forforståelsen er også preget av kjennskap til hva som utfordrer personalet i deres daglige arbeid. Jeg er ikke selv en deltaker i praksisfeltet til daglig, men har innsikt i feltet gjennom arbeidet med førskolelærerutdanningen og annet arbeid i sektoren gjennom flere år. Denne innsikten antar jeg er fordelaktig med hensyn til troverdighet overfor informantene, samtidig som jeg har en nødvendig distanse.

Hvordan barns deltakelse forstås og praktiseres vil få avgjørende konsekvenser for om, og hvordan, barn inkluderes som medborgere. På et generelt grunnlag er det utvilsomt stor tilslutning til verdien av å lytte til barn og gi barn en stemme, men det er langt verre og atskillig mer konfliktfylt å omsette verdien i praksis. På et bredt, internasjonalt grunnlag fremgår det av forskningslitteraturen at det er en rekke utfordringer og dilemmaer som reises i praktisk arbeid med barns deltakelse. Blant annet forstås hensikten med at barn skal delta på ulike måter, med tilhørende varierende implikasjoner for alle berørte parter (James 2007, Thomas 2007). En generell utfordring går ut på at barn gis reell innflytelse, og er noe mer enn «konsulenter» og samarbeidspartnere på voksnes premisser (Malone og Hartung 2010, Landsdown 2010).

1.1. Retten til medvirkning

Etter at barn gjennom Lov om barnehager i 2006 fikk rett til medvirkning har interessen for denne tematikken vært stor i praksisfeltet, i utdanningen og i barnehageforskning. Å realisere barns rett til medvirkning er komplisert og krevende. Evalueringen av implementering av Rammeplan for barnehagen tilsier at det allikevel oppfattes på en forenklet måte av aktørene som er ansvarlige for kompetanseutvikling på fylkesnivå og av barnehageeiere (Østrem m.fl 2009). Forenklingen tenderer mot at medvirkning forstås og praktiseres som individuelle valg og selvbestemmelse (Østrem m.fl.2009). Flere forskere har påpekt den samme tendensen (Seland 2009, Kjørholt 2010, Kjørholt og Seland 2012). Det er et stort behov for mer kunnskap om barns deltakelse i barnehagen. I nordisk sammenheng fremgår dette av det siste årets oversikt over barnehageforskning (Larsen m.fl. 2011). Behovet understrekes senest av utvalget som har gjennomgått barnehageloven i publikasjonen *Til barnets beste* (NOU 2012). Utvalget konkluderer med at det er lite som tyder på at bestemmelsen innholdsmessig bør endres, men at det snarere er forhold som taler for et sterkere fokus på bestemmelsen og en større innsats for

å oppfylle intensjonen med bestemmelsen (NOU 2012 s.193). Utvalget legger vekt på at kompetanse og tilstrekkelig bemanning er viktig for å oppfylle intensjonene. Dette er begrunnet i at retten til medvirkning er en relasjonell utfordring og at de voksnes væremåte er av betydning. Ut fra hensynet til barnas beste fremgår det av utredningen at det må stilles kvalitative krav til personalet.

Intensjonen med bestemmelsen framgår av barnehagens formål i Lov om barnehager, § 1:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Barns rett til medvirkning fremkommer i en egen paragraf i loven, § 3:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet².

Barns rett til medvirkning ble tatt inn i barnehageloven for å oppfylle krav i barnekonvensjonens artikkel 12 om barns rett til å bli hørt. I departementets vurdering etter høringen før lovendringen fant sted ble det lagt vekt på den brede støtten til forslaget (Barne- og familiedepartementet 2004-2005). I vurderingen ble det understreket at rettigheten gjelder alle barn og ulike måter å gi uttrykk for synspunkter på er likeverdige. Det ble også lagt vekt på at barn skal ha rett til å bli hørt, men de voksne har ansvaret: «Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta. Barns rett til medvirkning krever kompetente voksne som har gode og oppdaterte kunnskaper om og respekt for barn» (Barne- og familiedepartementet 2004-2005 s. 36).

Samtidig som barn i barnehagen ble gitt rett til medvirkning ble barnehagen en første frivillig del av opplæringen, og tilhørte fra 2006 samme departement som skolen. Tidli-

gere hørte barnehagen inn under Barne- og familiedepartementet, og ble dette året overført til Kunnskapsdepartementet. Læring fikk en mer sentral plass i innholdsparagrafen i barnehageloven, og i den reviderte rammeplanen fikk fagområdene en mer sentral plass. Turid Thorsby Jansen, som har inngående kjennskap til den norske barnehagens historie beskriver 2006 som året da «selve kursendringen skjedde i norsk barnehagepolitikk» (Jansen 2007 s.17). Det faktum at det har gått noen år fra bestemmelsen trådte i kraft utgjør en del av konteksten for avhandlingen. I løpet av denne perioden har det blitt langt flere yngre barn i barnehagen, og nærmest full barnehagedekning (se f.eks Winsvold og Guldbrandsen 2009). Det har ført til at barnehagen har blitt en arena som i større grad er gjenstand for en økt allmenn og faglig interesse utover de tradisjonelt barnehagefaglige, samt politiske ambisjoner om tidlig innsats og læring i form av økt forventninger til progresjon og flere formelle læringssituasjoner i barnehagen. Dette fremgår for eksempel av Stortingsmeldingen om Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2009). Jeg studerer med andre ord en bestemt ordning i en historisk og nåtidig samfunnsmessig og politisk kontekst.

1.2. Intensjonene med bestemmelsen

Det å argumentere for at noe er bedre enn noe annet i forskning må gjøres etter oppgitte verdistandarder. Verdistandardene kan tas fra feltet selv, fra offentlige dokumenter eller fra forskningstradisjonen vi befinner oss innenfor (Kalleberg 2009 s. 264). I formålsparagrafen og § 3 i barnehageloven framkommer intensjonene med bestemmelsen. Disse intensjonene angir verdistandarder som jeg legger til grunn for den normative argumentasjonen i avhandlingen.

I barnehagens formål framgår det at danning er en oppgave for barnehagen. Danning handler om å bli et kritisk tenkende subjekt som ikke uten videre tilpasser seg normer og forventninger. Et dannet menneske tar aktivt stilling, det motsatte er i følge Hellesnes ukritisk tilpasning (Hellesnes 1975). Det vil være å godta rammene man er en del av, uten å se at noe kan eller bør være annerledes. En dannet person bruker derimot dømmekraften sin til å reflektere over og stille spørsmål ved rammene. Det er ikke slik at man er enten tilpasset eller dannet, man kan være begge deler. Det vil si at man kjenner til reglene og kan følge dem, samtidig som man kan opponere mot regler som er urimelige eller urettferdige.

Det gir følgelig mening å snakke om danning til demokrati. Demokratiske fellesskap forutsetter individer som kan og vil ta stilling og gi uttrykk for sine synspunkter i interaksjon med andre som gjør det samme. Dette resonnementet hviler igjen på det premiss at for at demokratiske deltakelse skal erfares som vesentlig må det være mulig å være et subjekt som inngår i en intersubjektiv sammenheng hvor deltakerne gjensidig foretar bestrebelser på å nærme seg hverandres perspektiver (Østrem 2012). Det vil si at voksne

ikke tar for gitt at de kjenner barnets motiver eller tanker. Den voksne har sin subjektive erfaring, respekterer og erkjenner at barnet har sin egen. I interaksjoner mellom barn må voksne støtte barna i å gi uttrykk for egne synspunkter og la barn få erfare at andre barn har andre synspunkter.³ Det er dermed snakk om at meninger dannes i interaksjon, i ulike situasjoner, sammen med andre barn og voksne. Å ta avgjørelser på barns vegne på bakgrunn av antagelser om hva barnet selv tenker, er å krenke barns subjektivitet. I forlengelsen av dette resonnementet blir medvirkning i barnehagen et spørsmål om å fremme barns subjektivitet, som igjen har en forbindelse til danning og demokrati. Deltakelse i samsvar med intensjonene må handle om å erfare at synspunktene man gir uttrykk for har gyldighet, og gjør en positiv forskjell. Dersom det å gi uttrykk for synspunkter er belastende, eller om barn må underordne seg andres verdier eller oppfatninger for å oppnå tilhørighet vil det være et kritisk tegn.

Subjektivitet og danning er begreper som anvendes i avhandlingen. Det er relativt alminnelig å tenke at det er et subjekt som dannes og dermed kan begrepene nesten bli brukt overlappende, men jeg forsøker å holde dem atskilt. Det er et vesentlig skille mellom de to begrepene som er godt beskrevet av Straume (2013), og som jeg slutter meg til. Hun skriver at danning er ikke noe man kan gjøre med et annet menneske, mennesket må selv ville dannes for å bli dannet. Dette resonnementet tilsier at pedagogikkens mål derfor er en virksom, refleksiv subjektivitet. Det er refleksiviteten som i neste omgang gjør danning mulig. Til forskjell fra det sosialiserte individet, kan den som er i stand til å stille spørsmål ved rammene for sin eksistens, dannes. Anstrengelsene for å fremme barns subjektivitet er dermed kun «springbrettet» for danning. Til syvende og sist er det følgelig subjektet som danner seg selv (Straume 2013 s. 298 - 299).

De ansatte i barnehagen skal realisere alle barns rett til medvirkning innenfor et spenningsfelt av prinsipielt karakter. Barn har rett til deltakelse og til beskyttelse, det må tas hensyn til begge de to rettighetene i lys av barnekonvensjonens artikkel 3 som slår fast prinsippet om barnets beste. Å realisere rett til medvirkning i lys av prinsippet om barnets beste vil si at barn inkluderes som medborgere uten at det går på bekostning av en god barndom. Men det finnes ingen bestemte eller absolutte standarder om hva som er barnets beste. Hva som er barnets beste er et relativt begrep som vurderes ulikt avhengig av sosial, kulturell og politisk kontekst. Prinsippet kan også brukes på en måte som legitimerer andre gruppers interesser enn barns (Kjørholt 2010). Dersom barn ekskluderes fra å delta fordi deres kapasitet undervurderes, eller det eksisterer urimelige krav til hva barn skal kunne for å delta, er det på hver sine måter uheldig og uønsket. Det fremgår at i barnehagen skal barndommens egenverdi anerkjennes. Det kan tolkes i retning av at deltakelse må foregå på barns premisser, og som det fremgår av departementets vurdering må ikke barn gis ansvar voksne bør ha. Rettigheten gjelder alle barn, og alle uttrykksformer er i prinsippet sidestilt.

Intensjonene tilsier at av hensyn til barns beste vil ikke det å medvirke på alle områder og ta del i alle beslutninger være verken mulig eller ønskelig. Berit Bae (2012) har advart mot at det tvert imot kan gi barn uheldige erfaringer med demokratiske deltakelse.

1.3. Noen sentrale forskningsfunn

Jeg vil nå ta for meg noen nyere nordiske forskningsfunn med relevans for avhandlingens tema. Dette er ikke ment som en litteraturgjennomgang, mer som en introduksjon til fag- og forskningsfeltet. Annen relevant forskning er trukket inn i artiklene, og vil bli utdypet i diskusjoner i kapp.

Et gjennomgående funn i nordisk forskning om barns deltakelse i barnehagen er at barns reelle muligheter for innflytelse er avhengig av de voksnes kunnskap, syn på barn og vilje til å gi fra seg kontroll og makt (Sheridan 2007, 2009, Bae 2004, Nordin-Hultman 2004, Palludan 2005, Johansson 2007, Ødegaard 2007, Østrem 2008, Emilson 2008). Johansson (2003, 2007) stiller spørsmålet om barns perspektiver i det hele tatt kan gjøres gyldige, til det er voksnes makt for stor. Østrem (2008) argumenterer i sin avhandling for at asymmetri mellom barn og voksne er et premiss for samhandlingen, et forhold man ikke kommer utenom og som gjør at det ikke er aktuelt å snakke om symmetri, men å tilstrebe gjensidighet og likeverd. Østrem viser at når barna og førskolelærerne er sammen om ”det tredje”, eller saksforholdet Skjervheim kaller det, er sjansen til stede for at begge parter inntar subjektposisjoner i utforskningen av det de er sammen om.

Berit Bae viser i sin avhandling hvordan trange versus romlige samhandlingsmønstre gir barn ulike muligheter for innflytelse (Bae 2004). I trange mønstre er pedagogen opptatt av et bestemt svar, er målrettet og mest opptatt av egne perspektiver. I romlige mønstre vil pedagogen vektlegge barnas meningskonstruksjoner og perspektiver. Nordin-Hultman (2004) fant i sin avhandling at pedagogene ikke direkte utøver makt som hindrer barnas innflytelse, men at det skjer indirekte gjennom rutiner, regulering av tid og rom. Palludan (2005) viser hvordan to toner gjør seg gjeldende i barnehagen hvor hun gjennomførte sitt feltarbeid. De to tonene er undervisningstonen, hvor barn får beskjed om hva de skal gjøre, og utvekslingstonen hvor barn og voksne finner ut sammen hva man kan gjøre. Det er særlig minoritetsbarn, og spesielt jenter, som møter undervisningstonen. Hvilke tone som er i bruk har konsekvenser for om barnets perspektiv gjøres gyldig. Ødegaard (2007) viser at når pedagogen ikke fastholdt sine planer, men lot barnas fantasi og kunnskap få verdi, ga det rom for barnas meningssskaping. Emilson (2008) finner at det er kommunikativ handling, slik den er beskrevet av Habermas (1995), som muliggjør barnas deltakelse i samlingsstunder. Pedagogene nærmet seg barnas perspektiv, samt at samhandlingen var preget av emosjonelt nærvær og lekfullhet. Det som gjorde denne handlingstypen mulig blir forstått med Bernsteins (2000) begreper svak

klassifisering og innramming.

Jeg vil også nevne Peder Haugs studier av forsøksvirksomhet i forbindelse med 6-årig skolestart, som viser at der hvor forsøket fant sted i skolens lokaler ble førskolelærerne mer ”skolske” enn der hvor forsøkene fant sted i barnehagen (Haug 1991). Forsøkene i skolen var preget av at barna fikk spørsmål med faste svar, de fikk instruksjoner og beskjeder. Dette viser at konteksten spiller inn, og at profesjonelle ubevisst tilpasser seg implisitte forventninger. Studien aktualiserer fasit-kulturer som hinder for å delta, da risikoen for å svare feil er nærliggende. Slike kulturer kan oppstå som følge av at pedagogene er pålagt gjennom systemet (jf Habermas) å handle strategisk og framgangsorientert. Dersom de i møte med barna ikke får til å ”dempe” disse kravene kan tilliten mellom barn og voksne svekkes, og barnas lyst og vilje til å gi uttrykk for sine synspunkter avta.

Generelt er det en utfordring å gjøre alle barns perspektiver synlige, Ødegaard(2011) beskriver to forskjellige deltakelsesmønstre hun observerte i et feltarbeid. De to er tilbakeholden og pågående deltakelse. De to ulike mønstrene tilsier at førskolelæreren trenger et bredt repertoar av tilnæringsmåter for å nærme seg barns perspektiver. Å navigere i dette spenningsfeltet krever profesjonell kompetanse. Dette er påpekt av flere (bl a Jansen og Tholin 2011, Tholin og Jansen 2011, 2012). Det krever også kompetanse i arbeidet med de yngste barna. Forskningsprosjektet *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehagen* viser både til de utfordringene, men også mulighetene som følger av det å nærme seg de yngste barnas perspektiv (Bae 2012). Dette krever sensitivitet og emosjonell tilstedeværelse, og å kunne se at barnas lek både er en form for motstand og en fri ytring om hva som er viktig i deres daglige liv i barnehagen.

Som nevnt finnes det tendenser som antyder at medvirkning forstås og praktiseres som individuelle valg og selvbestemmelse, og som forbindes med et begrenset rettighetsperspektiv eller til nyliberalisme og markedstenkning (bl a Seland 2009, Kjørhold 2010, Kjørholt og Seland 2012). Men det finnes også andre former som er mer relasjonelle og kollektive (Østrem m.fl.2009, Børhaug 2010, Bae 2012). Disse formene finner man gjerne i følge disse studiene i barnehager som har jobbet bevisst med denne tematikken, det kan med andre ord være et spørsmål om kompetanse.

I en studie av hvordan medvirkning praktiseres i 20 barnehager påpekes det at det er mye vilje til å inkludere barna, og store anstrengelser for å få det til uten at barna nødvendigvis påvirker særlig mye (Børhaug 2010). Børhaug hevder at medvirkningen blir en form for pseudodeltakelse ved at barns perspektiver gjøres synlige uten at det før noen følger. Barna er heller ikke alltid interessert i å medvirke til det voksne velger ut som områder å medvirke innenfor, eller de sier seg enig med de andre barna. Fordi dagen skal ”gå opp” vil medvirkning også kunne få en karakter av at de ansatte lytter til barnas eventuelle motstand mot det som er planlagt, men de må allikevel på vennlige

måter overtale barna til å ville bli med mot deres vilje. At dette skjer kan handle om at barnehagen er gjenstand for andre krav og forventninger om hva den skal utrette som ikke nødvendigvis er forenlig med å realisere barns rett til medvirkning fullt ut, samt at de ansatte må ta en rekke pragmatiske hensyn til dagsrytmen, rutiner og planlagte gjøremål. Forhold som barnegruppenes størrelse, barnas alder, organisering og personaltetthet kan også spille inn. Dette fører til en rekke variasjoner. Juul og Jensen (2004) viser at i barnehager med en sterk lydighetskultur vil barns medvirkning vanskeligere kunne realiseres enn i barnehager preget av forhandlingskultur. Forholdet mellom lydighet, eller disiplin, og forhandling i en og samme praksis er diskutert av Emilson (2008). Hun viser at i barnehagene hvor hun gjorde sine studier var omsorgsetiske, disiplin- og demokratorienterte verdier virksomme. Verdiene knyttet til disiplin var forpliktende, mens de demokratiske verdiene ble «erbjudad». At retorikken om demokratiske verdier glipper forklarer hun av den grunn med at livsverden koloniseres, ikke av systemet, men av seg selv (Emilson 2008 s. 110).

Forskning viser uansett variasjoner at er sammenhenger mellom deltakelse og kvalitet. I prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* var barn sentrale informanter. Barnas bidrag ble regnet som uunnværlig, fordi bare de vet hvordan de har det (Søbstad 2004 s. 62). En av konklusjonene fra prosjektet er at barns medvirkning er viktig, i forskning, og i barnehagen. Økt deltakelse, fellesskap i opplevelser og dialog mellom alle som er knyttet til barnehagen ble betraktet som helt avgjørende for å utvikle kvalitet (Søbstad 2008 s.85). Sheridan og Pramling (2001) viser i en studie basert på intervjuer med barn at deltakelse har sammenheng med kvalitet. I barnehager med lav kvalitet, målt etter ECERS skala, oppgir barna at de bestemmer lite og førskolelærerne mye. I barnehager med høy kvalitet beskriver barna situasjoner hvor de deltar på like vilkår, forhandler og finner fram til løsninger etter demokratiske prinsipper. Barna oppmuntres til å gi uttrykk for sine synspunkter og støttes i å utvikle ferdigheter til å argumentere for dem. I senere studier har Sheridan også vist at det som kjennetegner barnehager med høy pedagogisk kvalitet er at barnas perspektiver blir inkludert i det pedagogiske arbeidet, barn blir involvert i beslutninger som berører dem, barna kan og vil gi uttrykk for sine meninger (Sheridan 2007, 2009). I barnehager med lav kvalitet er pedagogens kontroll sterk i form av å vise til regler, normer og tilpasning, eller kontrollen er så lav at det nærmest er en laizze-faire-mentalitet.

1.4. Barns medvirkning eller barns demokratisk deltakelse?

Barns medvirkning er den norske barnehagelovens betegnelse, og det er også den betegnelsen som er alminnelig å anvende i tekst og tale i ulike sammenhenger. I artiklene har jeg allikevel valgt å bruke betegnelsen barns demokratiske deltakelse. I denne teksten, den såkalte kapp, bruker jeg betegnelsene noe om hverandre. At jeg valgte demokratisk

deltakelse i artiklene har til dels sammenheng med at denne betegnelsen kommuniserer bedre med fagfelt utenfor barnehagen, i og med at det kan være en «intern» betegnelse for barnehagen og den norske barnehagen. Så snart man beveger seg til andre nordiske land vil det for eksempel være snakk om på svensk; «barns inflytande» og på dansk; «børns medbestemmelse» i henholdsvis Läroplan för förskolan og Lov om dagtilbud.

I engelskspråklig, internasjonal forskningslitteratur er «participation» betegnelsen som anvendes, som oversatt gjør det aktuelt å anvende «deltakelse». FN's barnekomite skriver i de generelle kommentarer til artikkel 12 om barns rett til å bli hørt i den norske oversettelsen at: «De senere år har det utviklet seg en utbredt praksis som går under den vide betegnelsen “deltakelse”. Dette begrepet forekommer ikke i teksten i artikkel 12, men det har utviklet seg etter hvert og er nå allment brukt for å beskrive pågående prosesser som bl.a. omfatter informasjonsutveksling og dialog mellom barn og voksne, basert på gjensidig respekt, og der barn kan erfare hvordan deres synspunkter og voksnes synspunkter blir tatt hensyn til og former resultatet av disse prosessene» (Committe on The Rights of The Child 2009 s.5).

Det jeg synes taler mot en uforbeholden tilslutning til betegnelsen medvirkning er også at den kan assosieres med brukermedvirkning, en betegnelse som kan forankres i en markedsliberalistisk ideologi (Nordbrønd 2005). Jeg vil også hevde at den språklige sammentrekningen «med» og «virkning» kan være uheldig, det kan gi et inntrykk av at eventuelle motsetninger er vel forent.

Etter min vurdering vil «deltakelse» alene være for bredt i denne sammenheng, og jeg har derfor lagt til «demokratisk». Det er barns erfaringer med demokratisk deltakelse jeg gjennomgående tar opp. «Erfaringer» relaterer jeg her til en relativ alminnelig forståelse som hos Dewey (2001), hvor det å erfare knyttes til å handle og hvor konsekvensen av handlingene, erfaringsgrunnlaget, får verdi. Det tilsier at barna bærer med seg erfaringene med demokratisk deltakelse, som hvorvidt synspunkter de gir uttrykk for gjøres gyldige og utgjør en positiv forskjell, på godt og vondt.

1.5. Forskningsspørsmålet og de fire artiklene

Forskningsspørsmålet som kan sies å være det overordnede er utformet til dels med utgangspunkt i eksisterende forskningsfunn, og en interesse for å få mer innsikt i hvordan retten til medvirkning kan realiseres i barnehagen. Det overordnede forskningsspørsmålet er:

Hvilke vilkår ser ut til å være avgjørende at er til stede for at barn skal få erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene?

Det overordnede forskningsspørsmålet har jeg søkt å «besvare» gjennom fire «delstudier»; artiklene. Artiklene tar for seg ulike sider ved avhandlingens tema og det over-

ordnede forskningsspørsmålet. Gjennom hver av artiklenes forskningsspørsmål er målet er å bidra til mer innsikt gjennom de ulike metodene som anvendes og det empiriske materialet som analyseres, fortolkes og diskuteres. Samspillet mellom det empiriske materialet og de teoretiske begrepene har gjort det mulig å utvikle kritiske tolkninger, hvor kritisk betyr å lese empirien i lys av teori, politikk og ideologi slik det beskrives av Alvesson og Sköldbberg (2008 s. 492). Deres beskrivelse kan leses som en distinksjon mellom tolkning og kritisk tolkning, hvor en kritisk tolkning blant annet innebærer å diskutere hvem som er mulige vinnere og tapere innenfor den tolkningen som utvikles (Alvesson og Sköldbberg 2008 s. 499). Konkret har jeg diskutert hva tolkningene kan tenkes å innebære for barnas erfaringer med demokratisk deltakelse. At jeg legger mindre vekt på empirien enn i for eksempel etnografien, og at tyngdepunktet forskyves til tolkningene, betyr ikke at empirien er underordnet teorien til tross for de relativt omstendelige teoretiske diskusjonene i kapittel 6. Det innebærer heller ikke lite vekt på valg og vurderinger av metoder, tvert i mot ser jeg det som sentralt for å kunne kjenne til empiriens potensial og eventuelle begrensninger. I kapittel 2 hvor jeg skriver mer utfyllende om forskningstilnærmingen, og også mer om forskningsspørsmålet, skriver jeg mer om forholdet mellom empiri og teori.

I avhandlingen viser jeg primært til nordisk barnehageforskning. Barnehagene i disse landene har flere likhetstrekk som skiller dem fra barnehager i andre land. Den nordiske barnehagemodellen kjennetegnes av at barnas egenorganiserte lek, ulike former for læringsaktiviteter og omsorg er integrerte deler av en helhetlig, barnesentrert pedagogikk, bygget på ideen om det kompetente, nordiske barn i det nordiske velferdssamfunnet (Brembeck m.fl.2004; Korsvold 2008). De nordiske landene kjennetegnes ved en særlig vilje til å lytte til barn, det sies at nordiske «signalord» i læreplaner for barnehagene (daginstitusjonene, förskolan) er demokrati, likhet, frihet og solidaritet (Vallberg Roth 2013 s. 141). Likhetstrekkene handler også om en tilsvarende utvikling som den norske i Danmark og Sverige; økt fokus på læring samtidig med en økt oppmerksomhet rettet mot barns deltakelse, en utvikling som ble etterfulgt av en tilsvarende forskningsinteresse. Nordiske barnehager er også organisert på andre måter, i andre europeiske land er barn i «barnehagealder» elever på skolen og omsorgen for de yngste barna er utført av ufaglærte. Med andre ord; jeg har gått dit hvor jeg kan finne relevante forskningsfunn. Seland (2009 s. 55) har gjort tilsvarende avgrensning, og viser til at det også gjort i andre avhandlinger. Avgrensningen er allikevel ikke uproblematisk, da den også kan utgjøre en begrensning. Et moment som forsvaret av avgrensningen kan være at samtidig som den nordiske tradisjonen omtales i positive vendinger, er det mye som tyder på at verdiene tradisjonen er tuftet på utfordres.

Jeg anvender betegnelsen førskolelærere i artiklene, og i kapp, og ikke barnehagelærere. Fra august 2013 endret den norske treårige utdanningen navn til barnehagelærerutdan-

ning, og dette vil komme til å bli den offisielle yrkestittelen. Tittelen er allerede tatt noe i bruk, men strengt tatt finnes de første barnehagelærerne først i 2016. De jeg intervjuet omtalte seg primært som førskolelærere.

1.6. Kappas struktur

Kappa, teksten som omslutter artiklene, består av sju kapitler. Etter dette innledende kapittelet følger et kapittel hvor jeg gjør rede for forskningstilnærmingen i avhandlingen. Kapittel 3 handler om hvilke teoretiske og analytiske tilnærminger som er anvendt, samt noe om hvilken funksjon teori har i de enkelte artiklene og i avhandlingen som helhet. I kapittel 4 beskriver jeg metoder og utvalg, og viser til noen sentrale metodologiske refleksjoner. I kapittel 5 presenterer jeg en sammenfatning av de fire artiklene, sammenstiller og diskuterer forskningsfunnene relatert til det overordnede forskningsspørsmålet. I kapittel 6 utdyper og diskuterer jeg nærmere forholdet mellom barns demokratiske deltakelse, demokratiforståelser og forståelser av anerkjennelse. Kapittel 7 handler om avhandlingens bidrag til fag- og forskningsfeltet, og perspektiver disse bidragene aktualiserer.

2. En kritisk, tolkende forskningstilnærming

Avhandlingen er skrevet innenfor en kritisk, tolkende forskningstilnærming slik den beskrives hos for eksempel Alvesson og Deetz (2000). Den er kritisk på den måten at jeg vil søke å avdekke vilkår som hindrer at barns rett til medvirkning kan realiseres i samsvar med intensjonene. Den er tolkende ved at jeg vil forstå og forklare hvordan disse vilkårene på ulike måter gjør seg gjeldende. Jeg ønsker at studien skal ha en praktisk og en viss emansipatorisk funksjon, på den måten at jeg vil vise hvilke vilkår som ser ut til å være avgjørende at er til stede for at retten til medvirkning kan realiseres i samsvar med intensjonene; det vil si hva som er mulig og hvordan.

2.1. Hva går en kritisk, tolkende forskningstilnærming ut på?

Når en slik tilnærming utgjør et grunnlag for forskningsspørsmålene og analysene, vil det si at ambisjonene og implikasjonene av forskningen strekker seg langt forbi å beskrive virkeligheten slik den forstås av informantene. Det er også en målsetting å beskrive alternative og mer ideelle tilstander, i denne sammenhengen knyttet til barns demokratiske deltakelse. Forskningsstrategien går ut på å utvikle og begrunne verdistandarder og kritisere en samfunnsmessig tilstand, tendenser eller utvikling i lys av disse standardene eller idealet. Strategien krever å få innsikt i empiriske forhold som kan belyse vilkår som ser ut til å være avgjørende for at barn skal få erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene. Vilkårene kan ikke beskrives i ufortolket form, verken av informantene eller forskeren, fordi strategien innebærer en erkjennelse av at kunnskap ikke er nøytral, men reflekterer dominans eller makt i ulike former i et sosialt fellesskap.

Forskningen går med andre ord langt utover å finne feil og mangler, som er en måte å forstå kritikk på i alminnelige termer. Den opprinnelige betydningen av det greske ordet kritikk (krinein) er å kunne skjelve mellom og verdsette noe som godt eller dårlig (Engelstad m. fl 2007). Overført til forskning tilsier denne betydningen at man må kunne ta i bruk dømmekraft på en skikkelig måte. Det er ikke tilstrekkelig, og ikke egentlig særlig relevant, uten videre å akseptere eller forkaste noe på et dogmatisk grunnlag. Man må gjøre grundig rede for hvorfor noe er mer fordelaktig enn noe annet. Sosiologen Ragnvald Kalleberg (2012) skriver at «kritisk» viser etter hans vurdering til at faget (her: sosiologi) også er en normativt-vurderende disiplin, ikke bare en deskriptivt forklarende (Kalleberg 2012 s. 111). Videre hevder han at om samfunnsforhold skal kritiseres som illegitime, krever dette normativ argumentasjon. Han understreker at det er noe annet enn å gjøre politiske verdivalg, og at det må opprettholdes et analytisk skille mellom vitenskap og politikk.

Gullestad (2000) legger vekt på at kritisk samfunnsforskning problematiserer etablerte fortolkningsrammer og belyser maktforhold. Det innebærer at forskningen må være forankret i reelle samfunnsproblemer og samtidig utfordre den konvensjonelle forståelsen av disse problemene. Gullestad sidestiller dette med å ta i bruk sosiologisk fantasi slik hun leser klassikeren *The Sociological Imagination* av Charles Wright Mills (Mills 1957). Problematiserende analyser i form av sosiologisk fantasi kan etableres på mange ulike måter, skriver Gullestad. Hun viser til betydningen av samfunnsteori, presentasjon av nye fakta, sammenlignende studier i tid og rom, å undersøke oppfatningene av hva som er problematisk til grupper som ellers ikke kommer til orde i offentligheten, samt å forfølge ulike tiltaks virkninger av alle slag (Gullestad 2000).

Hva det er som karakteriserer kritisk samfunnsforskning kan ifølge Alvesson og Deetz (2000 s. 12) og Alvesson og Sköldbberg (2008 s.283) beskrives i fem punkter. Med disse punktene mener de å få fram det som skiller kritisk samfunnsforskning fra annen samfunnsforskning, som på verdifullt vis belyser mangler og problemer. For det første gjelder det å identifisere og stille spørsmål ved antagelsene som ligger til grunn for alminnelige forestillinger, tankemåter og handlinger. Dernest kan det handle om å erkjenne den innflytelse historie, kultur og sosial posisjon har over oppfatninger og handlinger. Et tredje punkt handler om å kunne forestille seg og utforske uvanlige alternativer som kan forstyrre rutiner og etablerte ordninger, og å rette oppmerksomheten mot ulike, ikke minst subtile, former for sosial dominans. Det siste punktet handler om å være tilstrekkelig skeptisk til kunnskap eller løsninger som påstås å være den eneste sannheten eller det eneste alternativet. Alvesson og Deetz (2000 s.13) hevder at samlet sett er det mulig å si at kritisk samfunnsforskning har ambisjoner om å bryte opp låste sosiale virkeligheter og gjøre dem tilgjengelig for nye politiske overveielser og beslutninger. De hevder at det er helt sentralt at man med forskningen søker, gjennom skarpe analyser, å påpeke brist i rasjonalitet som bidrar til desintegrasjon og eksklusjon. Forskningens frigjørende potensial ligger i å identifisere kreftene som forsøker å definere hvem vi er, hva vi bør være og streve etter, samt hvordan vi bør leve våre liv som normale og veltilpassede mennesker (Alvesson og Sköldbberg 2008 s. 284).

2.2. Hvilke styrker kan en kritisk, tolkende forskningstilnærming ha?

På sett og vis kan man godt hevde at all samfunnsforskning har en kritisk oppgave, men det vil helt klart være en rekke variasjoner med hensyn til hva samfunnsforskere legger i denne oppgaven. Samfunnsvitenskapelige forskningsopplegg er nødvendigvis ikke utformet med tanke på kritikk, men kan like gjerne styres av forskningsspørsmål som ikke vil forstyrre rådende forestillinger eller maktforhold. Det er derfor grunn til å hevde at betegnelsen kritisk samfunnsforskning i større grad enn annen samfunnsvitenskapelig forskning har en kritisk-politisk dimensjon og en tydeligere

emansipatorisk interesse. Alvesson og Sköldberg (2008 s. 323) hevder at et minimumskrav til forskere som skal kunne innta denne posisjonen er at man innser at man forsker innenfor et politisert felt, og ser at forskning bidrar til å reproducere eksisterende ordninger eller stiller spørsmålsteget ved dem. Det kan bety at den som oppfatter det realiserte samfunnet som godt ikke finner noen mening i denne tilnærmingen.

Styrken ved en kritisk, tolkende forskningstilnærming ligger kanskje først og fremst i et uttalt ønske om samfunnsmessig relevans. For all forskning er det et rimelig og relevant krav at den kunnskapen som frambringes skal ha en nytteverdi. Den skal kunne føre til faktiske endringer til det bedre. Spørsmål man må stille seg er imidlertid: Bedre for hvem, ut i fra hvilke kriterier og på hvilket kunnskapsgrunnlag? Relevans innenfor kritisk samfunnsforskning handler om å bidra til rasjonelle samfunn i den betydningen jeg har vist til, det vil si mer demokratiske samfunn gjennom å identifisere makt- og dominansformer. Ved å insistere på forskningens kritiske oppgave, er sjansen større for at samfunnsforskning ikke blir dominert av de styrendes perspektiver.

Phronetisk samfunnsforskning

Den danske samfunnsviteren Bent Flyvbjerg er en sentral eksponent for å fremme andre kriterier, enn de som primært ser ut til å råde, for å gjøre samfunnsvitenskap relevant. Flyvbjerg har gjort seg til talsmann for en mer praktisk, moralsk samfunnsvitenskap som ikke etterligner naturvitenskapene, og som så langt det er mulig har en karakter man må ta stilling til og utgjør et grunnlag for dialog (Flyvbjerg 2001). Flyvjergs poeng er at samfunnsvitenskapene ikke kan vinne en kamp på premisser den har akseptert å kjempe innenfor som er selvundergravende. I stedet er det viktig å gjøre forskjellene på de to formene for vitenskap tydelige ved blant annet å vise at samfunnsvitenskapene er sterkest der naturvitenskapene er svakest. På samme måte som samfunnsvitenskapene ikke har bidratt til utvikling av forklarende og forutsigbar teori, har naturvitenskapene ikke bidratt til refleksiv analyse og diskusjon av verdier og interesser. Det siste er en forutsetning for en opplyst politisk, økonomisk og kulturell utvikling i ethvert samfunn (Flyvbjerg 2001 s.13). Samfunnsforskning må virke på en annen måte enn naturvitenskap. Forskjellen består i at samfunnsforskning «virker» dersom det vi får viten om gjennom forskning blir gjenstand for dialog om det er ønskelig, og om noe bør endres. Denne alternative veien enn den naturvitenskapen staker ut kaller Flyvbjerg for phronetisk forskning. Betegnelsen viser til Aristoteles begrep phronesis, som i større grad enn vitensformene episteme og techne, favner verdien av praktisk klokskap eller praktisk rasjonalitet. Det vil si at skal samfunnsvitenskapen lykkes i å ha en betydning må den være virkelighetsnær, gi konkrete eksempler og detaljerte fortellinger om for eksempel manglende demokratiske vilkår. Phronesis fordrer bruk av dømmekraft og utgjør en overskridelse av å vite hvordan noe skal gjøres (techne) og hvorfor (episteme). Phronesis er et uttrykk for en vilje til sannhet og til å ikke bedra, og som Flyvbjerg skriver «... ikke

engang meg selv» (Flyvbjerg 2001 s. 133).

Det er ikke et mål å komme fram til endelige svar. I stedet må det siktes mot å frembringe forskningsfunn som har en slik karakter at det gir oss anledning til å spørre hvor vi er på vei, om det er det vi ønsker samt hva som eventuelt bør gjøres for å endre praksis. Phronetisk forskning er basert på tolkning og er åpen for ulike og alternative tolkninger som i annen forskning (Flyvbjerg, 2001). Det betyr ikke at enhver tolkning er like bra som den andre, noe som ville være å akseptere relativismen. En tolkning betegnes som valid fram til en den eventuelt kan erstattes av en som er bedre. En phronetisk forsker søker ikke sikre, objektive validitetskriterier. I følge Flyvbjerg (2001) finnes det ikke forskning som inkluderer mennesker og deres handlinger som kan foregå innenfor en slik ramme, siden en slik form for objektivitet ikke eksisterer. Derfor kan man si at resultatet av phronetisk forskning er pragmatisk styrte tolkninger av de praksisene som er studert.

Phronetisk forskning oppfordrer også til kritisk tenkning, men på en annen måte enn i kritisk teori. Flyvbjerg stiller seg kritisk til Habermas' diskursetikk, som han mener er for naiv og utopisk, og argumenterer for nødvendigheten av å innføre et element av phronesis i kritisk teori (Flyvbjerg 2001 s. 116). Han mener det vil bidra til å gjøre makt- og konfliktperspektivet tydeligere enn hos Habermas. Forskningen bør angi forslag om mulige endringer av en annen fordeling av makt. På den måten kan forskning bidra til å fremme og diskutere det gode samfunn. Flyvbjerg mener at Habermas har hatt en stor betydning for samfunnsvitenskapene, ikke minst med det høye ambisjonsnivået om å utvikle en universell teori. Men han stiller seg skeptisk til Habermas' vektlegging av konsensus, og illustrerer det med å si at demokratiet garanterer kun eksistensen «... af en offentlighed, ikke offentlig konsensus» (Flyvbjerg 2001 s 130).

Juul (2010 s. 69) er opptatt av at den kritiske forskningen ikke må «...have berøringsangst», men gå i dialog med det praksisnære og konkrete. På den måten mener han at det er mulig å formulere en konkret kritikk av maktformer som er krenkende og ekskluderende, som står i veien for at alle mennesker kan forfølge sin visjon om det gode liv. Det Juul utfordrer i den kritiske forskningen kan «løses» med at den har innslag av phronetisk forskning, det vil si at Flyvbjergs resonnementer utgjør et supplement til den kritisk, tolkende tilnærmingen ved å insistere på betydningen av det virkelighetsnære.

CUDOSH-normene

Det er avgjørende at kritisk samfunnsforskning holder en høy forskningsmessig kvalitet, for å unngå at kritikk oppfattes som politiske, og uvitenskapelige meninger og holdninger. Underveis i arbeidet med denne avhandlingen, våren 2012, utspant det seg en diskusjon om denne tematikken på bakgrunn av funn fra en stipendiat ved Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) i København. Stipendiaten Ole Henrik Hansens foreløpige funn i et doktorgradsprosjekt om danske vuggestuer (barnehage for barn fra 0-3 år)

ble omtalt i avisa Berlingske 29.april (Berlingske 2012). Funnene tilsa at han mente at kvaliteten i mange vuggestuer var så lav at de burde lukkes. Han kunne nesten ikke holde ut å se pedagogenes mangel på interaksjon, og at så små barn ble overlatt til seg selv i «fri hash og gratis kakaomælks-institusjoner» (Børn og Unge 09/2012 s.6). Responsen fra pedagoger, politikere og foreldre var stor. Funnene og kritikken ble nyhetsinnslag på TV2-nyhetene. 14 forskere skrev et åpent brev til beslutningstakere og interesseorganisasjoner på området, forkortet i en kronikk i avisa Information 11.mai 2012 (Andersen m. fl 2012). De påpekte at kritikken var ensidig og utilstrekkelig dokumentert, samt det problematiske at kritikken var basert på funn i en avhandling som ikke var godkjent. I kommentarfeltene på diverse nettsider ble det snakket om at Ole Henrik Hansen var «ferdig» som forsker. Selv sa han at han bare var ærlig (Børn og Unge 09/2012). Hansen måtte avbryte sine observasjoner fordi han ikke lenger var ønsket i vuggestuene etter sine uttalelser til mediene. ⁴

Eksemplet er nærmest en illustrasjon på brudd på normer som skal sikre forholdet mellom vitenskap og offentlighet. Den kraftige reaksjonen på Hansens forskning vitner om at det finnes krav til offentlighetens innsikt, plikt til at standpunkt kan etterprøves samt det de særlig påpeker: mangel på ydmykhet. Hansen lyktes å i aktualisere forskning, men ikke på en måte som det er aksept for.

I forhold til å utdype forholdet mellom vitenskap og offentlighet diskuterer Kalleberg mulighetene som ligger i å aktualisere Robert Mertons normer for vitensfellesskap (Kalleberg 2007, 2010). Kalleberg hevder at det er en tendens til at Mertons artikkel *The Ethos of Science* fra 1942 (Merton 1996) primært blir betraktet som et bidrag av historisk interesse. Kalleberg (2010) hevder imidlertid at det er gode grunner til at Mertons innsikt og analyser er betydningsfulle for å gjøre oss bedre i stand til å forstå forholdet mellom vitenskap og demokrati. Mertons bidrag fra 1942 omhandler normer som skal sikre vitensfellesskapets integritet, de såkalte CUDOS-normene (Merton 1942). CUDOS er akronym for communism, universalism, disinterestedness og organised scepticism. Normene inkluderer det Merton regnet som vitenskapens grunnleggende etos, det vil si dens normative grunnlag. De gir uttrykk for at det handler om aksept for eiendomsfellesskap til kunnskap, og at kunnskap skapes gjennom vitenskapelige argumenter som i prinsippet alle kan presentere. Fellesskapets integritet skapes upartiskhet og organisert skepsis som handler om plikten til å etterprøve alle standpunkt. Merton tilføyde senere et krav til originalitet som handler om normen om ny innsikt, samt normen om ydmykhet. Den siste innebærer en utvidelse til CUDOSH, hvor H står for humility. Det er blitt relativt vanlig å inkludere H'en (Kalleberg 2007, 2010). Ydmykhet i vitenskapelig sammenheng handler om å være seg bevisst avhengigheten til kollegaer i et internasjonalt forskersamfunn, og akseptere å være uendelig uvitende i en kompleks virkelighet. Normene viser hvilken etos som er nødvendig for at forskning kan tillegges betydning. I

forhold til kritisk samfunnsforskning handler det om at hvis ikke forskningen lever opp til bestemte standarder risikerer man at kritikk oppfattes som politiske, og uvitenskapelige, meninger og holdninger. I den sammenheng understreker Kalleberg, med henvisning til Merton, kravet til grundig dokumentasjon for å styrke den rasjonelle, normative argumentasjonen (Kalleberg 2007, 2010).

2.3. Hvordan denne forskningstilnærmingen har preget forskningsopplegget

Eksemplet fører meg til et selvkritisk blikk på eget doktorgradsprosjekt: Hvordan har jeg løst de ulike dilemmaene? Har jeg vært kritisk nok, og eventuelt hvorfor ikke? Kan kritikken, i den form den er framsatt, tenkes å ha en emansipatorisk funksjon?

Før jeg går inn på selve forskningsopplegget vil jeg nevne en spesiell hendelse i forbindelse med rekrutteringen av informanter til gruppeintervjuer om barns medvirkning i barnehagen. Jeg henvendte meg til mange barnehager i distriktet via e-post hvor jeg skrev følgende:

I forbindelse med min doktoravhandling om barns medvirkning er førskolelæreres erfaringer med dette komplekse arbeidet det viktigste datamaterialet. Jeg ønsker å snakke med førskolelærere/pedagogiske ledere som har interesse for dette temaet. Metoden er gruppeintervju med inntil to til tre informanter. Intervjuet vil bære preg av en samtale mellom oss. Det er tre områder som kommer til å være sentrale i samtalen; hvordan man arbeider med medvirkning, hvilke avveininger man må gjøre og hvilke vilkår som er til stede når barns medvirkning i stor grad kan innfris.

Jeg håper at det er interesse i barnehagen for å delta i denne studien, og at vi kan finne et tidspunkt som passer. Dersom det er flere enn to-tre førskolelærere som er interessert finner vi flere tidspunkt. Hvert intervju vil ta ca 1,5 time, noe avhengig av hvor mye vi har å snakke om. Jeg kommer gjerne til barnehagen, regner med at det er enklest. Jeg informerer bare kort nå i første omgang, og legger ved informasjons- og samtykkeskjema. Der står det noe om hva jeg vil undersøke, og hva det innebærer å delta. Spør om det som er uklart, eller som det er viktig å vite mer om. Spent på responsen, hører gjerne fra dere i løpet av noen dager.

En virksomhetsleder ønsket å få vite mer om prosjektet for så å ta stilling til om det var aktuelt å delta i studien, og lurte på om vi kunne ha et kort møte. I møtet med henne, og tre ledere for hver sine enheter (barnehager) i virksomheten ga hun uttrykk for at hvis jeg «...skulle være kritisk» ville de ikke delta. Vi snakket litt om hva de la i dette, jeg forsøkte å klargjøre hva som kunne forstås med «å være kritisk» og hva som var formålet med forskningsprosjektet. Møtet ble avsluttet med følgende konklusjon: De fikk mitt

ord på at jeg ikke skulle være kritisk, og jeg fikk de informantene jeg gjerne ville ha. I etterpåklokskapens navn tenker jeg at jeg burde jeg ha handlet annerledes. Jeg tror at de forbandt ordet kritisk med å være negativ. Det fikk vi ikke oppklart, men det burde vi ha gjort. Det er umiddelbart enkelt å slutte seg til at en leder ønsker å beskytte både ansatte og barnehagen som samfunnsinstitusjon mot kritikk, forstått som å finne feil og mangler. Det er allerede nok av den type omtale av barnehager i mediene. Nå tror jeg ikke at jeg har lovet mer enn jeg kan holde, fordi min hensikt ikke er å være kritisk slik de fryktet uansett. Men hendelsen er interessant fordi den forteller mye om forskningens samfunnsmessige relevans og om forholdet mellom forsker og de som «utforskes». Ikke minst ga den meg anledning til å grunne mer over hva det vil si å bedrive kritisk samfunnsforskning.

Metodologiske konsekvenser

En kritisk, tolkende tilnærming har metodologiske konsekvenser, og angir også noen metodologiske prinsipper som kan få følger for forskningsopplegget. Jeg vil nå trekke fram noen av de mest sentrale som jeg har forsøkt å forholde meg til i arbeidet med avhandlingen. Alvesson og Deetz (2000 s. 13) er opptatt av å finne en balanse mellom å ha en kritisk grunnholdning og en åpen, sensitiv empirisk interesse. Balansen går ut på å finne en «passende» avstand til det empiriske materialet, slik at empirien ikke blir for dominerende slik at forskeren mister det kritiske blikket. Alvesson og Deetz (2000 s. 20) bruker betegnelsen kritisk metodologi om beskrivelsen av tre metodiske oppgaver. De tre oppgavene er henholdsvis innsikt, kritikk og transformasjon. Innsikt handler om å undersøke lokale fenomen, det vil si å ta i bruk metoder som gir innsikt i helt spesifikke aspekter som gir grunnlag for tolkninger. Kritikk omhandler å legge politisk mening i tolkningene, det vil si å rette kritikk mot samfunnsmessige konvensjoner, strukturer og kunnskapsformer. For å unngå provinsialisme, er det om å gjøre å plassere de lokale fenomenene i de store sammenhengene. Transformasjon handler om at tolkningene og forskningsfunnene har en karakter som styrker muligheten for å bidra til samfunnsmessig endring og forbedring. Samtidig advarer Alvesson og Deetz (2000 s. 170) mot at forskningen domineres av tendensen til å ville forandre, fordi det lett kan bli utopisk. Dette ønsket må balanseres opp mot idealet om å inspirere til forbedring.

Alvesson og Sköldberg (2008 s. 327 -337) behandler seks metodologiske prinsipper som de regner som metodiske implikasjoner ved å befinne seg innenfor denne tilnærmingen. Prinsippene omfatter forskningsspørsmålene, empiriens betydning, vektlegging av teoretisk referanseramme, tolkningene, negasjonene og distansen til det velkjente. To av disse prinsippene vil jeg trekke fram, det er tolkningene og forskningsspørsmålene.

I kritisk empirisk samfunnsforskning vil det typiske for tolkningene være en pendling mellom nærhet og distanse, som i for eksempel hermeneutikk, men med et ekstra krav

på distanse (Alvesson og Sköldbberg 2008 s.333). Klarer man å skape distanse kan det være mulig å få til at det «naturlige» eller selvsagte, det som er så velkjent at det tas for gitt, kan bli ganske eiendommelig eller atskillig mer flertydig. Et prinsipp som kan følges er at tolkningene kan bygge på og bekrefte forestillingene aktørene har, men forskeren kan også utfordre disse ved å søke motbilder, eller negasjoner. Ved å tenke dialektisk er det mulig å identifisere spenningsforholdet mellom ulike idèer og praksiser. Alvesson og Sköldbberg (2008 s. 336) skriver at dersom man konsekvent søker motbilder, ikke for å markere idealer, men for å vise kontraster, kan det etablerte overskrides. I følge Alvesson og Sköldbberg (2008 s. 333) vil en god tolkning tvinge mennesker til å tenke, og tenke seg om. De hevder det er mulig ved å følge prinsippene som er omtalt her, noe jeg har forsøkt så langt råd er.

Når det gjelder prinsippet om forskningsspørsmål vil jeg først komme inn på noen mer generelle betraktninger om det, før jeg går inn på det som spesielt gjelder den kritiske, tolkende forskningstilnærmingen. Kalleberg (2009) argumenterer for at forskningsspørsmålene er det viktigste enkeltelementet i forskningsopplegget er. Han hevder at det har vært en overdreven opptatthet av metode og teori, sett i lys av forskningsspørsmålenes betydning finner han det overraskende at det er så få arbeider om dette elementets betydning. I forskningsopplegget inngår det i følge Kalleberg prinsipielt fire elementer: spørsmål, erfaringsmateriale, analytiske kategorier og svar. Han hevder at av disse fire elementene er det forskningsspørsmålene som gir ramme og retning til et forskningsprosjekt. Forskningsspørsmålene kan igjen deles i tre typer spørsmål: konstaterende, vurderende og konstruktive (Kalleberg 2009 s. 262). Med konstaterende spørsmål kan vi dokumentere og beskrive hvordan noe er, eller ser ut til å være, hvor stort omfanget av noe er eller når et fenomen opptrer. Vi kan også få kunnskap om hvordan noe har utviklet seg over tid. Med vurderende spørsmål kan vi få vite om fenomenet vi studerer verdimesig er godt eller dårlig ut fra den dokumentasjonen vi har, eventuelt for hvem og ut i fra spesifikke verdistandarder. Vurderende spørsmål, som også kan kalles kritiske, kan brukes til å spørre om noe fungerer etter intensjonen, eventuelt i hvilken grad.

Konstruktive spørsmål angir hva som bør og kan gjøres for at noe skal bli bedre. Spørsmål av denne karakter forutsetter at det finnes realistiske alternativer. Ifølge Kalleberg er denne siste spørsmålstypen nært forbundet med forskningens emansipatoriske funksjon. Det er om å gjøre å identifisere et alternativ, ikke beskrive eller vurdere et tenkt tilfelle. Det kan gjøres ved å lære av et godt eksempel, eller ta avstand fra et dårlig. Casestudien av prosjektarbeidet om bærekraftig utvikling i artikkel I er et reelt alternativ til en måte å realisere medvirkning på. Man kan også stille konstruktive spørsmål som man ønsker besvart ved å intervensere i en sosial virkelighet, sammen med de som lever i den. Det er det vi kaller aksjonsforskning, som Kalleberg (2009 s. 165) argumenterer for at ikke er noe annet eller mer «mystisk» enn å stille konstruktive spørsmål i et forskningsopplegg.

Hvordan spørsmålene blir til, og hvordan de endelig utformes og stilles er derfor helt vesentlig.

Det overordnede forskningsspørsmålet i avhandlingen er: Hvilke vilkår ser ut til å være avgjørende at er til stede for at barn skal få erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene? Dette spørsmålet er utformet slik at det har ulike elementer i seg: konsterende (hvilke vilkår), vurderende (erfaringer i samsvar med intensjonene) og konstruktivt (hvilke vilkår som ser ut til å være avgjørende). I de fire «delstudiene» inngår til sammen tolv forskningsspørsmål. I hver av studiene følger jeg ganske konsekvent en oppbygging som går ut på å stille et konsterende spørsmål og deretter et vurderende, eventuelt et konstruktivt spørsmål.

Å være kritisk er også et spørsmål om «Who`s side are you on?» Dette kan være avgjørende både i utforming av forskningsspørsmålene og for den normative argumentasjonen. Jeg plasserer min lojalitet hos barna, av den grunn spør jeg om hvilke konsekvenser de ulike fenomenene eller tendensene jeg mener å kunne identifisere har, eller kan ha, for barnas erfaringer med demokratisk deltakelse.

Verdistandarder

Å bedrive normativ argumentasjon er ikke det samme som å si hvordan noe må eller bør være, det handler om å vise tendenser som i større eller mindre grad er avvikende fra intensjoner det er enighet om. Det er forskerens oppgave å finne fram til intensjonene, og utlede verdistandarder argumentasjonen kan bygge på. I denne avhandlingen har jeg tatt utgangspunkt i de intensjoner jeg finner i barnehagens formål og bestemmelsen om retten til medvirkning som verdistandarder, slik kan jeg felle det som sosiologen Rasmus Willig kaller verdidommer; et eksplisitt normativt fundament for en samtidsdiagnose (Willig 2007 s. 168-169). Det innebærer en overskridelse eller avvisning av den relativismen som knytter seg til ulike former for dekonstruksjonistisk samfunnskritikk, om de er diskursteoretiske eller poststrukturalistiske (Juul 2010 s. 397-398). Dette følger av at kritikken er forankret i et eksplisitt normativt ideal som kan begrunnes. Dette idealet finnes i verden i en bestemt historisk situasjon. Det betyr imidlertid ikke at idealet er universelt eller ahistorisk, det er foranderlig. Men det er reelt eksisterende og kan være gjenstand for kritikk (Juul 2010 s. 68). I doktoravhandlingen fra 2008 og i boka *Barnet* som subjekt tar Solveig Østrem (2008, 2012) et «oppgjør» med poststrukturalismen. Østrem mener at det må være mulig, til tross for vår postmoderne tid, å forsvare en interaktiv, situert og kontekstfølsom universalisme (Østrem 2012 s. 35). Østrem spør om noe kan holdes for sant, og problemet med at det eventuelt ikke kan det. Hun viser til problemet med at dekonstruksjonen, konkret slik den har preget barnehageforskningen med Hillevi Lenz Taguchis forskningsbidrag, avviser essensialisme og universalisme. Østrem hevder at avvisningen er feilaktig, og at begrensningene det fører med seg er

alvorlige (Østrem 2012 s.38). Hun viser at det nærmest ikke er mulig å snakke om demokrati uten et menneskesyn som impliserer at noe er mer sant enn noe annet, og at Lenz Taguchi selv har en nokså eksplisitt definisjon av hva det vil si å være et subjekt (Østrem 2012 s. 38). Dersom ikke noe er iboende og fundamentalt ved det menneskelige subjektet, er faren at subjektet i den mest utsatte posisjonen krenkes, dersom ikke likeverd, ukrenkelighet og retten til respekt kan identifiseres (Østrem 2012 s 39).

Willig (2007) mener det eksisterer universelle menneskelige grunnvilkår, som behovet for anerkjennelse eller for å ytre seg kritisk. Disse omtaler han som uforanderlige forutsetninger, eller som en form for antropologisk immanens (Willig 2007 s. 201). For min del impliserer dette «oppgjøret» at det er i barnets og i samfunnsforskningens tjeneste at vi kan gjøre normative fundamentet eksplisitte, det gjør åpen normativ argumentasjon mulig og følgelig kritikk av samfunnsforhold som hindrer realisering av slike grunnvilkår.

I dette kapitlet har jeg villet gjøre rede for det forskningsmessige fundamentet avhandlingen er tuftet på. Dette har jeg gjort ved mer generelle beskrivelser av den kritiske, tolkende forskningstilnærmingen og ved å presisere mer konkret hva de ulike prinsippene vil si i denne sammenhengen. På denne måten håper jeg å ha klargjort premisene for forskningsopplegget.

3. Teoretiske og analytiske tilnærminger

Den teoretiske tilnærmingen i denne avhandlingen kan sies å være eklektisk, med en vektlegging av kritisk teori. Frankfurterskolen, hvor den kritiske teorien ble utviklet i mellomkrigstida, var preget av en tilbakevisning av en positivistisk vitenskapsforståelse, og var et forsøk på å utvikle sosiale teorier som var filosofisk funderte og som skulle ha en praktisk betydning. Sentrale filosofer som utviklet den første perioden i den kritiske teorien er Max Horkheimer, Herbert Marcuse og Theodor Adorno (Benton og Craib 2011 s. 108). I kritisk teori forstås rasjonalitet som en form for kritisk fornuft. Det er den vi trenger for å forstå menneskelig atferd, kulturer og levesett samt det som gjør oss i stand til å vurdere ulike livsformer. Det vil igjen gjøre oss i stand til å forstå et samfunn som ekskluderer mennesker på grunnlag av ulike karakteristika, som irrasjonelt. Rasjonalitet er en form for konstant kritisk opposisjonell tenkning, og et rasjonelt samfunn er et samfunn som tillater «... this sort of constant self-reflection, and to enable as many people as possible to achieve it, is one criterion by which we can judge that society» (Benton og Craib 2011 s. 114). Kritisk teori forfekter, med arven fra både Hegel og Marx, et dialektisk samfunnssyn. Enkelt sagt vil det gå ut på at idèer, forestillinger og samfunnsstyring står i et gjensidig forhold til hverandre. Til tross for at de kan se ut til å være motsetningsfylte og uforenlige, er det mer snakk om komplekse sammenhenger. Dialektisk tenkning innebærer bevegelse mellom deler og helhet som i hermeneutikken, men i kritisk teori med vekt på motsetninger og muligheter for endring (Benton og Craib 2011 s. 110).

Kritisk teori, slik den fremsto i tiden før 2. verdenskrig, og seinere med Jürgen Habermas som dens fremste representant, er også omtalt som kritisk tenkning kombinert med en tolkende tilnærming (Alvesson og Sköldberg 2008). Epistemologisk skiller den seg fra konvensjonell hermeneutikk ved en mye mer tydelig emansipatorisk kunnskapsinteresse. Ut i fra den interessen er tolkning nødvendig for å forklare hva som dominerer og hindrer kritisk fornuft. Primært vil det gå ut på å vise hvordan aktører tenker, og hvordan tankene er formet av samfunnsmessige forhold. I artiklene anvender jeg Habermas' teori om kommunikativ handling, og Honneths teori om anerkjennelse. På hver sine måter gjør begge teoriene det mulig å avdekke samfunnsforhold som hindrer kritisk fornuft i form av at en økende snever, instrumentell rasjonalitetsoppfatning gir dårlige vilkår for menneskers egen stillingstaken og innflytelse.

3.1. Habermas`teori om kommunikativ handling

Habermas (1995) teori om kommunikativ handling går i korte trekk ut på at han ser verden som dobbel, den består av både livsverden og system. Livsverden er kjennetegnet ved personlige relasjoner, intersubjektivitet, gjensidighet og meningsskaping. System refererer til formelle relasjoner preget av makt, status og prestisje og målrettede handlinger som ikke trenger begrunnelser. Det er ikke en todeling av verden; systemet er ikke en verden i seg selv, men et perspektiv på livsverden som muliggjør at systemmessige vilkår og faktorer blir synlige. De to handlingstypene kommunikativ og strategisk handling er utledet av det doble perspektivet. Kommunikativ handling er preget av åpenhet og symmetri, mens strategisk handling relaterer til bevisst eller ubevisst manipulasjon av den andre. I teorien beskrives systemets kolonialisering av livsverden, og hvordan krav til gyldige argumenter kan bidra til en annen rasjonalitet enn den instrumentelle (Habermas 1995). Dette er den kommunikative rasjonaliteten som blir til gjennom å argumentere for en sak uavhengig av prestisje og makt. Det gjelder å ikke kommunisere strategisk, men strebe mot argumenter som er sanne, sannferdige og rettferdige. Når alle deltakere argumenterer på denne måten foreligger det som Habermas kaller en ideell samtalesituasjon. Det å kunne kommunisere med andre etter disse prinsippene er i seg selv en forutsetning for frigjøring gjennom refleksiv forståelse.

Hensikten med å anvende Habermas`teori i avhandlingen er at den kan bidra til å se betydningen av å legge avstand til systemets krav. Tanken er at handlingsrommet, og rommet for å gjøre barns perspektiver gyldige, snevres inn dersom dette ikke er mulig. Da blir kommunikasjonen strategisk. Systemets krav kan bety en kontinuerlig og grenseløs vurdering av barna i forhold til mål og standarder som følger av formelle og uformelle forventninger om hva barn skal kunne og hvordan de bør være. Det er Habermas` tese om koloniseringen av livsverden som er styrken i å anvende teorien slik jeg gjør det i artikkel I. Tesen gjør det mulig å avdekke patologiske konsekvenser av at kommunikativ handling fortrenses, eller som i dette tilfellet at barnehagens praksis er preget av livsverdensmessige forhold.

Habermas` teori er kritisert blant annet for at livsverden ikke er maktfri, eller at systemet bare er av det «onde» (Holst 2010 s. 179). Kritikken treffer godt i denne sammenheng. Jeg mener det er mulig å se barnehagens formål, som jeg anlegger som verdstandard, som ikke systembåret. Formålet er begrunnet og gjort til gjenstand for offentlighet, det er derfor det skal hegnes om. Jeg vil i stedet hevde at formålet er truet av systemet, i form av andre logikker som ser barnehagen som arena for investering i nasjonens kunnskapsnivå. Det er derfor vesentlig å skille mellom system i streng Habermas` forstand og at alt som kommer fra systemet kun skal bekjempes. Det er lett å forledes til å tro at utdanningsinstitusjoner bør preges av kommunikative handlinger, og mange vil snakke om at all pedagogikk bør befinne seg innenfor livsverdenens rammer (Fritzen

1998 s. 79). Fritzen hevder at dette er en polarisering ingen er tjent med, så lenge man må forholde seg til statens målsettinger for utdanningen. Hun mener det er viktigere å avdekke «janusansiktets» karakter (Fritzen 1998 s. 250). Det vil ikke være mulig å redusere institusjonene til livsverden, da er det viktigere å identifisere spenningsfeltet mellom livsverden og system, og forholde oss kritisk til systemets trussel mot livsverden i form av at strategiske handlinger dominerer. Habermas' doble perspektiv kan være en hjelp til å identifisere disse kreftene, samt hvordan barnehagen formes av dem. Det ville være både naivt og feil å tro at idealet for Habermas er å "utrydde" strategiske handlinger. Poenget med det doble perspektivet er at begge rasjonalitetsformer finnes, det avgjørende er hvilken form som dominerer. Min kjennskap til barnehagen tilsier at de mange forventninger og krav til barnehagen, mer eller mindre eksplisitte, spiller inn. Følgelig hadde jeg en antakelse om at det doble perspektivet var anvendelig for å identifisere om, og eventuelt hvordan, informantene lager en form for buffer, både for å beskytte seg selv og barna.

I artikkel II om førskolelærernes demokratiforståelser er tenkningen fra Habermas delvis lagt til grunn i teorien om det deliberative demokratiet, som han ofte forbindes med. Det er en prosedyre for å komme til enighet gjennom «offentlig viljesdannelse», det vil si deliberasjon gjennom kommunikativ handling. Jeg setter her denne demokratiforståelsen inn i en mer overordnet demokratiteoretisk ramme, hvor det er det alminnelig å skille mellom to primære modeller for beslutningsprosesser, den aggregerte og den deliberative (bl a Young 2000 s. 18). Den første går ut på at beslutninger fattes på bakgrunn av aggregerte preferanser, oftest i form av avstemning hvor flertallet «vinner». Den andre går ut på å komme fram til beslutninger gjennom argumenter mellom deltakerne for i fellesskap bli enige om den beste løsningen. Enkelt sagt går deliberasjon ut på at man i fellesskap blir enige om den beste løsning gjennom sannferdig argumentasjon. Kjernen i Habermas' diskursetikk er at partene går ut fra at det alle gir uttrykk for er sant, riktig og sannferdig. Dette utgjør de såkalte gyldighetskriteriene. Det er mulig når prestisje, makt og skjulte hensikter settes til side.

Deliberativ rasjonalitet går dermed ut på å begrunne meninger og handlinger, samt å rettferdiggjøre krav. Denne form for prosedyre vil, ifølge Habermas, sikre løsninger som går langt utover egeninteresse. Deliberasjon skal sikre at løsningen oppfattes som legitim når prosedyrene er det, selv om man ikke får gjennomslag for eget opprinnelige ønske. For Habermas handler demokrati om å oppnå felles enighet gjennom kommunikasjon som har kraft til å forandre synspunkter. Sagt på en annen måte vil et samfunn være demokratisk når idealene fra livsverden beleirer det politiske system (Pedersen 2010 s. 133).

Habermas er som sagt bare en av flere bidragsytere til den deliberative modellen, og i diskusjonskapitlet går jeg nærmere inn på andre forslag til forbedringer og presiseringer av modellen. Jeg viser også til kritikk av modellen fra fortalere for et radikalt demokrati.

Den deliberative demokratiforståelsen er omsatt til utdanningskontekst, primært knyttet til skolen. En sentral bidragsyter i å tolke det deliberative prosjektets implikasjoner til denne konteksten, med utgangspunkt i Habermas teori om kommunikativ handling, er den svenske professoren Tomas Englund. Han har blant annet utarbeidet fem kjennetegn for deliberativ kommunikasjon i skolen som han hevder vil gjøre det mulig for barn å ta i bruk og utvikle sine rettigheter til demokratisk deltakelse (Englund 2007 s. 154 - 155). Det mangler en tilsvarende tolkning av ulike demokratiforståelsers implikasjoner for barnehagens del, og kanskje spesielt den deliberative demokratiforståelsen. Av den grunn har jeg valgt å introdusere Englunds begreper diskursive situasjoner og diskursive vilkår.

Habermas` arbeider har ikke rettet seg direkte mot barn eller utdanning, men har vært til inspirasjon for en mer kritisk dimensjon i pedagogikken (Fauske 2011). Habermas` teori er i beskjeden grad anvendt i barnehageforskning, og jeg kjenner kun til en doktoravhandling hvor teorien er sentral (Emilson 2008). Fattore og Turnbull (2005) hevder at artikkel 12 i barnekonvensjonen uttrykker prinsippene i deliberativt demokrati, og derfor finner de Habermas` arbeid viktig fordi han har et forslag til hvordan «...we can maintain communicative relationships that are non-instrumental and non-objectifying» (Fattore og Turnbull 2005 s. 49). De ser en særlig utfordring i å unngå at det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne blir et dominansforhold, og de mener Habermas` teori vil kunne bidra til å avsløre illegitime asymmetriske maktrelasjoner, og særlig det som stabiliserer dem. Fattore og Turnbull (2005) hevder samtidig at om teorien om kommunikativ handling skal fungere, må teorien tilpasses slik at den i større grad inkluderer barn, ved å ha en bred tilnærming til kommunikasjon.

Relevant kritikk av kritisk teori er at den kan være for lite opptatt av empiri, eller mer bestemt legger for lite vekt på empirien og er mest opptatt av tolkningene (Alvesson og Sköldberg 2008 s. 324). Kritikken rammer også Habermas. I følge Alvesson og Sköldberg er Habermas særlig kritisert for å være for abstrakt og utopisk, samt å tone ned konfliktperspektivet. En form for sympatisk kritikk går ut på at teorien riktig nok er utopisk, men kan betraktes som en tilstand verdt å etterstrebe og utgjøre en tolkningsramme som kan brukes til å sette spørsmålstegn ved institusjoners legitimitet.

3.2. Honneths teori om anerkjennelse

Kritikken av Habermas` teori er ikke grunnen til at det er den anerkjennelsesteoretiske vendingen i den kritiske teorien jeg går til i siste halvdel av prosjektet, i artikkel III og IV. Det er mer presist å si at Axel Honneths teori ble hensiktsmessig å anvende for å kunne fortolke det jeg oppfattet som et forhold mellom deltakelse og betingelser for anerkjennelse. Noen av informantene snakket eksplisitt om anerkjennelse, andre snakket mer implisitt om det anerkjennelsesverdige i sine refleksjoner over hvordan de arbeider med

medvirkning.

Honneth hevder at behovet for anerkjennelse er et menneskelig grunnvilkår, i form av at individet ikke kan oppnå noen fullstendig selvbevissthet uten gjennom anerkjennelse i et intersubjektivt fellesskap (Honneth 2003). Han slutter seg til den kritiske teoriens siktemål, men ser svakheter i Habermas` teori om kommunikativ handling som tilsier en fornyelse, og han ser et potensial i at behovet for anerkjennelse blir det et universelt forankringspunkt (Honneth 2008). Dette er kort fortalt bakgrunnen for den anerkjennende vendingen i den kritiske teorien. Honneths anerkjennelsesteori slik den er beskrevet i Kamp om anerkjennelse opererer med tre nivåer for anerkjennelse; selvtilitt, selvaktelse og selvverd. Selvtilitt er bundet til privatsfæren og oppnås gjennom kjærlighet. Selvaktelse angår den rettslige anerkjennelse og sikres gjennom rettigheter. Selvverd omhandler sosial anerkjennelse i fellesskap og realiseres gjennom solidaritet. De tre anerkjennelsesformene henger sammen, og utgjør grunnlaget for selvrealisering.

Selvrealisering er ikke et mål i seg selv, tanken er at selvrealisering utgjør fundamentet for samfunnskritikk og endring. Når mennesker krenkes kan dette potensialet reduseres. Honneth forstår konflikter som alltid tilstedeværende, og følgelig er det også til enhver tid kamper for å opprette gjensidig anerkjennende relasjoner som forklarer at krenkelser uunngåelig vil finne sted. Det som gjør at krenkelsene ikke reduserer potensialet for samfunnskritikk, er en tese om at opplevelsene fører til kamper for anerkjennelse. Det er dette Honneth kaller moralens grammatikk; menneskers evne til å oversette erfaringer med å bli krenket til formuleringer av normative krav om samfunnsendring (Honneth 2008 s. 173-174). Honneth mener å se at det er opplevd urettferdighet som stadig på nytt motiverer anerkjennelseskamper (Honneth 2008 s. 231). Hva som verdsettes innebærer alltid en kulturell tolkning, og er avhengig av hvilken sosial gruppe som dominerer fortolkningene av hva som er anerkjennelsesverdige.

Utover å bygge på en moralpsykologisk tese om at den enkelte er avhengig av bekreftelse fra andre, bygger teorien også på en sosiologisk tese om at samfunnet vil gå i oppløsning dersom ikke de fleste medlemmene har et minstemål av selvtilitt, selvrespekt og selvfølelse. Mangel på anerkjennelse er med andre ord ikke bare alvorlig for den det gjelder, men systematisk mangel på anerkjennelse vil true den sosiale integrasjonen i et fellesskap. Teoriens oppbygging gjør det mulig å analysere anerkjennelsesstrukturer i ulike sosiale fellesskap, hvor systematisk mangel på anerkjennelse av mennesker med bestemte karakteristika eller befolkningsgrupper, er tegn på sosial patologi. I Honneths teori er følgelig anerkjennelse et nøkkelbegrep for å forstå sosial integrasjon og sosiale konflikter (Honneth 2008).

Honneth mener å se at alle anerkjennelseskamper «skrider fram gjennom den moralske dialektikken mellom det universelle og det partikulære» (Honneth 2009 s. 241).

Slutningen kan overføres til å se barn som «det partikulære», forskjellig fra «det universelle» representert av voksne. Barns kontinuerlige anerkjennelseskamp er dermed å bli inkludert til tross for forskjellighet fra voksne, at denne forskjellen ikke skal gå i barns disfavør. Forstår man barns ytringer som et ønske om tilhørighet, vil kampen om anerkjennelse handle om å kunne delta i utformingen av felles verdier uten å sette egen integritet til side. Jeg har funnet Honneths teori anvendelig for å tolke barns ytringer i denne retningen.

Jeg har lagt mest vekt på den sosiale anerkjennelsesformen, som handler om å utvikle selvverdsettelse gjennom deltakelse i et solidarisk fellesskap. Dette er den delen av teorien hvor muligheten til å være et individ forskjellig fra andre og solidariteten settes på prøve. Honneth er opptatt av vilkår for at vi kan delta med individuelle særegenheter, som uerstattelige og unike individer, samtidig som solidaritet i form av felles orientering mot felles verdier er et vilkår for anerkjennelse.

Som hos Habermas, og som i sosial og politisk teori i sin alminnelighet, er barn relativt fraværende i Honneths teori. Til tross for det hevder Thomas (2012) at teorien tilbyr en fruktbar tilgang til forståelse av barns deltakelse, ved at det er en sammenheng mellom anerkjennelse og motivasjon for deltakelse. Han mener teorien inviterer til å spørre når, hvor og hvordan barn oppnår gjensidig anerkjennelse gjennom kjærlighet, respekt og sosial verdsettelse. Teorien inviterer også til å betrakte barn som omsorgsgivere, rettighetshavere og deltakere i solidariske fellesskap basert på felles verdier. Dette mener han er mulig blant annet fordi teorien inkluderer ulike sfærer, både private og offentlige. Dersom vi vil komme nærmere en forståelse av hva deltakelse betyr, få innsikt i deltakelsesprosesser og ha et normativt grunnlag for å vurdere deltakelse, så vil Thomas argumentere for at Honneths teori kan være et verdifullt bidrag. Det Thomas finner særlig verdifullt, utover selve oppbyggingen av teorien, er at det er et problem at barns deltakelse ofte omtales som ikke-konfliktfylt. Denne begrensningen mener han er uheldig, og ser det som verdifullt at begrensningen kan overskrides med Honneths teori (Thomas 2012 s. 10 – 11).

Honneths teori er kritisert, særlig kjent er kritikken fra Fraser som er ført som en offentlig debatt om selvrealisering versus omfordeling mellom de to (Fraser og Honneth 2003). Frasers kritikk går i korte trekk ut på at anerkjennelsesteorien til Honneth i altfor liten grad tar opp spørsmål om rettferdighet. Honneths forståelse av makt er utfordret, selv om kritikerne hevder at den er bedre utdypet enn hos Habermas (bl a Hansteen 2010). Flere hevder at det er likheter mellom Honneth og Foucault i forståelsen av makt som diskursiv (bl a Juul 2010). Det vil si at makt finnes i dominerende diskurser om hva som er anerkjennelsesverdig, og som eventuelt fører til krenkelser.

Den kritikken av Honneth som jeg vil legge mest vekt på, er den som er presentert av

Rasmus Willig i boka *Til forsvar for kritikken fra 2007*. Willig (2007 s. 57) vurderer om den kritiske teorien i tilstrekkelig grad er en normativ, kritisk sosiologi som tar stilling til hva som er rettferdig og godt. Bakgrunnen for det er til dels at vi lever i en annen tid, med andre samtidsproblemer, til dels at sosiologien er blitt for fragmentert og ikke lenger bidrar med en samlet gyldig samtidsdiagnose og kritikk. Habermas og Honneth står som representanter for hver sin vending, den språklige og den anerkjennende vendingen i den kritiske teorien. Der Willig ser svakheter hos Habermas, finner han styrker i Honneth's anerkjennelsesteori. Samtidig finner han ikke et tilstrekkelig potensial for kritikk i teorien, som han mener skyldes en ubalanse mellom begrunnelsene for manglende anerkjennelse og anerkjennelseffærene som forutsetter det gode liv (Willig 2007 s. 19). Willig hevder at en fremtidig kritisk teori må finne et nytt kvalifisert forankringspunkt, som ikke er uttrykk for et flyktig konfliktområde, men kan betraktes som et menneskelig grunnvilkår. Det ligger til grunn for han egen programerklæring for en ny kritisk teori hvor han vurderer om kritikken selv kan være grunnvilkåret. I kapittel 6 går jeg nærmere inn i Willigs kritikk av Honneths anerkjennelsesteori.

3.3. Tilgang til demokrati i utdanning

I tillegg til den kritiske teorien finner jeg en egnet analytisk tilnærming i Biestas to prinsipielt forskjellige tilganger til demokrati i utdanningsinstitusjoner (Biesta 2009). Biesta skiller mellom en barnesentrert og handlingssentrert tilgang til demokrati. Biesta vil vekk fra den barnesentrerte tilgangen som pålegger individer byrden å oppføre seg demokratisk. En handlingssentrert tilgang vil i mindre grad være orientert mot at barna skal lære bestemte ferdigheter, og mer orientert mot at det er mulig å skape muligheter for at man kan møtes som subjekter. Skillet gjør følgelig deltakelse til et spørsmål om sosialisering eller subjektivering, dette har stor relevans i analysen og diskusjonen av materialet. Som det fremgår av denne korte presentasjonen av de to tilgangene har Biestas resonnementer en nær forbindelse til Honneths vektlegging av at gjensidig anerkjennelse er mulig i et intersubjektivt fellesskap.

4. Metoder og metodologiske refleksjoner

Det empiriske materialet er basert på en casestudie, semistrukturerte gruppeintervjuer med førskolelærere og med barn i barnehager. Jeg vil nå utdype de metodologiske valgene og diskutere de mest presserende sidene som fulgte i kjølvannet av hver av dem. Til slutt utdyper jeg prinsippene og tenkningen som ligger til grunn for avhandlingens validitet, og for generaliseringsmulighetene.

4.1. Mellom nærhet og distanse

I den første artikkelen som handler om et prosjektarbeid med barna om bærekraftig utvikling er det en nærhet-distansetematikk, som jeg til en viss grad utdyper hva består i og hvordan jeg forsøkte å la fordelene bli flere enn ulempene. I boka *Mellom nærhet og distanse*, opprinnelig utgitt i 1987 og som nå foreligger i fjerde reviderte utgave, drøfter Repstad (2007) hvorvidt det å være nær, eller en del av feltet, primært er en unik posisjon eller et problem. Posisjonen jeg hadde som mor i en barnehage hvor jeg hadde «holdt til» i noen år kan til dels sammenlignes med praktikerens dobbeltrolle som forskere, slik Repstad beskriver den. Jeg skriver om dette slik:

Jeg har fulgt dette prosjektarbeidet nesten daglig i hele perioden som mor i denne barnehagen med forskningsinteresse for barns medvirkning. Det er kanskje mulig å si at jeg var til stede med et forskende blikk fra første stund, men som mor og ikke som forsker. Denne litt merkelige posisjonen var ikke ideell, men kanskje den eneste mulige. For det var kun på denne måten jeg kunne få tilgang til prosjektet. Som forsker måtte jeg ha vært til stede daglig i barnehagen i et halvt år, det er selvsagt ikke umulig dersom man har anledning til det og førskolelærerne hadde villet det. Det å "dukke opp" hver gang et mysterium skulle oppklares, et oppdrag løses, at Cornelius overraskende kom på besøk eller det kom flaskepost fra ham ville vært uaktuelt. En slik forskerrolle ville forstyrre, i verste fall fjerne, magien. Min posisjon tilsa at jeg kunne følge prosjektet med en viss nærhet uten å være en fremmed som forstyrret. Førskolelærerne er vant til min interesse for livet i barnehagen og at jeg ofte tar meg god tid i barnehagen. At jeg ble med på samlinger som begynte litt tidlig på formiddagen, var som det pleier. Når både de og jeg hadde anledning snakket vi ofte om prosjektarbeidet. Barna kjenner meg relativt godt, det å snakke om Cornelius' sitt siste besøk mens de klappet Trass var hverdagslig og ukomplisert. Disse samtalerne fant sted uten at jeg hadde det klart for meg at jeg ville forske mer systematisk på hva prosjektet førte med seg før det hadde gått noen måneder. Jeg hadde

lagt bånd på meg fordi jeg var mor i barnehagen, og fordi jeg ikke hadde vært der og sett alt som en forsker burde. Allikevel hadde jeg sett mye.

Her skriver jeg om det faktum at min identitet som mor «skjulte» identiteten som forsker, og at prosjektarbeidet kun tillot en slik forskerposisjon. Man kan også leke med tanken at jeg ville følge et prosjektarbeid som forsker, men som ikke var spesielt «vellykket» og ble avsluttet etter kort tid. Ulempen ved å handle som mor, og ikke som forsker, var mangelen på dokumentasjon og systematikk. Jeg skriver følgende om det:

Men jeg hadde ikke notert systematisk fra samtaler eller hendelser jeg var vitne til. Jeg tenkte bare intenst på det vi hadde snakket om, og av og til hadde jeg skrevet ned en del inntrykk. Så langt det er mulig har jeg forsøkt å kompensere for svakhetene ved å samle trådene i ettertid, finne støtte i den detaljerte prosjektdagboka og i samtaler med førskolelærerne. Slike samtaler var viktige ved at jeg fikk utfyllende opplysninger som enten bekreftet eller avkreftet mine antakelser.

På samme som når det er praktikere selv som forsker, får de en dobbeltrolle Repstad mener kan være konfliktfylt, som er overførbar til mitt tilfelle. Med den forskjell at jeg ikke er en av deres «egne». Som pedagog vil man gjøre noe for barna, mens forskeren er opptatt av å forstå og fortolke interaksjonen. Fordelen er imidlertid den at ingen ekstern forsker kan få viten om denne virkeligheten slik den som til daglig er en del av den kan. Jeg forsøkte å dra nytte av fordelene av min allerede etablerte posisjon i det som nå skulle bli et forskningsfelt, og forsøkte å redusere ulempene som følger av manglende distanse og lojalitet til feltet.

Nærheten som gir den unike posisjonen å forske ut i fra, tilsier at man ikke skal la være å forske i egen praksis eller i et forskningsfelt hvor man inngår som aktør på en eller annen måte som i mitt tilfelle. Fordelen med å vite hvor skoen trykker forent med refleksivitet og grundighet kan være det beste utgangspunkt. I mitt tilfelle var det en fordel at jeg kjente denne barnehagen godt, og kunne se forandringer i kommunikasjonen og jeg kunne se «stille» barn ta ordet. Som mor kunne jeg følge resepsjonen av boka *Den gamle mannen og hvalen* skrevet av Stian Hole (2005) på nært hold, og jeg fikk tilgang til andre foreldres engasjement i prosjektarbeidet. Flere av foreldrene var mer engasjert enn hva som var «vanlig», det var i seg selv med på å trigge min lyst til å finne ut av hva som var så spesielt. I antologien *Å forske blant sine egne* skriver en av bidragsyterne at nærheten kan føre til at man blir redd for å publisere på en slik måte at informantene «føler seg såret og latt i stikken» (Leer-Salvesen 2009 s. 206). Selvsensur kan være et reelt problem som kan føre til at man beskriver de man kjenner på en selektiv måte. Leer-Salvesen fremhever betydningen av god dokumentasjon av hva som er sagt og gjort, man blir om mulig enda mer grundig med å gjøre rede for hvordan man har gått fram.

Samtidig sier han at redselen for å henge ut informanter gjelder også når man forsker på fremmede. Han skriver at han var minst like redd for å henge ut de drapdsdømte han hadde intervjuet, som prestene. Det å skildre informanter med sympati, er kanskje som Leer-Salvesen sier, ikke så farlig så lenge de har sagt det som står i teksten. Det kan tenkes at det uansett er en oppgave og en ambisjon for forskere å la det være retningsgivende, uansett nærhet eller distanse.

Nærhet-distansetematikken reiser også det spørsmål at forskere blir «nære» underveis i et feltarbeid, det er for så vidt hensikten med å oppholde seg lenge i feltet. De man har samtalt med og vært sammen med i en rekke situasjoner dag ut og dag inn over en lang periode, ofte mange måneder, skal man så til å beskrive og vurdere. Nærhet kan også handle om at man som forsker er «kjent» for informantene, som i mitt tilfelle med intervjuene av førskolelærerne. De kjente meg fra utdanningen, som forfatter og som aktiv deltaker i barnehagepolitiske debatter. Motsatt kjente jeg også til flere av informantene fra ulike sammenhenger. Nærheten til informanter og til feltet som sådan vil opptre i ulike former og kan ikke unngås, det er et fenomen som utfordrer vår skikkelighet som forskere. For meg handler denne utfordringen om at jeg ser det som både mulig, og viktig, å forsøke å se verden gjennom andres blikk og å beskrive dette så inngående som mulig uten å dømme. Dette er en utfordring av metodologisk og forskningsetisk karakter.

Valget jeg gjorde, å skrive om prosjektarbeidet jeg hadde blitt kjent med og fulgt som mor i barnehagen, reiser også forskningsetiske spørsmål. Ville det vært mer riktig å la være? Eller bør forskere kjenne en forpliktelse til å gjøre gode eksempler man «snubler over» til gjenstand for forskning? I en fotnote om dette «valget» skriver jeg følgende i artikkel I:

Den dagen prosjektet var ”offisielt” slutt var 9. juni 2001, da var alle barna på Hvalfangstmuseet. Min egen sønn kunne knapt dra fra barnehagen denne fredagen, dagen hadde vært så begivenhetsrik. Han ”somlet” som han ikke ellers gjør, laget seg små ærend inne på avdelingen og snudde ved porten to ganger. Han måtte bare ”sjekke noe”. Om kvelden ble han aldri trøtt, vi leste om vågehval, hvithval, nise, spekkhogger og blåhval i et hefte om hvaler han fikk låne med hjem fra barnehagen. Etter å ha gått gjennom tilstrekkelig antall ganger hvilke som er fredet og hvilke som kan fanges sovnet han til slutt med heftet i hånda. Den kvelden skrev jeg flere sider om prosjektet. Når førskolelærerne i august 2011 sa at de ikke hadde klart å avvikle prosjektet i løpet av sommeren som planlagt, visste jeg at det var umulig å la være å gå mer systematisk inn i det.

Refleksjonene viser til at ikke lenger opplevde at jeg hadde et reelt valg, dette måtte jeg bare gjøre. Det var kanskje også det rette tidspunktet, jeg hadde tvilt lenge nok og mens

jeg tvilte utviklet prosjektarbeidet seg, og det på en slik måte at beslutningen kunne tas.

I dette konkrete tilfellet har jeg ikke gjort bestrebelse på å anonymisere barna eller barnehagen. Mine avveininger tilsa at når først barnehagens identitet var kjent, på den måten at man enkelt kan finne ut hvilken barnehage jeg var mor i, ga jeg heller ikke barna fiktive navn. Grunnen var at ingen av dem kom uheldig ut, og at det primært er hendelser og prosesser i prosjektarbeidet som fikk oppmerksomhet. På samme måte som ikke jeg ble opptatt av det enkelte barnets bidrag til prosjektarbeidet, tror jeg heller ikke leseren vil bli det.

Casestudien

Det som i vesentlig grad bidro til å gjøre prosjektarbeidet «forskbart» var prosjektdagboka. Prosjektdagboka er en form for loggføring over hendelsene i prosjektarbeidet. Den inkluderer alle samtaleene i barnegruppa, fotografier, postkort og brev fra Cornelius. Samtlige sider i prosjektdagboka er laminert og montert på to vegger i prosjekthjørnet. Den fungerer som dokumentasjon med en pedagogisk intensjon om at prosjektarbeidet bearbeides ytterligere blant barna. Barna kan ikke lese, men de kan bli lest for og de som vil kan forsøke å lese. Foreldre leser, og de leser også for barna. Tekstene og illustrasjonene er en daglig påminning om Cornelius, og gir muligheter for å legge planer og ta initiativ til måter å løse oppdragene barna får. Et utdrag fra den første dagen, som jeg også her gjengitt i artikkelen, er betegnende for prosjektdagboka:

Kofferten

Det var fredag 21. januar kofferten lå utenfor Fugleredet i snøen. Vi (Fredrik, Ina, Benjamin og Lene) ble stående og bare kikket på den uten at noen av oss sa ett ord. Kofferten var pent plassert rett utenfor døra vår, og det var ikke mulig for oss å se andre tegn til spor. Vi kikket deretter på hverandre, og Ina sa: Kanskje noen eier den? Det var mange forslag til hvem som kunne eie kofferten inne på Fugleredet. Julenissen, kanskje noen som skulle fly og så mista de den, naboen. Helt til Gabriel foreslo at: ”Kanskje vi må åpne den for å finne ut hvem som eier den? Kanskje svaret er inni?” Stemningen var svært spent og ingen sa ett eneste ord da lokket sakte åpnet seg. I samme øyeblikk hørtes en hvinende knirkelyd – da skvatt vi litt. Alle kikket på hverandre og kniste med skrekkblandet fryd – det der var visst lyden av en veldig gammel koffert.

Prosjektdagboka inngår i en bestemt sammenheng, og kan ikke forstås uten å kjenne denne konteksten. Utdraget illustrerer at en bestemt stemning er skrevet inn i teksten, forfatteren har ikke hatt til hensikt å gjengi en nøytral beskrivelse av hendelsene. Som forskningsmateriale har dokumentasjonen sin styrke ved at det er et rikt materiale i forhold til å få innsikt i prosjektet gjennom andres blikk. I artikkel I skriver jeg at det

er en fordel at dokumentasjonen er laget ”naturlig”, og ikke er laget for forskning. Med dette mener jeg at såkalt naturlig forekommende data, datamateriale som er blitt til uten forskerens innflytelse og for et annet formål, er fritt for å vise fram noe «riktig» eller andre slags prestasjoner.

Tekstene er skrevet slik at de forsterker mitt inntrykk av en intensjon om å fortelle en historie som barna er en del av, og ga analysen en dimensjon utover å tjene som dokumentasjon. Jeg leste prosjektdagboka etter hvert som den kom opp på veggen, slik at jeg over tid dannet meg et bilde av det særegne ved prosjektet. Når jeg leste prosjektdagboka samlet til slutt benyttet jeg flere lesestrategier med tanken på analysen. Ved første gjennomlesning leste jeg i den hensikt å se hva som var mest slående. Jeg begynte å notere ned mulige stikkord, og leste en gang til for å se om det var noe annet jeg la merke til. Begge ganger var det slående at det betød lite, eller ingenting, hvilke barn som sa hva eller var blant de mest siterte. Jeg hadde en idé om at jeg ville finne barn som var opptatt av fiksjonen og barn som mer nøkternt kom med fakta. Eller de som tok initiativ og de som fulgte opp. Jeg kunne ikke finne slike mønstre. En samtale jeg hadde hatt underveis i prosjektet med en av førskolelærerne ble viktig for å tolke materialet i en annen retning, hun sa ”det tar helt av” og ”det oppstår et samhold jeg ikke har sett maken til”. Hennes utsagn hjalp meg til å oppdage ordet vi. Det dukket opp ofte. Førskolelærerne og assistentene inngår i dette ”vi’et”. Ved tredje gjennomlesning begynte jeg å lete systematisk etter hvordan det ble skapt et vi. Det ble omdreiningspunktet for analysen.

I gjennomlesningene oppdaget jeg også det lille ordet «kanskje». I artikkelen tar jeg med et utdrag fra prosjektdagboka som illustrerer en slik samtale. Det er da de har funnet Trass, og de lurar på hvorfor den ikke vil spise:

”Kanskje eieren gjør sånn at den spiser?” ”Kanskje den er utstoppet?” ”Kanskje den er sliten?” ”Kanskje den satt fast i snøhaugen?” ”Den var redd da måkebilene kom!” ”Kanskje øynene og munnen har frosset fast?” ”Kanskje den er sjenert?”

På tilsvarende måte som en av førskolelærerne satt meg på sporet av fellesskapet, førte min oppdagelse av «kanskje» til at førskolelærerne ble oppmerksomme på det lille ordet med den store betydningen. På et seinere tidspunkt, da de var i gang med et nytt prosjektarbeid sa en av førskolelærerne, med et lurt smil, at nå sier både vi og barna «kanskje» igjen. Selv hadde de ikke lagt merke til at det var slik de skapte rom for å tvile, og at lite var sant eller mer riktig enn noe annet.

4.2. Kvalitative intervjuer i et spenningsfelt mellom etisk og epistemologisk ansvar

I innledningen til den klassiske metodeboka om det kvalitative forskningsintervjuet skriver Steinar Kvale «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale og Brinkmann 2010 s.19). Til tross for dette opplagte spørsmålet er det en tendens til at intervju som metode velges bort til fordel for ulike typer feltarbeid innenfor det forskningsfeltet jeg orienterer meg mot. Dette gjelder samtlige nordiske avhandlinger med relevans for mitt doktorgradsprosjekt de seineste ti årene (Bae 2004, Palludan 2005, Nordin-Hultman 2004, Ødegård 2007, Østrem 2008, Emilson 2008, Seland 2009).

I noen av avhandlingene er riktig nok intervju eller samtale en av metodene, men det er feltarbeidet som ser ut til å bli vurdert som den viktigste metoden i analysene. Denne tendensen kan tyde på at det er utbredt å tenke at veien til «egentlig kunnskap» går via feltarbeidet som strekker seg over lang tid og som nitidig følger alle små og store hendelser i barnehagens hverdagsliv. Valget handler om at førskolelærerne har unike erfaringer og refleksjoner om forskningstemaet, og sitter kanskje på «nøkkelen» til å realisere barns rett til medvirkning. Det innebærer ikke at barnas aktørstatus er redusert, ambisjonen er å intervju førskolelærere uten at barnas interesser er underordnet.

Forskningsspørsmålene tilsa at kunnskapen jeg søkte var av kvalitativ karakter, og at skulle jeg vite mer om tanker, refleksjoner og begrunnelser var det nødvendig å få førskolelærere i tale. Følgelig falt valget på intervju, basert på en konstruktivistisk tilnærming til kunnskap og et interaksjonistisk perspektiv på det kvalitative forskningsintervjuet. Den konstruktivistiske forståelsen bygger på at mennesker er ustabile, kontekstavhengige og flertydige. Dette får metodologiske konsekvenser i form av at kunnskap blir til gjennom interaksjon, den hentes ikke nøytralt fram fra informantens indre. Det blir ikke et mål å søke inn i menneskers livsverden, eller som i naturalismen ha ønsker om å avdekke «ren» kunnskap om verden som den er uten at forskeren «forurenses» analysen (Mik-Meyer og Järvinen 2005 s.14-15). Gjennom deltakelse kan man som forsker, som bidrar til fortolkninger, få mer innsikt i hvordan verden forstås og blir til.

Fordi jeg også ville få innsikt i variasjoner i et relativt stort utvalg, intervjuet jeg 32 førskolelærere, 29 kvinner og tre menn, i 13 barnehager. Det ble til sammen 15 intervjuer i små grupper på to til tre informanter. Det var helt bestemte sider ved temaet jeg ønsket å gå inn på, hvilket tilsa at intervjuet burde ha en tilsvarende bestemt struktur. Samtidig ønsket jeg at intervjuene skulle kunne åpne for forhold jeg ikke hadde tatt i betraktning, slik at intervjuene er semistrukturerte basert på en intervjuguide med tre temaer. Slik sikret jeg en tilstrekkelig grad av standardisering ved at temaene i intervjuguiden dannet rammen for alle intervjuene, samtidig som var rom for variasjoner og særlige interesser.

Jeg ønsket også å intervju i grupper med to til tre informanter. Min erfaring med denne formen er positiv med tanke på at flere informanter bidrar til mer innsikt, ved at de samtaler og diskuterer og har ulik erfaring. Erfaringer, tanker og konkrete hendelser en informant bringer inn i intervjuet kan ofte bidra til å utløse lignende erfaringer eller assosiasjoner hos de(n) andre.

Under intervjuene fulgte jeg prinsippet om dobbeltblikket. Det vil si at jeg tilstrebet både å leve meg inn i informantenes forståelser og samtidig så etter mønstre eller kontraster hver enkelt ikke kan se. Ved at informantene var i flertall håpet jeg å skape rom for det "usagte" og kanskje også lite korrekte. Selvmotsigelser og paradokser er vel så interessante uttrykk for den komplekse hverdagen i barnehagen.

I intervjuguidens tre temaer besto i et første tema om arbeidet med medvirkning, deretter om avveininger og dilemmaer i arbeidet og til slutt vilkår som er avgjørende for å arbeide med medvirkning slik informantene ønsker. Jeg erfarte at dette valget fungerte slik at intervjuene ble til over «samme lest» og at de har sin egenart. Informantene utdypet og diskuterte seg i mellom, konkret i form av at erfaringer og tanker en informant bragte inn i intervjuet bidro til å utløse lignende erfaringer eller assosiasjoner hos de andre. Min oppgave besto i en kombinasjon av å være en slags ordstyrer, stille spørsmål og sikre overganger. Jeg viste også til hva andre var opptatt av, for å gi informantene anledning til å vite at de eventuelt ikke var alene om å streve med noe, og for å sjekke om dette var et spor å forfølge. Jeg sjekket jevnlig ut om jeg hadde fått med meg alt de sa for å sikre at fortolkningene ble gjort på et best mulig grunnlag. Det var ikke sikkert informantene alltid var enige, i slike tilfeller forsøkte jeg å bidra til å gjøre det klart hva uenigheten besto i. Jeg var bevisst på å unngå polarisering mellom informantene, forstått som at de ble gjort mer forskjellig og representerer posisjoner de kanskje ikke har, men får i intervjusituasjonen.

Det er ikke uvesentlig hva informantene samtykker til, og hva de vet på forhånd før intervjuet. Jeg erfarte at flere hadde forberedt seg på bakgrunn av informasjonen i samtykkeerklæringen jeg hadde sendt dem på e-post. Intervjuene foregikk i barnehagene, på et møterom. De varte i ca 1,5 time. 12 av de 15 intervjuene er i grupper og tre er individuelle. Under intervjuene brukte jeg diktafon.

Intervjuets muligheter

Intervjuene ga innsikt i hva informantene tenker om forskjellen på medbestemmelse og medvirkning, og om forbindelsen mellom medvirkning og demokrati. Jeg fikk innsikt i strevet med å begripe hvordan medvirkning kan ta form, og å legge til rette for medvirkning i travle hverdager. Spørsmål om utvikling av praksis over tid ga innsikt i endringer som at regler var fjernet, det ble laget mer fleksible planer eller endret samlingsstunden. Jeg fikk også kunnskap om hva som er «vanlig» i en prak-

sis i de tilfellene hvor informanter kunne sammenlikne med praksis i andre barnehager de hadde jobbet i tidligere. Ved å velge denne metoden fikk jeg vite hva hensynet til skolestart betyr, og at mange var opptatt av hva det ville være godt for barna å ha med seg fra barnehagen i form av en demokratisk kompetanse seinere i livet.

I intervjuene snakket flere om dilemmaer knyttet til rammer og ressurser⁵, og de konsekvensene det får for barnas muligheter til demokratisk deltakelse. Mange var opptatt av erfaringene med store barnegrupper, som de synes gjorde arbeidet vanskelig. De fortalte om hvor vanskelig det er å se alle, og at store grupper krever organisering og en forholdsvis stram struktur. De ga uttrykk for at de måtte legge mer vekt på rutiner og følge planene enn de egentlig ønsket. De trengte flere møter i personalet for å koordinere arbeidet på tvers av avdelinger og baser, som tar tid vekk fra arbeidet med og tiden sammen med barna. Flere ga uttrykk for at de opplever en generell travelhet i hverdagen, med den konsekvens at de befant seg et stykke fra idealene de har for arbeidet med barns medvirkning. Som en av informantene sa: «Det er nesten sånn at jeg må kjenne etter når jeg kommer hjem om ungene har fått medvirke i dag. Det går så fort.»

En av informantene sa under intervjuet at en av de største forandringene hun satt i direkte forbindelse med det å realisere barns rett til medvirkning er at barn i større grad enn før får forklaringer. De blir ikke kun uten videre avvist med at det de vil eller foreslår ikke lar seg gjøre. Mange nevnte det samme fenomenet, de sier sjelden bare «nei» til barn. De sier at det kanskje kan la seg gjøre seinere, men ikke nå når det er få voksne, liten tid eller ikke er praktisk mulig av ulike årsaker. På den måten løser de dilemmaet som oppstår som følge av tidspress og stramme planer og ønsker om å møte barna med respekt og som likeverdige. Et tilsvarende fenomen handler om at når rammene er gitt, og det ikke finnes alternative løsninger fører det til at de voksne må sørge for at barna vil gjøre det de i realiteten må. En av informantene sa på denne måten « Vi spør og sier de kan velge, vi er så demokratiske vet du. Vi må jo spørre. Men det er ille når et barn sier nei til å gå på tur, men må allikevel. Da er det bedre å si på en fristende måte at nå skal vi på tur!» Slik fikk jeg innsikt i at en inviterende måte å spørre på refererer til barns rett til medvirkning.

Flere av informantene var opptatt av mulighetene for å legge til rette for medvirkning gjennom bevisst bruk av fysisk materiell og rommene i barnehagen. Noen kunne fortelle at de hadde lagt ned mye ressurser i å legge til rette for at rommene skulle være utstyrt med materiell som var tilgjengelig og appellerte til barnas interesser. Noen steder valgte barna hver dag hvilket rom de ville være i på barnemøtet som ble avholdt. I disse praksisene ble det å velge rom betraktet som en måte å imøtekomme barnas rett til medvirkning. Ved at de fortalte om hva de tenkte og hvilke intensjoner de hadde fikk jeg en annen og muligens dypere innsikt i praksisene. Ved at vi snakket sammen fikk jeg vite at inndeling i aldershomogene grupper, som er utbredt i utvalget, var relatert til med-

virkning i form av at det ble enklere å samtale eller ta hensyn til hva barna gir uttrykk for når alle barna har samme alder. Andre reflekterte over denne inndelingen med større grad av bekymring for hva de mister når barn ikke omgås på tvers av alder. Uansett om dette ble vurdert som positivt eller ikke, ga det meg viktig innsikt i at måter å ordne barn på i tid og rom på er begrunnet i intensjoner om å legge til rette for at barn kan delta.

Metodevalget ga meg anledning til å få innsikt i de materielle, sosiale, ideologiske og historiske konteksten barna er skrevet inn i, som utgjør vilkår for førskolelærernes tanker og handlinger og som det fenomenet jeg undersøker utfolder seg innenfor. I følge den danske professoren Mariane Hedegaard (2008 s. 19) er metodevalg og anvendelse av metoder «gode» dersom de er komplekse og dynamiske nok til å få innsikt i det hun kaller det institusjonelle perspektivet. Det innebærer at man som forsker sikter mot å forstå sosiale praksisers historie og de kulturelle betingelsene for praksisene. Hedegaard argumenterer med andre ord for et videre perspektiv enn informantenes for å forstå helheten vedkommende inngår i. I lys av det institusjonelle perspektivet må man søke mot å få innsikt i en dominerende praksis ved å få vite hva som er vanlig, hvilke posisjoner barn kan ta, hva som er legitimt samt å få kunnskap om hva som blir tatt for gitt. Uttrykt av (Fleer 2008 s.71-72) som hva som er «naturlig og selvsagt». Tanken er at det kun er mulig fullt ut å forstå informantenes beveggrunner ved å kjenne til de institusjonelle praksisene de inngår i. Hedegaards resonnement går ut på at praksis produserer bestemte aktiviteter, og at et abstrakt begrep «viser seg» i aktiviteter og artefakter. Det vil dermed være om å gjøre å fange det dialektiske forholdet mellom praksis, begreper og artefakter (Hedegaard 2008 s. 38).

For forskeren vil den dialektisk-interaktive tilnærmingen ha den konsekvens at man søker ny erkjennelse gjennom interaksjon og at de metodene man velger må være egnet til å få kunnskap av institusjonell karakter. Det dialektiske vil i denne sammenheng handle om at noe kvalitativt nytt vokser fram av interaksjonen. Det innebærer at det stilles krav til at interaksjonen foregår på bestemte måter. Som forsker følger det at man har en to-delt rolle. Man er både en sosial aktør som deltar i en sosial situasjon, og man er forsker med et annet formål med deltakelsen enn de andre. Hedegaard presiserer at den doble relevansen med deltakelsen tilsier at man skiller mellom de to rollene og formulerer klart de intensjonene man har som forsker (Hedegaard 2008 s.44).

Det «gode» kvalitative intervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuets styrke er omhyggelig utspørring og mulighet for kritisk etterprøving av viten. Det er mange «bud» på hva et godt intervju er, Kvale og Brinkmann skriver at «Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjusituasjon» (Kvale og Brinkmann 2010 s. 144). Å gjennomføre et godt kvalitativt forskningsintervju krever bestemte kvalifikasjoner

som situasjonsfornemmelse, intuisjon og evne til improvisasjon i tillegg til inngående kjennskap til temaet for intervjuet. Diskusjonene har gått om dette egentlig er en metode, og om ikke nettopp det å være svært tro mot metodiske regler hindrer et godt intervju (jfr Feyerabend 1975). Sosiologen Wright Mills velger å kalle samfunnsforskning i sin alminnelighet for et intellektuelt håndverk (Mills 1957).

Flere intervjuforskere har landet på at det å kunne intervjuer befinner seg et sted mellom metodekunnskap og personlige ferdigheter, det er et håndverk som kan og må læres (f.eks. Kvale og Brinkmann 2010 s.104). Ideelt sett bør intervjuet foregå slik at de empiriske data best mulig skal reflektere informantenes erfaringer og meninger, og for å lykkes med det skal man stille åpne og korte spørsmål, følge opp svar, klargjøre tvetydighet, tolke underveis, sjekke ut egne tolkninger holdbarhet, man skal være åpen og styrende, vennlig og kritisk. Dette er typiske idealer man støter på i metodelitteraturen.

Alle som har forsøkt seg som intervjuer har imidlertid erfart at det finnes idealer og realiteter. Man inngår kompromisser som på en eller annen måte kommer i konflikt med noen av kravene vi stiller til vitenskapelig kunnskap. Det vil svekke intervjuets kvalitet dersom informanten for eksempel i stedet vil vise seg som dyktig, og holder informasjon tilbake av den grunn. Likeledes dersom intervjueren stiller spørsmål på en måte som fører til at informantene fornekter at det finnes bestemte forventninger om hva som er «riktig».

Det som da blir avgjørende er at forskeren sørger for at de valgene som følger av slike kompromisser blir erkjent, synliggjort og diskutert (Malterud 2011 s.23). Kompromissene kan knyttes til det Jette Fog (2004) har formulert som intervjuerens etiske dilemma. Det går ut på at man ønsker at intervjuet skal være så dyptgående og utforskende som mulig, men ønsker på den annen side å respektere informantene så mye som mulig. Det er ikke bare et forskningsetisk dilemma. Som forsker vet man også at dersom informantene opplever intervjusituasjonen som ubehagelig er det en risiko for at de trekker seg fra studien. Som forsker må man innta en ganske ydmyk posisjon for i det hele tatt å få tilgang til feltet, noe som helt konkret fremgår av at man ikke kan foreta seg noe uten at informantene har samtykket til det. Som resultat av de ulike hensynene befinner intervjueren befinner seg med andre ord i et spenningsfelt mellom epistemologisk og etisk ansvar. Dette dilemmaet vil jeg forfølge og utdype.

En første tilnærming til å «løse» dilemmaet består i å skape en intervjukontekst hvor man sikter mot likeverd mellom intervjuer og informant(er). Det kan handle om at ingen svar er riktige eller at noe skal henge logisk sammen. Rollen som intervjuer blir i en slik kontekst primært å lytte, bekrefte og stille oppfølgende spørsmål. For å overholde «kontrakten» vil man som intervjuer avholde seg fra å påpeke selvmotsigelser eller på annen måte være konfronterende. Man befinner seg et sted mellom vennlig konversasjon og et profesjonelt intervjuforløp.

I dette tilfellet skulle vi snakke om et abstrakt begrep, barns medvirkning i barnehagen, og jeg var i utgangspunktet innstilt på at alle mulige forståelser og «operasjonaliseringer» av begrepet var interessante. Det var interessant i seg selv at det etter hvert viste seg at begrepet hadde så mange lokale betydninger. Spørsmålet som imidlertid meldte seg underveis var hvis «skyld» det var dersom informantene havnet ut i periferien, at «alt» ble interessant fordi jeg viste interesse for det meste. Hvor etisk forsvarlig var det dersom informantene snakket om noe jeg ikke kunne stille meg bak, men som jeg unnlot å konfrontere dem med? Skulle jeg i større grad enn jeg gjorde holde oss på sporet ved å stille flere og mer direkte spørsmål? Kunne jeg forsvare, epistemologisk og etisk, å stille spørsmål av mer konfronterende eller ledende karakter? Eller med andre ord; hvilke spørsmål er treffsikre, og hvordan stille dem?

Såkalt ledende spørsmål har fått mye oppmerksomhet i intervjuforskning, det skyldes blant annet de dominerende empiristiske og positivistiske oppfatningene av kunnskap (Kvale og Brinkmann 2010 s. 183). Slike spørsmål blir da regnet for å bryte med den nøytrale innsamlingen av data. En helt motsatt tilnærming til ledende spørsmål er ikke bare at de er nødvendige, men styrker intervjuets reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2010 s. 183) hevder at ledende spørsmål ikke blir brukt for mye, men heller for lite i kvalitative forskningsintervjuer. De er mer opptatt av hvor spørsmålene skal lede, og om de leder i viktige retninger som vil gi ny, mer troverdig og interessant kunnskap.

Jeg var ikke særlig konfronterende, men jeg valgte ulike former for ledende spørsmål. Jeg viste til hva andre hadde sagt, og antydte om det kunne være noe de jeg intervjuet kjente seg igjen i eller ikke. Jeg ledet informantene inn på sporet av det jeg trodde de mente, i den hensikt at de skulle utdype et begynnende resonnement.

En «god» intervjuer bør få fram informantenes erfaringer, refleksjoner og begrunnelser samt belyse tematikken fra flere perspektiver. Man er både deltaker i en sosial situasjon, og forsker med bestemte intensjoner, man har i følge Hedegaard (2008) to roller som henholdsvis deltaker og forsker. Hennes poeng er at man må skille mellom de to oppgavene, og beherske begge. Når metoden er kvalitativt intervju må man både kunne bedrive vennlig konversasjon og stille gode spørsmål for å være en «god» intervjuer. Å forfølge de to rollene kan gi innsikt i kompromisser som følger av etiske dilemmaer i intervjusituasjonen.

For egen del tenker jeg på meg selv som en relativt erfaren intervjuer, i årenes løp har jeg gjennomført ganske mange og forskjellige typer kvalitative intervjuer. Det jeg har lest om det kvalitative forskningsintervjuet har gjort meg trygg på at hvert intervju kan bli unikt og at mye er «lov». Jeg tror også at jeg er i stand til å lytte, er interessert i å finne ut hvordan andre tenker og er åpen for mange ulike tolkninger. I den aktuelle studien hadde jeg god kjennskap til temaet, så jeg regnet med at vi hadde nok å snakke om.

Læresetningen fra elementære metodekurs sitter i ryggmargen: det finnes ikke dårlige informanter, kun dårlige intervjuere. Til tross for dette utgangspunktet så og hørte jeg under transkriberingen at jeg gjør noen skikkelige blundere.

Brudd med prinsippene for det «gode» intervjuet

I hovedsak er de to verste blunderne at jeg for det første ikke stiller spørsmål, men kun kommenterer og for det andre at når det blir stille er det nesten uten unntak jeg som griper ordet. Det jeg da i tillegg som oftest gjør er å skifte tema. En begynnende «diagnose» kan være at jeg ikke skiller godt mellom de to rollene som deltaker og forsker (jf Hedegaard). En konkret konsekvens av dette er intervjuene blir samtalepreget. Det forunderlige er at i forkant av intervjuene betraktet jeg det som en styrke at intervjuet minnet om en samtale mellom likeverdige, i ettertid ser jeg svakhetene ved denne formen for interaksjon. Jeg må ha forlest meg på at ikke informantene sitter igjen med en følelse av at de er alene om å ha gitt av sine erfaringer uten noen form for bekreftelse, at man som Malterud skriver skal bruke seg selv, ikke for mye – ikke for lite (Malterud 2011 s.38). «Diagnosen» kan også forstås i lys av at det er ikke er så ualminnelig å omtale det kvalitative forskningsintervjuet som en form for samtale, eller at et tegn på et godt intervju er at det minner om en samtale (for eksempel Kvale og Brinkmann 2010 s. 295, Repstad 2007 s. 86).

Det er også typisk at man i metodelitteraturen kan lese om et interaksjonistisk perspektiv, men lite eksplisitt om hvordan interaksjonen kan eller bør foregå. På et mer generelt grunnlag er det mulig å lese om å finne tonen, varme opp, stille ulike typer spørsmål og avslutte på en god måte (f eks Gubrium m.fl. 2012, Alvesson 2011, Gubrium og Holstein 2003). Det typiske svaret på spørsmål om hvordan gjennomføre et intervju er at det ikke finnes en oppskrift, men at man må utvikle et overgripende reflektert forhold til metoden samt å være seg bevisst den interaksjonen som finner sted underveis i intervjuet (Alvesson 2011 s.139). Roulston (2012) understreker betydningen av å forstå de epistemologiske konsekvensene av å velge intervju som metode, ha kunnskap om kontekst og kunne forholde seg kritisk til egen intervju praksis og analysere interaksjonen metodologisk. Roulston framhever disse momentene til fordel for en liste med «Dos and don`ts»(s.71). Jeg finner det også ganske typisk for metodelitteraturen at det legges vekt på å beherske hele intervju prosessen, fra å forberede seg godt til å utvikle hensiktsmessige analysestrategier (Dalen 2011, Ryen 2002).

Tilfeldighetene ville ha det til at etter at jeg var ferdig med intervjuene ble jeg oppmerksom på boka *Klangen af et menneske. Om at spørge godt, lytte rigtigt og finde sit eget sprog* skrevet av Nils Thorsen(2008), journalist i den danske avisa Politiken siden 1985. Thorsen er velkjent av Politikens lesere for sine mange og lange portrettintervjuer. Det er denne erfaringen han skriver om. Jeg dristet meg til å lese boka. Jeg skriver «dristet»

fordi jeg vet at jeg beveger meg på farlig grunn dersom jeg vil hevde at forskere kan ha noe å lære av journalisters måte å intervju på. Er det noe man lærer på metodekurs som er helt sikkert, så er det at journalistiske intervjuer er noe helt annet enn forskningsintervjuer, og som man følgelig må skille skarpt mellom. Det er også lett å slutte seg til at kriteriene for hva som regnes for et godt intervju er forskjellige for journalisten og forskeren. Selve formålet, krav til systematikk, bearbeiding og analyse er forskjellig. Det foreligger helt andre krav til forskeren enn til journalisten når det gjelder å gjøre rede for metodiske svakheter som kan ha betydning for kunnskapens kvalitet. Men jeg leste, og skulle ønske at jeg hadde lest denne boka for lenge siden. Den inneholder ingen «opp-skrift» eller universelle regler, den består av en erfaren journalsists vurderinger av at noen valg er bedre enn andre.

Det kan vanskelig sies at Nils Thorsen er en helt alminnelig journalist. I Schultz' (2005) oversikt over stereotypiske trekk ved forskningsintervjuet og det journalistiske intervjuet passer han ikke inn. Som journalist i Politiken har det etter hvert blitt kun de lange portrettintervjuene han sysler med, han skriver ikke nyhetssaker som har deadline samme dag stoffet samles. Drivkraften er et grunnleggende ønske om å vite mer om hvordan det er å være de andre (Thorsen 2008 s.15). Thorsen skriver, som Hedegaard, at man må ha et videre perspektiv enn den man intervjuer: «Vil man lære et annet menneske et kende, må man også lære den verden at kende, det omgiver seg med.» Han skriver videre: «... lytte til dets væsen, prøve at sette sig i den andens sted og derfra vende blikket mod verden og forsøge at se den med det andet menneskes øjne, gennem hele dets historie og alle de følelser og tanker, der farver netop den persons oplevelse af verden. Det er det jeg gerne vil » (s.20).

Hedegaard (2008 s. 35) omtaler intervjuet som et eksperiment, det vil si at uvisshet er et premiss for et vellykket intervju. Det er det også for Thorsen, han skriver at når man kun leter etter det man tror man vil finne og er fornøyd med det, handler det om at man «... har prioritert tryggheten høyere end eksperimentet» (Thorsen 2008 s.43). Er man derimot villig til å la seg overraske kan man komme hjem med et rikere, mer sammensatt intervju. Dette handler om måten å spørre på, og intervjuformen. Thorsen er opptatt av å spørre bredt, målløst, streife litt, ta en avstikker og stoppe opp. Det vil si å ta seg tid til å søke uten mål, for så å gi seg til å lete mer systematisk.

Den avgjørende forskjellen mellom intervju og samtale

Noen av de første sidene jeg bladde opp på i Thorsens bok handlet om forskjellen på intervju og samtale, det var de som fikk meg til å fortsette å lese. Thorsen skriver at intervjuet ligner en samtale, men er ikke det samme. For Thorsen handler forskjellen om at intervjuet er en asymmetrisk relasjon hvor den ene spør og den andre svarer. Det er ikke et mål at begge gir og tar i jevnbyrdighet som i samtalen. I de fleste sosiale situasjoner er

vi vant til denne vekslingen, det er derfor lett å forstå at man kan ønske å skape intervjusituasjonen lik den. Thorsen viser til Sawatskys⁶ begreper input og output. I samtalen er man i begge gir, men i intervjuet er man i input. Med dette menes at intervjueren spør og lytter uten å gi den intervjuede bekræftelse eller berømmer vedkommende for å svare godt. Thorsen er opptatt av at man skal lytte, ikke dømme, fordi det kan gjøre den intervjuede utrygg. Thorsen understreker at det ikke er så stor forskjell på om man fordømmer eller beundrer, i begge tilfelle går man over i outputgiret. Den intervjuede går i inputgir og vil gi det intervjueren forventer eller trenger (Thorsen 2008 s. 67).

Dette kjenner jeg meg igjen i. Når jeg hørte på lydfilene og leste gjennom intervjuutskriftene hørte og så jeg at når jeg vurderte det som ble sagt, førte det til en mindre løs og avslappet atmosfære, og intervjuet stoppet litt opp. Jeg sier ofte «interessant», som en blanding av en kommentar og en invitasjon til å fortelle videre. Eller som her:

Spennende at dere trekker disse lange linjene.

Hva dere får til!

Viktig å tenke på.

Å, det er morsomt at du sier. Det synes jeg også at jeg har sett. De kan det når de har gjort det før.

En av informantene reagerte på en av mine kommentarer med å spørre «Var det et spørsmål?» jeg ble svar skyldig, og sa «Tja, kanskje ikke». Så fikk jeg formulert et spørsmål, som ble besvart med «Jeg synes det er et utrolig bra spørsmål, som det er vanskelig å svare på.» Det er godt vi har informanter som korrigerer oss. Jeg kunne, mens jeg hørte og leste, fornemme hvordan informantene trodde jeg forventet noe bestemt. Noen spurte også om det de sa var noe jeg kunne bruke, om jeg var fornøyd eller om det de sa var viktig.

Thorsen skriver at dersom man som intervjuer gir uttrykk for å ha opplevd noe tilsvarende eller ha det på samme måte, er det kanskje en sympatisk reaksjon, men det er en handling som «...udspringer af samtalens uskrevne love» (Thorsen 2008 s. 82). Det er nok ganske alminnelig å tro at det letter litt på stemningen og får den intervjuede til å fortelle mer. Thorsen mener det skader intervjuet ved at flyten forsvinner når den intervjuede plutselig skal lytte til intervjuerens lignende erfaringer, når hun eller han akkurat var godt i gang med sin egen fortelling. Det er heller ikke slik at om man gir litt av seg selv som intervjuer står man liksom likt, det er den intervjuedes erfaringer som er gjenstand for enten å havne i avisen eller, som her, utgjøre en analytisk kategori i en forskningspublikasjon.

Forskjellen ligner Hedegaards skille mellom å være en deltaker i en sosial situasjon og en forsker med bestemte intensjoner. Dette utgjør to fundamentalt motsatte måter å

være tilstede på som man veksler mellom. På den ene siden er man som intervjuer åpen og lyttende, samtidig er man fokusert og styrende (Thorsen 2008 s.8). Thorsen insisterer på en interaksjon preget av mer enn alminnelig samtale, for å få det til må man ta styringen. Man må ta ansvaret for situasjonen, som Thorsen sier «man må trede frem i skoene» (Thorsen 2008 s.45). Det vil si at man må overvinne egen sjenanse, man må ta opp ubehagelige temaer eller stille spørsmål man ikke synes hører hjemme i samtalen.

Det kan tenkes at kvalitative forskningsintervjuer blir samtalepreget av de grunnene Thorsen nevner; vi ønsker å skape en mest mulig symmetrisk relasjon, og vi skal selvsagt heller ikke se bort fra at det bidrar til en kontekst som kan føre til at den intervjuede forteller mer. Jeg har for egen del også tenkt på om vi forbinder det «rene» intervjuet med naturalismens idealer, og at vi derfor henter inspirasjon fra samtalen. Jeg vil primært hevde at dette må bygge på en misforståelse, som går ut på at vi tar avstand fra både naturalismen og intervjuet fordi begge deler liksom er avlegs og følgelig har noe gammelmodig over seg. Intervjueren ønsker å legge avstand til en autoritær ekspert uten et menneskelig ansikt som stiller en masse spørsmål. I den forbindelse er det interessant at Nils Thorsen, som er så overbevist om å skille mellom intervju og samtale, i sine boktitler kaller intervjuene for samtaler. I et intervju sier han at det er «snyd», men at grunnen til det er at ordet intervju er så «grimt» (Eilvig 2006 s. 33). Selv har jeg på tilsvarende vis brukt ordet samtale i samtykkeerklæringen, og jeg innledet stort sett alle intervjuer med å si at det kom til å bli litt som en samtale mellom oss. Det høres unektelig mindre «farlig» ut, og også politisk korrekt å invitere til en samtale blant likesinnede.

Innenfor et interaksjonistisk perspektiv vil det å intervju handle om å håndtere det å kunne stille gode spørsmål i interaksjon med den eller de man intervjuer. Denne formen for interaksjon kan ikke være «feil» med tanke på at kunnskap blir til i samhandling. Men den er krevende. Det kan ikke bli lett å beherske det kvalitative forskningsintervjuet til fulle, det er ikke mulig å være godt nok forberedt på noe som krever evne til der og da å vite hva som bør bli det neste spørsmålet. Det kan også forklare at vi i stedet tyr til samtalen. For egen del må jeg stå ved at jeg har begått de fleste av Sawatskys syv dødsynder, spørsmålene som fører til dårligere svar (Paterno 2000). Jeg har stilt to spørsmål samtidig, stilt et spørsmål og umiddelbart etter kommet med et utsagn, stilt «spørsmål» som egentlig ikke er spørsmål, stilt ledende spørsmål som ikke åpner opp for refleksjoner og som i stedet fungerer som et lukket spørsmål. Jeg har brukt en rekke ladete ord som kan ha forvirret eller kanskje vært provoserende og jeg har stilt overlessede spørsmål. Et eksempel på det siste:

Men tenker dere, altså medvirkning har jo med demokrati å gjøre, hvordan skal man få til demokratiske prosesser, at barna har en stemme i hverdagen? Snakker dere mye om det i personalet?

Minst to spørsmål samtidig:

Jeg tenker på dette med fagområdene, det er mange mål for hva barn skal oppleve. Er det noe som stresser dere? Eller noe dere ikke tenker så mye på?

Hvordan kommer dere fram til sånne regler da? Klarer de å blir enige? Er det noen som tar ordet mer enn andre?

Utsagn og spørsmål samtidig:

Det er alltid noen barn som er mer avventende, lyttende og mer forsiktige. Hva gjør dere i forhold til det?

Ledende spørsmål som lukker:

Synes dere ikke at når dere jobber med barnemøter og sånn som dere ellers forteller at dere jobber at barn blir vant til å ha en stemme, vant til å bli hørt?

Det Thorsen kaller for to-trinnsteknikken består i å stille et åpent spørsmål, for så å følge opp med det informantene legger vekt på (Thorsen 2008 s.92). På den måten kan informanten kontrollere ordene som blir brukt, intervjuerens oppgave er å ha kontroll over at man samlet sett beveger seg framover og innover. Denne «teknikken» har jeg brukt en del, uten at jeg har kalt den for det. Det fungerer ganske godt, de verste spørsmålssynene holdes på avstand, det gir tid til å tenke og sjekke ut tolkninger. Noen eksempler:

Disse forskjellene, er det sånt som dere har snakket om?

Ja, fra det ekstremt rigide til å løse helt opp. Hvor tenker dere at dere befinner dere?

Dere nevnte barnemøter og intervjuer. Gjør dere det med de eldste barna?

Forskende voksne. Hva legger dere i det?

Progresjonsplan – altså for barns læring?

Som du nevnte, at dagen var så organisert at den sto i veien for å gjøre det dere ville?

Demokratiske valg. Er det et uttrykk dere bruker mye?

Er det et dilemma synes dere? Det dere sier om å kreve at de uttrykker seg mer verbalt eller med alle sine uttrykk.

Fleksibiliteten og det å kunne legge ting til side, det gjør dere ofte?

Så barn som ikke selv tar stilling, de vil du provosere til å gjøre det?

Tenker du på det – hva skolen forventer?

To-trinnsspørsmål som er ledende, men som åpnet opp for lange svar:

Tenker dere også at medvirkning handler om barns rett til beskyttelse, at det er noen avgjørelser voksne tar på vegne av barn?

Thorsen hevder at små spørsmål og store svar er et ideal (Thorsen 2008 s.92). Dette har jeg noen gode erfaringer med fra intervjuene. Det kan være så enkelt som dette:

Hvordan gjør dere det?

Hva var det konkret som skulle til?

Ser dere noe dere ellers ikke ville sett?

Noe mer?

Med tanke på å få kunnskap av historisk-kulturell karakter, samt om hva som er «vanlig», er spørsmålene som viser til utvikling over tid, eller som går fra det konkrete til det generelle spørsmål som ga lange og utdypende svar. Noen eksempler:

Har dere endret noen rutiner eller regler?

Så dere gikk bort fra det?

Det gjør dere mer av nå enn tidligere?

Men jeg tenker, du som har holdt på en stund, siden 1990, hva er annerledes?

Synes du at ungene som er vant til denne formen er mer medvirkende i hverdagen også?

Mmm. Men når dere startet med måltidet var det for å få litt fart i det?

Kvalitativt forskningsintervju med to til tre informanter, som i mitt tilfelle, byr selvsagt på noen spesielle utfordringer. Jeg har ikke valgt å gå spesielt inn i premisser for en interaksjon mellom informantene og meg som intervjuer, men jeg vil bare kort vise til at i de sekvensene hvor jeg styrte intervjuet slik at det ikke var så tilfeldig hvem som tok ordet og sa hva, at jeg fikk fram viktig kunnskap. Det tror jeg handlet om å etterspørre likheter og forskjeller som for eksempel:

Hva består ulikhetene i da?

Det kjenner du deg igjen i?

Hva med dere, har dere barn med på planlegging på en sann måte?

Har dere den samme organiseringen hos dere?

Pauser er blant det vanskeligste i et intervju. Det er samtidig et kritisk punkt, et tidspunkt for å tenke seg om. Som intervjuer bør vi ideelt sett ikke betrakte tausheten som et tegn på at intervjuet er i ferd med å bryte sammen, det er allikevel uvant å bare la det være taust. Det er lett å ville skåne informanten fra taushetens press. Som nevnt skiftet jeg tema for å holde ut stillheten. Dermed hindret jeg de intervjuede i å tenke ferdig, og sannsynligvis glapp viktig kunnskap. Det er også verdt å merke seg at det jeg i intervju-situasjonen oppfattet som en «for lang» pause, hørte jeg i ettertid at varte i få sekunder. Om, eller hvordan informantene oppfatter eller opplever stillheten, vet vi dessuten lite om. Mye taler for at vi gjør et viktig arbeid ved å holde oss helt i ro.

Avslutningen er et kritisk punkt, som jeg ikke alltid fikk utnyttet godt nok. Når man har kommet så langt kan man konfrontere, prøve ut noen tanker i den hensikt å gi informanten(e) anledning til å oppklare intervjuerens tolkning og bli enda tydeligere. Jeg erfarte at vi noen ganger ble hentet inn av klokka, og at vi måtte slutte litt brått. Jeg rakk kanskje bare å spørre om det var noe mer, noe vi ikke hadde vært innom eller om det var noe de var spesielt opptatt av og ikke hadde fått snakket om. Andre ganger fikk vi samlet trådene, og det kjentes vesentlig bedre.

Tidsrammen for Nils Thorsen`s intervjuer er fire til seks timer, av og til fordelt over to dager. Han sier at det har den fordel at etter fire timer er folk trette og «...senker paraderne en smule» (Thorsen 2008 s.32). Man trenger også tilstrekkelig tid til å komme inn til kjernen. Thorsens metafor for den første timens famling er hundesvømming (Thorsen 2008 s.44). Det kan jeg kjenne igjen, det tar tid å komme i gang. Stort sett er det knapphet på tid når de vi vil intervju profesjonsutøvere, så dette er et tankekors. Det er ikke gitt at den knappe tiden de har, settes av til å delta i forskningsprosjekter. Dette er kanskje et tema som er for trivielt til å bli behandlet i metodelitteraturen, like fullt hører det med til faktiske forhold når vi diskuterer idealer og realiteter. Det er på den ene siden et forhold vi som forskere må være innforstått med, på den andre siden er det viktig å ikke primært tenke at vi stjeler andres dyrebare tid. Det å bli intervjuet er høyst sannsynlig en positiv opplevelse.

Spenningsfeltet mellom etisk og epistemologisk ansvar

Det jeg vil med å vise intervjusekvensene er å vise til det kvalitative intervjuets styrker, og mulighetene til forbedring. Jeg ønsker å belyse at det finnes et spenningsforhold mellom det etiske og det epistemologiske ansvaret. Dette løses ikke uten videre, men det kan tenkes at vi (eller jeg) «tøver» mindre ved å kjenne til en mer konstruktiv tilgang til de to ansvarsforholdene. Intervjuene har gitt rikelig innsikt i forskningstemaet, men totalt sett kunne jeg fått mer innsikt dersom jeg hadde hatt det mer klart for meg at det å stille gode spørsmål, er forenlig med å skape en hyggelig og «ufarlig» intervjusituasjon hvor

informantene er ivaretatt.

Til tross for alle forbehold: Thorsens insistering på skillet mellom samtale og intervju gjorde det mulig for meg å se, og som jeg helt konkret har vist, sekvenser i intervjuene hvor jeg som en konsekvens av å følge samtalens logikk sannsynligvis svekker intervjuets kvalitet. På bakgrunn av mangeårige erfaringer viser Thorsen at det er helt avgjørende å stille de «riktige» spørsmålene. Det Thorsen kaller to-trinnsteknikken kan bidra til å ivareta det epistemologiske og etiske ansvaret ved å følge opp de ordene informantene bruker og spørre videre. «Teknikken» gir informantene muligheten til å tenke seg om, og som intervjuer kan man sjekke om man snakker om det samme fenomenet.

Det er overførbart til det spenningsfeltet jeg er opptatt av når Thorsen skriver at han gjerne vil «...prikke til livshistorien, men ikke vælte den» (Thorsen 2008 s.22). Han mener med det at han kan utfordre til å se andre og eventuelt skjulte sammenhenger, men at det er den intervjuedes egen vilje til å ta nye elementer inn i sin livshistorie som avgjør om det får plass i det ferdige intervjuet. Man kan utfordre med noen «veisperringer» så den intervjuede blir tvunget til å forsvare, utdype og kanskje utvide sin egen forklaring (Thorsen 2008 s.23). Thorsen viser til, at de han intervjuer protesterer. De synes de allerede har utdypet svaret, eller de vil ikke gå lengre inn i tematikken. Hans store lyst til å vite balanserer han opp mot et etisk ansvar. Overført til en forskningskontekst kan det tilsa at det gjelder det å vise at man er de intervjuedes advokat, og å vise at man er det før, underveis og i etterkant av intervjuet. Intensjonen må være at informantene føler seg trygge på å svare på det de vil, og intervjueren er fri til å spørre. Slik kan det bli rom for at intervjueren kan stille «feil» spørsmål og at informanten kan snakke om noe hun eller han knapt har tenkt på før.

4.3. Barn som informanter og forskningsetiske hensyn

De seneste tiårenes store interesse for barns deltakelse som informanter i forskning, har ført til at det vel knapt er tenkelig i dag å hevde at det ikke er mulig eller forsvarlig å spørre barna om deres erfaringer. Fra at barn burde beskyttes fra å delta i forskning, snakkes det litt klisjéaktig om barns som «eksperter i eget liv». Det vil si at det er de som vet best hvordan det er å være barn, derfor bør vi lytte til dem. I en avhandling om barns demokratiske deltakelse burde det følgelig være en selvfølge at barna var informanter. Allikevel nølte jeg med å inkludere barna som informanter i det endelige forskningsopplegget av flere grunner. En ting var om jeg ville lykkes, og få et godt nok empirisk materiale. Men primært nølte jeg fordi jeg måtte være helt sikker på om jeg hadde klart for meg formålet med å intervju barn, jeg ville sikre meg at dette valget ikke var basert på en ureflektert automatisk handling basert på at man «selvfølgelig» inkluderer barn som informanter i forskning. Jeg nølte også fordi jeg ville unngå at det ville være i barnas disfavør å bli intervjuet ved at de enten blir små «sjarmtroll», og deres utsagn blir «små

perler» i en tekst i stedet for at deres perspektiver får reell betydning. Jeg nølte fordi jeg ville unngå at barna bli de som taler mer sant og er mer autentiske enn voksne noen gang kommer til å bli. Begge de to «fellene» man kan falle i, vil bidra til at konsekvensene av barns deltakelse i forskning vil være motsatt av den opprinnelige hensikten. I stedet for at barna er deltakere i fellesskap på lik linje med voksne, blir de konstruert som forskjellige fra voksne på en uheldig måte for alle parter. James (2007 s. 263) advarer mot å tilskrive barn helt spesielle egenskaper kun fordi de er barn. For å sette det på spissen: Jeg ville ikke bidra til å gjøre barn til et «eksotisk» folkeslag.

Den økende interessen for barns egne opplevelser og synet på barn som aktører har skapt nye etiske dilemmaer, som stiller høyere krav til forskeres kunnskap og refleksjon om spørsmål av forskningsetisk karakter. Forskningsetiske komiteer har i tre publikasjoner *Etikk og forskning med barn* fra 1999, *Cross-Cultural Child Research: Ethical Issues* fra 2012 og senest *Barn i forskning – etiske dimensjoner* fra 2013 særlig lagt vekk på dilemmaer som følger av at barn også har rett til beskyttelse. Dilemmaene handler om at små barn ikke kan samtykke, de kan være i utsatte posisjoner hvor det kan være risikabelt å ytre seg og selve deltakelsen kan være belastende. Generelt har barn mindre oversikt over hva de er deltakende i, og hvordan deres bidrag anvendes.

Slike hensyn er særdeles viktige, og må selvsagt ligge til grunn for svaret på det «klassiske» forskningsetiske spørsmålet: Er det verdt å utsette barna for å delta? Spørsmålet handler om avveiningen mellom forskningens nytte og skade. I dette tilfellet kunne jeg svare et klart ja på spørsmålet. For å besvare forskningsspørsmålet så fullstendig som mulig var barnas perspektiver av betydning.

Forskning med barn er ikke grunnleggende forskjellig fra forskning med voksne, det er de samme kravene som gjelder når det kommer til å ha fokus på hvordan konstruksjonen av kunnskap foregår, og å kunne gjøre rede for og diskutere metodologiske valg. I mitt tilfelle stilte jeg de samme kravene til interaksjonens kvalitet, håndteringen av de to rollene som deltaker og forsker med det i sikte å få innsikt i den institusjonelle konteksten (jf Hedegaard 2008).

At det ikke er grunnleggende forskjeller er et prinsipp som også gjelder det kvalitative forskningsintervjuet, som i mitt tilfelle var metodevalget. Både Solberg (1991) og Andenæs (1991) hevder at det ikke er prinsipielt annerledes å intervju barn enn å intervju voksne. Men som Solberg sier er det viktig “å reflektere over den sosiale relasjonen i et intervju og det er særlig viktig når vi er voksne og de som svarer er barn” (Solberg 1991 s. 31). Andenæs hevder at det ikke ser ut til å være prinsipielle forskjeller mellom å intervju mennesker på 4-5 år og mennesker i andre aldersgrupper. Allikevel må man «legge enda mer arbeid og omtanke i kontrakten, i etablering av felles fokus for samtalen, og i å motivere og skape optimale betingelser for den som blir intervjuet» (Andenæs 1991 s. 290). Ved å ta slike hensyn vurderte jeg at det å intervju barna var lite risikofylt.

Metodologiske avklaringer

Mitt metodologiske ståsted kan sammenlignes med den forskjellighetsorienterte teorien om barns som medborgere (Moosa-Mitha 2005). Sentralt i teorien er at barns forskjellighet fra voksne ikke utgjør et grunnlag fra å bli ekskludert som medborger, men forstås som at det universelle er å være forskjellig fra hverandre. Overført til metodologi betyr det at barn verken er «dårligere» eller bedre informanter enn voksne, de er bare annerledes.⁷ Disse avveiningene uttrykkes slik i artikkelen basert på materialet fra barneintervjuene: «Som med voksne informanter, forekommer det at barnas utsagn er ufullstendige, selvmotsigende eller tvetydige slik jeg oppfatter dem. Jeg har tilstrebet ikke å gjøre barna til «dårlige» informanter, og heller ikke å tillegge utsagnene større vekt enn det er belegg for.» Denne formuleringen viser til en tilnærming som gjelder hele forskningsprosessen, hvor det tas særlige hensyn til barn uten å gjøre dem til noe særlig. Formuleringen viser tilbake til motforestillingene jeg omtalte ovenfor, hvor barn tilskrives helt særlige egenskaper. For at ikke forskjelligheten ikke skal gå i barns disfavør, vil forskjelligheten fra voksne, primært være et spørsmål om metodisk tilrettelegging. I den aktuelle studien satt jeg for eksempel en tidsramme for intervjuene på 20 til 30 minutter, og ikke i 1,5 til 2 timer som med førskolelærerne.

Hvem man er som forsker når informantene er barn er et spørsmål om å etablere en forskerposisjon som er mest mulig produktiv. En posisjon som flere forskere inntar, særlig i feltarbeid, er posisjonen som «minst mulig voksen», prøvd ut av blant annet Lærke(1998). Inntar man som forsker denne posisjonen vil man bestrebe seg på å være mer lik barna enn de voksne, oppholde seg der barna er og underordne seg de samme regler og forventninger som gjelder for barna. For barna i de fire barnehagene introduserte jeg meg selv som en som skulle lære å bli forsker, dermed hadde jeg signalisert at jeg ikke var en ekspert. Jeg var ikke en «minst mulig voksen», men det Palludan (2005 s. 196) kaller en atypisk voksen. Det vil si at man ikke er som en ansatt, som bestemmer eller handler i overensstemmelse med praksis. Jeg hjalp barna med praktiske ting som voksne pleier å gjøre, som å skru opp korkene på vannflaskene og spisse blyanter. Men jeg grep i liten grad inn med å regulere barna under intervjuene dersom de snakket samtidig, eller de ville undersøke noe «forbudt» på personalrommet i de tilfellene intervjuet foregikk der. Jeg ville hindre at barna svarte «riktig» eller det de trodde jeg ville vite, fordi jeg var en ekspert eller en «streng» voksen. På samme måte som i intervjuene med førskolelærerne ville jeg heller ikke gi inntrykk av å være en uvitende utenforstående som var veldig forbløffet over deres «eksotiske» hverdag. Intensjonen var å vise at jeg kjente konteksten og kunne sette meg inn i hvor «skoen trykker», og samtidig være nysgjerrig og vitelysten.

Forskningsopplegget og noen erfaringer

Studien er basert på åtte semistrukturerte gruppeintervjuer med 41 5-åringer (16 jenter og 25 gutter) i fire barnehager i en kommune. Barna ble rekruttert gjennom kontakt

med styrerne i fire barnehager som hadde barns medvirkning som et satsningsområde, tanken var at det kunne bidra til å sikre at barna hadde noen relevante erfaringer. Jeg hadde enten hatt kontakt med, eller vært og intervjuet førskolelærerne i barnehagene tidligere i prosjektet. Jeg anså relevans som viktigere enn variasjon med hensyn til utvalgssammensetning. Styrerne var behjelpelige med å dele ut informasjonsskriv og innhente samtykkeerklæringer. I hver barnehage satt de sammen grupper etter mine anvisninger om at barna skulle være fire eller fem år, og at antall barn i gruppene helst skulle være mellom tre til fem. Barnehagene er veletablerte i tradisjonelle barnehagebygninger, eid av kommunen og med en førskolelærer som pedagogisk leder på hver avdeling. Barna jeg har intervjuet går på avdelinger med mellom 18 og 24 barn mellom tre og fem år, og de er i grupper med «skolestartere», som de kalles.

Intervjuene fant sted i barnehagene, på møterom for personalet eller et rom på avdelingen hvor vi kunne lukke døra. Et intervju fant sted inne på avdelingen mens de andre barn var ute. Intervjuene varte fra i underkant av en halv til nesten en hel time. I forkant av intervjuene hadde jeg utformet en intervjuguide. I varierende rekkefølge og omfang var vi innom alle temaene i intervjuguiden i samtlige intervjuer. I samtlige intervjuer startet jeg med å spørre barna om hva de likte aller best i barnehagen, og hva de likte minst. Svarene på det siste spørsmålet ledet oss videre til andre temaer om hvem som har bestemt at det skal være sånn, hvorfor det er slik, om barna kan si hva de mener om det de ikke liker og om noe kan bli annerledes som følge av det. Det ble en inngang til å snakke om medvirkning uten å bruke den betegnelsen, som er et ord barn er lite fortrolige med.

Jeg forsøkte å introdusere ordet demokrati, det var det flere som hadde hørt om og hadde assosiasjoner til. Jeg forsøkte å unngå ordet bestemme, av den grunn at det kan være en uheldig forenkling å forstå og praktisere medvirkning som å bestemme selv. Forskere advarer som nevnt mot tendensen til at det å bestemme selv dominerer, det ville derfor være relativt paradoksalt dersom det i forskning med barn stilles spørsmål som forsterker, i stedet for å tone ned, vektleggingen av selvbestemmelse. I rapporten *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen* (Bratterud m.fl 2012) handler flere av spørsmålene om individuelle valg og selvbestemmelse. Det er eksempelvis spørsmål om barna får lov til å bruke alle rom og leker når de vil, om de kan velge bort samlingsstund eller tur og være med å bestemme hvor de skal på tur. Det samme er tilfelle i Børnerådets minipanel om *Regler og medbestemmelse i børnehaven* (2011). For å gjøre begrepet ”medindflydelse” mere konkret for barna, som det står i rapporten, spurte de om barna kunne være med å bestemme, hva som ble servert til formiddagsmat, hvor barnehagen skulle på tur, hvilke leker som ble kjøpt til barnehagen, og om barna selv kan bestemme, hva og hvem de ville leke med. Jeg kjenner ikke til om denne dreiningen handler om at slike spørsmål er vanskelig å unngå, eller om det er uttrykk for en forståelse av hva demokratisk deltakelse

innebærer. Det ville heller ikke være et gode å utelukke spørsmål om hva man selv kan bestemme. Det kan være en avgjørende forskjell om spørsmålene stammer fra en forståelse av barns demokratiske deltakelse hvor selvbestemmelse dominerer, eller er et erkjent uheldig resultat av metodevalg og metodisk tilrettelegging. Hva dette til syvende og sist innebærer, kommer an på hvordan barnas svar fortolkes.

Det kan generelt være en utfordring å tolke barnas svar, blant annet fordi det er mindre anledning enn med voksne til å få utdypet svarene og eventuelt sjekket ut egne fortolkninger. I Børnerådets minipanel ble det tydelig hvor ulik betydning et ord som «bestemme» kan gis. I den kvantitative delen av undersøkelsen hadde mange barn sagt at de ikke liker å bestemme, dette utdypet barna i de kvalitative intervjuene. Svarene kan handle om at de ikke ønsker rollen som den bestemmende typen overfor de andre barna. Det noen av barna har i tankene er andre barn som de synes bestemmer for mye, og det finner de ikke særlig sympatisk. De vil ikke selv bli oppfattet som en som bestemmer og risikere at andre barn lei seg. Det ”at bestemme” blir tilsynelatende knyttet mere sammen med det som skjer i lek enn til «medindflydelse» i barnehagens praksis. Som det står i rapporten: «For barnene er der større ting på spil, end de voksnes forsøg på demokratiske processer – nemlig deres egne sociale processer!» (Børnerådet 2011 s. 11). Et annet eksempel i rapporten er tolkningen av barnas svar på spørsmålet om det er for mange regler i barnehagen. Det er mange barn som oppgir at det er mange regler, og at de nok svarer slik fordi de «støder ind i dem og ofte ikke lever op til dem». Noen av disse barna strever med å vite hvordan de skal leve opp til reglene, fordi de er ulogiske restriksjoner. At en fjerdedel av barna ikke opplever at det er mange regler, forklares med at det kan være barn som følger reglene helt av seg selv. «Eller sagt på et mere ’akademisk sprog’: Det er de børn, som kender ”koderne” i modsætning til de børn, for hvem institutionens koder/normer er mindre selvfølgelige, måske fordi andre koder/normer gælder i deres hjem» (Børnerådet 2011 s.18).

Samlet viser disse utdypingene med all tydelighet hvor vesentlig det er å være varsom med ordvalg og betoning, og å ta en rekke forbehold relatert til hva som er en felles forståelse. Hadde jeg for eksempel intervjuet barna som deltok i prosjektarbeidet, artikkel I, er det sannsynlig at de ikke ville forbundet sine bidrag med å bestemme. I tillegg til den semantiske flertydigheten, viser det til en uheldig begrensning i forståelsen av demokrati ved at for eksempel det å foreslå noe, lytte til andre og ta ansvar ikke ville bli inkludert.

Til tross for at jeg var oppmerksom på å unngå ordet bestemme, viste det seg også for min del at det var vanskelig å la være. Etter noen forsøk på å introdusere temaet for intervjuet, var flere av barna raske med å ta «bestemme» eller «bestemme sammen» i bruk. Brostrøm (2006) viser til en tilsvarende erfaring da han skulle intervju barn; han endte på å bruke ordet bestemme, og ikke innflytelse, til tross for at det var det han egentlig

ville undersøke. Begrunnelsen handlet om at det var det ordet barna var mest fortrolig med.

Behovet for konkretisering av abstrakte fenomener aktualiseres i større grad når barn er informanter, og det er en fare for at viktige dimensjoner glipper eller at meningsinnhold går tapt. Jeg vil hevde at selv om man ikke lykkes med den opprinnelige planen, som her, så vil det være vesentlig å være oppmerksom på hva konkretiseringen kan innebære. I dette tilfellet kan det tenkes at redningen var at både barna og jeg la vekt på «å bestemme sammen».

Det er relativt alminnelig å anbefale, blant annet på bakgrunn av erfaringer, å ta i bruk visuelle hjelpemidler i barneintervjuer som fotografier, tegninger eller kart over barnehagen. Tanken er at flere tilganger, som i *mosaic approach* (Clark og Moss 2011), gir et rikere og «riktigere» empirisk materiale. Anbefalingene tilsa at som «rekvisitt» tok jeg med et bilde i A-4-format av en gutt på barnas alder. Planen var å beskrive ham som en gutt som akkurat hadde begynt i barnehagen, og beskrive en tenkt situasjon hvor han trengte noen råd fra barna. Intensjonen var å samle og engasjere barna om noe konkret og at rådene barna ga, ville kunne speile deres erfaringer med medvirkning. Til en viss grad fungerte dette i samsvar med intensjonen, varierende fra intervju til intervju. Da tenker jeg mest på om det tilførte intervjuet noe særlig, og hvor mye vekt jeg kunne tillegge rådene i analysen. Det som ikke fungerte så godt var at barna ble opptatt av hvem han var, hva han hadde på seg og hvorfor jeg hadde tatt med bildet. Siden han er avbildet utenfor en barnebok som var velkjent for flere av barna, synes de det var litt spesielt at han skulle gå i deres barnehage. Det hadde de definitivt rett i. Stort sett fungerte det med en humoristisk innstilling til det, og barna «var med på leken». Alt i alt var nok det viktigste for min del at jeg hadde en samlende «nødløsning» å ty til om det kjentes nødvendig.

Refleksjonene over erfaringene fra intervjuene med førskolelærerne gjorde meg mer bestemt på at premissene for interaksjonen var intervjuets spørsmål-svaroppbygging, og ikke samtalens utveksling av erfaringer. Det var et godt utgangspunkt for egen del, underveis fornemmet jeg at det var færre brudd på intervjuets særlige form. Da jeg hørte på lydfilene i etterkant av intervjuene fikk jeg bekreftet dette. Til dels handler det om at min rolle var mer avklart, til dels handler det om rammene og tilretteleggingen av intervjuet. Det var få tenkepauser av den enkle grunn at det var fire eller flere barn i gruppen, og tidsrammen på 20 – 30 minutter tilsa at det verken var tid eller annen grunn til «småsnakk». Barna var stort sett fortrolig med at de svarte og at jeg stilte spørsmål, henvendt til gruppa i fellesskap eller i form av utdypende spørsmål til den som hadde påbegynt et resonnement. Det er også mulig jeg anstrengte meg mer for å være en god intervjuer fordi informantene var barn, i hvert fall var spørsmålene stort sett kortere og det var flere «totrinns spørsmål» (jf Thorsen 2008). Kun i ett av intervjuene spurte en

gutt om «ikke jeg også skulle fortelle litt». Jeg tror det primært var fordi han enten ville vite mer hvem jeg var, det er jo unektelig litt underlig at det kommer en fremmed dame til barnehagen og stiller en masse spørsmål, eller fordi han ville gi meg anledning til å fortelle. Jeg håper ikke at det var fordi han følte seg ubekvem i situasjonen.

Jeg må helt ærlig si at noen intervjuer definitivt var mindre velfungerende enn andre. Dette var når ett eller to av barna var lite interessert i å snakke mer etter en stund, og ville gå. Siden frivillighet var et viktig prinsipp for intervjuet, forsøkte jeg ikke å få barna til å bli litt til hvis noen ønsket å gå fra før vi hadde avsluttet. I noen av tilfellene gikk den ene eller de to som ville det, og kort tid etter ville også de andre gå. Da ble intervjuet relativt kortvarig, samtidig hadde barna rukket å si noe presist og betydningsfullt. I et par tilfeller var det ingen «ulempe» at to gikk, det kunne bety at de som ville fortsette å snakke og hadde mye på hjertet fikk god anledning til det. Hvilke brudd på min regi som gjorde intervjuene mer eller mindre vellykkete er egentlig vanskelig å si, jeg tror det er mer presist å si at avvik fra planen må forventes og ikke betraktes som å «mislykkes». Det kan være barn som ler en hjertelig latter av det meste, barn som kommer med mange frie assosiasjoner og det kan være noen gjenstander i et rom hvor barna ikke pleier å oppholde seg som fanger oppmerksomheten. Det slo meg at slike «avvik» var mest forstyrrende for meg. For barna, som er vant til det myldrende livet, var det ikke nødvendigvis forstyrrende. Dersom de var i gang med sine refleksjoner snakket de uførtroddent videre. I et av intervjuene hentet barna gjenstandene de snakket om for å vise meg hva de mente, og de fant også ut at de ville tegne det de fortalte at de likte å gjøre. Det var ikke min plan, de overtok til dels regien og var definitivt på hjemmebane. Dette intervjuet varte i nesten en time, jeg tror det kunne vart lenger hadde det ikke vært for at barna skulle i gang med en annen aktivitet. Generelt var det noe utvungent og avslappet over måten barna i denne barnehagen behersket situasjonen på, som jeg må innrømme at også gjorde meg til en bedre intervjuer enn i mer hektiske situasjoner. Det som samtidig slo meg, er at jeg mest sannsynlig ikke kunne hatt ambisjoner om at alle barna skulle tegne. Det ble initiert av barna der og da.

Mens noen forskere mener individuelle intervjuer er å foretrekke for å unngå at noen barn dominerer eller at barna blir mer opptatt av hverandre (bl a Søbstad 2004), peker andre på at barna har mer kontroll over situasjonen når de er flere, de er mer avslappet og de kan støtte hverandre (Eder og Fingarson 2003, Einarsdottir 2007, 2010, Graue & Walsh 1998, Mayall 2008). Østrem (2013) erfarte at barn som ble intervjuet alene var mer rastløse enn de som ble intervjuet i grupper. Det som vanligvis forstås som at et eller flere barn dominerer, beskriver hun som et «dominerende» barn som tok plass i form av å støtte mindre utadvendte barn (Østrem 2013 s. 11-12). Primært er min erfaring av tilsvarende karakter. Barna var en støtte for hverandre på ulike måter, også de som tok ordet mest. Det som gjorde noen intervjuer «gode» var at barna lyttet til hverandre, kom

på hendelser og «hektet» seg på hverandres utsagn slik at de sammen skapte mer innsikt om temaet. Potensialet som finnes i gruppeintervju ble mindre utnyttet i intervjuer hvor barna nesten utelukkende henvendte seg til meg og ikke til hverandre.

Når det gjelder hva som gjør at noen intervjuer er mer «vellykket» enn andre har jeg forsøkt å lete systematisk etter betydningen av antall barn i gruppa, i hva slags rom intervjuet fant sted og hvorvidt barna var forberedt på temaet for og hensikten med intervjuet. Dette kan være blant omstendighetene som spiller inn i vurderingen av metodevalget, men jeg har ikke funnet noen gjennomgående mønstre. I de fleste gruppene var det fire eller fem barn, bortsett fra to hvor henholdsvis seks og syv barn deltok. Det er umiddelbart enkelt å forledes til å tenke at det er en fordel med fire barn, men det er ikke min erfaring at det er så enkelt. Andre forhold spilte inn som at barna visste at jeg kom og hvorfor, og at rommet vi skulle være i var gjort klart. Det var også en fordel at intervjuet ikke ble et avbrudd i lek med venner, da var det bedre når det var et privilegium som å få være inne mens de andre var ute.

I ettertid ser jeg at jeg med fordel kunne gitt klarere anvisningen når det gjaldt innhenting av samtykke. Nå ble det gjort på ulike måter: fra at alle 5-åringene hadde fått samtykke uten at barna nødvendigvis var spurt, til at førskolelærerne spurte noen barn om å delta og så fikk samtykke og til at gruppa jeg møtte besto av de barna som selv ville bli intervjuet. Jeg mener å ha erfart at det var en fordel at rekrutteringen gikk via at barna selv aktivt ga uttrykk for at de ville delta i studien og deretter samtykket foreldrene på barnas vegne.

Mitt inntrykk er at det som primært avgjør om metoden er velegnet er om barna er vant til og finner det meningsfylt å samtale i små grupper. Noen av barna «kan» dette og setter pris på å få gitt fritt uttrykk for sine synspunkter i en kontekst som dette. De lyttet til hverandre, og de passet på at alle fikk tatt ordet ved å støtte hverandre gjennom bekreftelser eller spørsmål. De kom med flere argumenter, eller utdypende forklaringer, når det var viktig. Jeg forsto at de var vant til slike samtaler når de gjorde meg oppmerksom på at «Tea har nesten ikke sagt noe nå», og sa til den det gjaldt «Tea, vil du si noe?»

Barneintervju som metode: «umulig» eller mulig?

Motivasjonen for å velge det kvalitative intervjuet var delvis sammenfallende med begrunnelsene for å ville intervjuer førskolelærere. Jeg har tro på det kvalitative intervjuets styrker også når barn er informanter. Barneintervjuer er en anvendt og velutviklet metode i ulike typer forskning om barn, men erfarne forskere gir allikevel uttrykk for at det er vanskelig å gjennomføre og få utbytte av (Palludan 2005 s. 203). Palludan viser til egne og andres erfaringer med at intervju har liten metodisk verdi, og at samtaler med barn underveis i feltarbeidet er å foretrekke. Samtidig viser Palludan til at denne strategien kan ha den ulempe at det er de barna som er tilbøyelige til å snakke med voksne forskere

ren samtaler med. Hun erfarte dette i sitt eget feltarbeid, at det var de barna hun kom til å samtale med. Fordelen med intervjuene var at hun kunne velge noen andre barn enn de som er de typiske «samtalebarna» (Palludan 2005 s.204). Palludan argumenterer for å utvikle intervjuformen, riktig nok i sammenheng med en felles metodisk prosess, fordi den gjør det mulig å få innsikt i andre emner enn det som kommer fram i samtalene (Palludan 2005 s.206 -207).

Jeg vil hevde at det i tillegg er en «dyd av nødvendighet», da det vil være en av metodene som av ulike grunner prioriteres eller foretrekkes i forskningsprosjekter. Det er nøkternt sett ofte den metoden det er tid og ressurser til, det etnografiske feltarbeidet «taper» i kampen om knappe forskningsmidler. Jeg skal ikke ta stilling til denne prioriteringen, men ser at det er et behov for å kunne gjennomføre overkommelige metoder hvor barn er informanter, slik at de fortsatt kan inkluderes som deltakere i forskning. Målet må være det samme som for forskere som foretrekker etnografisk feltarbeid; å få innsikt i hva barn tenker om og hvordan de opplever sin hverdag i barnehagen. Derfor var min intensjon todelt; metoden var et slags eksperiment på den måten at jeg ville se om det «umulige» var mulig. Dersom det viste seg å være mulig ønsket jeg å få innsikt i forhold som var avgjørende for å lykkes med metoden.

Når jeg skriver «umulig» tenker jeg på at det er langt fra ideelt knapt å rekke annet enn å hilse på barn og så forvente at de stiller sine tanker til rådighet. Både etiske og epistemologiske hensyn tilsa at gruppeintervju var å foretrekke framfor individuelle intervjuer. Rammene for et gruppeintervju hvor barna er i flertall og kjenner hverandre, fant jeg minst belastende for barna. Jeg antok at gruppeintervju ville være mest egnet for å få så rik innsikt som mulig i forskningstemaet ved at barna i fellesskap bygget på hverandres tanker og erfaringer. Gruppeintervju kan styrke validiteten, ved at erfaringene blir ”sannere” når flere snakker sammen. Den mest opplagte faren var at barna kunne tro at noe skulle bli annerledes som følge av det vi hadde snakket om i intervjuene. Med gruppeintervjuer så jeg en mulighet for å redusere denne faren, ved at vi i fellesskap hadde snakket om at ikke det var intensjonen med intervjuet. Nå ble det lite aktuelt, da jeg ikke oppfattet at barna trodde intervjuet skulle ha en slik utløsende funksjon. Men det kan tenkes de selv bringer noen «krav» videre til de ansatte, det har jeg ingen oversikt over. Dette momentet kunne jeg ha gjort klarere både for barna og personalet.⁸Barna fortalte i intervjuene om sine skjulte strategier de tar i bruk for å omgå regler og beslutninger. Jeg synes det er et dilemma å avsløre disse strategiene som er fortalt i all fortrolighet. At jeg har valgt å gjøre det henger sammen med at påpekningen av manglende legitime beslutninger, som forklarer de skjulte strategiene, kan komme barna til gode. Det er også sannsynlig å anta at siden fenomenet også er omtalt i andre studier, er det kjent blant de ansatte.

Innledningsvis i de metodiske refleksjonene som er knyttet til denne delstudien i av-

handlingen skrev jeg at jeg fryktet å redusere barnas stemmer ved at de enten fremstilles som klokere og ærligere enn voksne eller som små sjarmtroll. Jeg har virkelig anstrengt meg for ikke å «krydre» teksten med artige sitater eller gammelkloke utsagn. Samtidig er det et faktum at barna som ble intervjuet uttrykker seg velformulert, reflektert og litt pussig. Det er en utfordring å formidle det alvorset barna uttrykker når de for eksempel snakker om «å bestemme over livet mitt», eller indignasjonen deres over urettferdige regler. Jeg vil gjerne få fram at dette handler om barns integritet og harme, at det er ikke «søtt», sjarmerende eller veslevoksent. Men allikevel må jeg spørre meg selv om hvor tro mot mitt metodologiske ståsted jeg klarte å være når jeg skrev artikkelen: Klarte jeg å unngå å gjøre barn helt spesielle, når jeg egentlig tenker at de er helt alminnelige? Når vi skal skrive på vegne av barn melder dette spørsmålet seg: Hvordan skrive fram barns stemmer i barns favør, og samtidig overholde kravene til vitenskapelig kvalitet?

Det betyr noe hvordan vi omtaler barna, hvilke sitater vi velger å gjengi og hvordan vi rammer inn intervjusekvenser vi inkluderer i teksten. Jeg opplever, som med voksne, å stå i et dilemma som handler om å vise empirien for å styrke studiens kvalitet og å ikke «stille ut» informantene på en lite fordelaktig måte. Konkret forsøkte jeg å unngå «søte» eller artige meningsytringer ved å gjøre det tydelig at sitater hadde en viktig funksjon, slik håpet jeg å unngå at barnas utsagn blir «pynt» og «staffasje». For å unngå dette mener jeg man generelt bør motstå fristelsen til å bruke barns utsagn i titler og overskrifter. Det er unektelig et paradoks dersom vi er overbevist om at barn har mye å tilføre forskningen, men i framstillingen er ikke dette bidraget så åpenbart. Elisabet Näsman (2012) hevder at det alltid er en fare for at forskning ytterligere bidrar til at barns posisjon som underordnede forsterkes, og at hvordan vi skriver om barn muliggjør mange måter å fremstille barns posisjon på. Näsman mener det også gjelder forskning hvor barn ikke direkte deltar, men forskeren har barns underordnede posisjon i samfunnet som utgangspunkt og undersøker et fenomen i et barneperspektiv. Ut fra et slikt syn på forskerens forpliktelser til å formidle informanters synspunkter med sympati, er arbeid med språket helt avgjørende. Jeg vil hevde at dette er et spørsmål om forskningsetikk. Forskningsetiske spørsmål knytte til forskning med barn, slik de fremkommer blant annet i de tre publikasjonene fra Forskningsetiske komiteer som jeg nevnte tidligere, er primært knyttet til samtykke og ivaretagelse av barn i forbindelse med datainnsamling. Dette er selvsagt svært vesentlige hensyn, men på bakgrunn av de refleksjoner og erfaringer jeg har vist til, vil jeg hevde at forskningsformidling av barns tanker og erfaringer er et forskningsetisk perspektiv som fortjener mer oppmerksomhet.

4.4. Validitet

I kvalitativ forskning er graden av tolkningenes konsistens og logiske sammenheng viktigere enn standardiserte validitetskrav. Reliabilitet blir å forstå som et spørsmål om transparens som gjør det mulig å ta stilling til fortolkningene og argumentasjonen, og studiens validitet avgjøres av om argumentasjonen fremstår som overbevisende, viktig og veldokumentert. Det er to former for validitet jeg sikter mot hvor slike forhold har betydning, det er henholdsvis kommunikativ og pragmatisk validitet. Begge formene representerer en nytolkning av validitetsbegrepet i kvalitativ forskning, og finnes omtalt på litt ulike måter i metodelitteraturen. Nytolkingen kan knyttes til den phronetiske samfunnsforskningens vektlegging av forskningens verdimeslige oppgaver, og at skal man kunne ta stilling til verdier er det avgjørende at grunnlaget er solid. Malterud (2011s 185 - 186) gjør de to formene for validitet til et spørsmål om forskerens evne til å få forskning til å kommunisere og ha relevans. Kommuniserer den ikke, i betydningen at fortolkningene ikke er gjenkjennbare, er den ikke gyldig.

Slik jeg ser det er det en nær sammenheng mellom validitet og kvalitet, som oppnås gjennom å utøve kontroll ved å sjekke, vurdere kritisk selektiv forståelse og fortolkninger det ikke er belegg for. Funnenes pålitelighet, troverdighet og sannsynlighet kan kontrolleres kontinuerlig gjennom å være bevisst alt som kan ugyldiggjøre fortolkningene, som for eksempel ikke å ”innkassere” mer kunnskap enn rimelig er ved bruk av avvikende tilfeller, eventuelt ytterpunkter.

Begge validitetsformene innebærer at forskeren ikke gis monopol på sannheten, hvilket jeg ser som fordelaktig. Samtidig er jeg bevisst ikke å overlate til informantene, andre praktikere og forskere å vurdere sannhetsinnholdet eller at noen skal bli «fornøyd». Til syvende og sist bærer man ansvaret for egne fortolkninger, ikke minst fordi man er alene om å ha sett mer enn hver enkelt informant og å ha en samlet oversikt over nyansene. Dessuten kan kunnskap vurderes som mer eller mindre gyldig avhengig av om det er forskere eller praktikere som leser. Hvem av de to grupperingene som skal gis makt til å vurdere det, må jeg som forsker ha et bevisst forhold til.

Pragmatisk validitet, slik den er omtalt av Kvale og Brinkmann (2010 s. 261) handler om at sannhetsverdien bestemmes av om kunnskapen som er frembrakt er til nytte for å forbedre de praksisformene som er gjenstand for forskning, og er et bidrag til viktige diskusjoner om temaet i offentlig debatt. Et krav til validitet vil i denne formen si at det er mulig å kjenne seg igjen og kunne handle annerledes som følge av forskningen. Pragmatisk validitet handler om at fortolkningene kan føre til endringer, ikke nødvendigvis som i anvendt forskning, det er like aktuelt at tolkningene gir ny innsikt. Det kan heller ikke være likegyldig hva slags fortolkninger det er snakk om, i denne studien vil en fortolkning være «god» dersom den kan bidra til kritikk av forhold som er til hinder for å

nå vedtatte målsettinger og kaste lys over vilkår som gjør det mulig å nå dem.

Generaliseringsmuligheter

Spørsmålet om gyldighet kan også knyttes til generaliseringspotensialet i kvalitative studier. I samtlige artikler har jeg skrevet: «Studien sikter ikke mot representativitet, men mønstrene jeg beskriver kan være gjenkjennelige og følgelig ha relevans utover denne studien.» Dette er med andre ord en form for analytisk generalisering, som handler om at forskningsfunnene og diskusjonene kan ha en tenkt overføringsverdi. I følge Kvale og Brinkmann (2010 s. 266) handler analytisk generalisering om at funnene fra en studie kan ha relevans i lignende situasjoner. Av den grunn er det viktig å beskrive konteksten så grundig som mulig, slik at så mange forhold som mulig ved studien er gjort kjent. Dette handler om å beskrive informantene i utvalget, barnehagene og den aktuelle samfunnsmessige konteksten. I den grad artikkelformatet tillater det har jeg beskrevet forhold jeg har vurdert som relevante i hver av de fire artiklene.

5. Presentasjon og diskusjon av forskningsfunnene

De fire artiklene som inngår i denne avhandlingen kan leses som enkeltstående arbeider som omhandler avhandlingens tema, men de speiler også en forskningsprosess og på sett og vis tilsvarer de fire delstudier i et forskningsprosjekt. Hver for seg og samlet utgjør de svar på det overordnede forskningsspørsmålet i avhandlingen.

5.1. Artiklene

Artiklene omtales i den rekkefølgen de er skrevet og publisert, eller er under vurdering. De er til dels blitt til som resultat av en forskningsprosess hvor perspektiver eller funn i en artikkel har blitt videreutviklet i den neste. Skulle jeg framstille dette visuelt ville jeg lagt artiklene på en horisontal linje, delvis overlappende. I en slik visuell framstilling ville jeg samtidig trukket forbindelser fra hver artikkel til det overordnede forskningsspørsmålet.

Artikkel I: Medvirkning, danning og demokrati i barnehagen. En casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling (Barn 2/2012)

Denne artikkelen handler om barns deltakelse i et pedagogisk prosjektarbeid, og som jeg skriver i artikkelen, et prosjektarbeid jeg «fant» og som vekket min forskningsinteresse etter hvert som det tok form. Prosjektarbeidet fant sted på en avdeling i en barnehage med 22 barn i alderen tre til fem år. Det omhandler bærekraftig utvikling og har tittelen *Alt henger sammen*, inspirert av Arne Næss' økosofi. Det er et tverrfaglig prosjekt, med en forankring i fagområdet *Natur, teknikk og miljø* i barnehagens rammeplan. Det var et mål å skape interesse og engasjement hos barna for en truet dyreart, og en bevisst pedagogisk idé å få det til på tvers av fagområder, og ved å forene fiksjon og fakta. Boka *Den gamle mannen og hvalen* av Stian Hole, en fortelling om gamle Cornelius som redder en strandet hval, ble viktig som en skjønnlitterær kilde. Den ble også sentral at førskolelærerne hadde regissert en forlengelse av handlingen i boka i form av at Cornelius, i en eldre versjon, dukket opp i barnehagen.

Forskningsstrategien jeg valgte kaller jeg en casestudie, i en periode på et halvt år fulgte jeg dette prosjektarbeidet med en interesse for så mange sider av barnas deltakelse som mulig. Som jeg skriver i artikkelen var inngangen, eller tilgangen, til prosjektarbeidet dobbel. Det var som mor i barnehagen jeg «fant» dette, og slik interessen startet. Ønsket om å gjøre prosjektarbeidet til gjenstand for forskning førte uunngåelig til at jeg måtte ta stilling til metodologiske og forskningsetiske dilemmaer som fulgte av den doble posisjonen. Denne litt merkelige posisjonen omtaler jeg relativt inngående i artikkelen,

i den grad plassen tillater det.

Metodene jeg benyttet var observasjon og uformelle samtaler med barna og personalet, samt analyse av prosjektdagboka som dokumenterte prosjektarbeidet. Forskningsspørsmålene jeg søkte å få svar på med disse metodene var som følger: Hvilke erfaringer med demokratisk deltakelse kan barna ha fått gjennom å delta i prosjektarbeidet? I hvilken grad, eller hvordan, kan erfaringene tilskrives innrettingen av prosjektarbeidet? Hvordan kan erfaringene ha bidratt til barnas dannelsingsprosesser?

De mest sentrale funnene i denne studien er at terskelen for deltakelse er lav. Det å tvile er regnet som et gode, det er rom for assosiasjoner og det er generelt lite som er «feil» å si og legitimt å befinne seg litt «på siden» av temaet i samtalene i prosjektarbeidet. Deltakelsesformene er varierte, en form er samtalen og en annen er å bruke luktesansen til å undersøke noe. En gjenstand kunne bli sendt høytidelig i stillhet fra det ene barnet til det andre for å spore opp hvor den kom fra. Prosjektet var innrettet slik at barna måtte løse mysterier og ta på seg betydningsfulle oppdrag. I denne artikkelen argumenter jeg, på bakgrunn av materialet, for at deltakelse blir meningsfylt først når det er noe det er verdt å kjempe for. Det må være noe å gi seg hen til, gjerne i fellesskap, hvor man «glemmer» å vurdere om man skal delta eller ikke. Ved å sammenligne barnas kamp med protagonisten som kjemper mot antagonist i et drama, forsøker jeg å få fram at barnas engasjement kan ha sammenheng med at noe var på spill, og at de ikke tvilte på om det var viktig og nødvendig å ta på seg oppdragene.

Det ser ut til å ha hatt betydning at innrettingen av prosjektarbeidet ble basert på å kombinere fiksjon og fakta. Dramatiseringen og vektleggingen av fiksjonen kan ha appellert til lekenhet, forestillingsevne og fantasi. De litt surrealistiske, mystiske hendelsene kan ha hatt en appell til tvil og tro, mer enn sikker viten. Samtidig så det ut til at det å få faktisk kunnskap om hvaler var spennende for de fleste barna. Førskolelærerne hadde lagt ned et stort arbeid med å skaffe til veie gjenstander nærmest identiske med dem i boka, slik kunne barna se sammenhenger og tro på den oppdiktete historien om den eldre Cornelius. Avdelingsrommet i barnehagen ble samtidig også omskapt til et annet univers etter hvert som det ble fylt av møbler, bilder og annet Cornelius trengte. De mange gjenstandene bidro med all sannsynlighet til å gjøre en kompleks fortelling begripelig og appellerte til flere sanser.

Barna fikk oppgaver som var av en slik karakter at de måtte være flere for å løse dem, de trengte hverandres forslag slik at de i fellesskap kunne komme fram til løsninger. Jeg argumenterer for den nødvendige kompleksiteten som følger av et rikt faglig innhold uten eksplisitte regler for hva som er riktig. Deltakelse blir krevende, men mulig med en samhandling preget av gjensidighet og likeverd.

I artikkelen trekker jeg fram at det å tematisere bærekraftig utvikling er et eksempel på

betydningen av å sette lærestoff i et etisk og politisk perspektiv. Med hensyn til barns dannelsesprosesser kan det ikke være likegyldig hva man er sammen om. Jeg setter også temaet i forbindelse med en nyere forståelse av barn som medborgere. Temaet er satt på dagsorden internasjonalt, nasjonalt og lokalt på bakgrunn av begrunnelser om at barn er berørt av, har rett og kapasitet til å engasjere seg i temaet. En slik forståelse av medborgerskap bygger på at barns forskjellighet fra voksne er et premiss, men ikke et problem. Barna ekskluderes ikke fra å delta fordi er forskjellige fra voksne. I en slik forskjellighetsorientert tilnærming til medborgerskap er tanken at barn ikke er alene om å være sårbare og avhengige, og voksne rasjonelle og uavhengige. Resonnementet tilsier at det er erfaringer med og kompetanse til å inngå i relasjoner barn trenger som demokratiske deltakere, ikke kompetanse til å være uavhengige.

Artikkel II: Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen (Nordic Studies in Education 2/2014)

Denne artikkelen handler om førskolelæreres forståelser av demokratibegrepet og refleksjoner om arbeidet med medvirkning i barnehagen, samt hva de ulike forståelsene kan bety for barns erfaringer med demokratisk deltakelse. Materialet er basert på semistrukturerte gruppeintervjuer med 32 førskolelærere (29 kvinner og tre menn) i 13 barnehager i fem kommuner. Oppmerksomheten overfor og interessen for at førskolelærerne viste til demokrati som begrep, eller kanskje som en abstrakt idè, for å komme nærmere hvordan barns medvirkning kan forstås og praktiseres, ble til under intervjuingen. De endelige forskningsspørsmålene ble: Hvilke ulike forståelser av demokratibegrepet viser førskolelærerne til i sine refleksjoner om arbeidet med barns medvirkning? Hva kan de ulike forståelsene bety for barns erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen? Hvilke forutsetninger ser ut til å være avgjørende for at de positive mulighetene som ligger i den deliberative demokratiforståelsen kan realiseres?

Den teoretiske og analytiske tilnærmingen i denne artikkelen har basis fra demokrati-teoriens skille mellom to primære modeller for beslutningsprosesser: den aggregerte og den deliberative. Den første går ut på at beslutninger fattes på bakgrunn av aggregerte preferanser, oftest i form av avstemning hvor flertallet «vinner». Den andre går ut på å komme fram til beslutninger gjennom argumenter innenfor rammene at et fellesskap. Begge modellene berører klassiske demokratiteoretiske emner som forholdet mellom individ og fellesskap, konflikt og konsensus samt inklusjon og eksklusjon. En sentral bidragsyter i å tolke det deliberative prosjektets implikasjoner i utdanningskontekst er den svenske professoren Tomas Englund. Med utgangspunkt i Habermas teori om kommunikativ handling, trekker han frem fem kjennetegn for deliberativ kommunikasjon som han hevder vil gjøre det mulig for barn å ta i bruk og utvikle sine rettigheter til demokratisk deltakelse (Englund 2007). Jeg ønsket i denne artikkelen å undersøke om begrepene Englund kaller diskursive situasjoner og diskursive vilkår, kan være anvende-

lige å introdusere.

I artikkelen identifiserer jeg tre forståelser av demokrati som informantene refererer til. Dette er tre forståelser som skiller seg vesentlig fra hverandre, og som representerer et tolkningsgrunnlag i arbeidet med barns medvirkning som kan få betydningsfulle følger for barnas erfaringer. Disse tre er liberalistisk demokrati, flertallsdemokrati og deliberativt demokrati. Den forståelsen jeg argumenterer for som den mest fordelaktige er den deliberative. I argumentasjonen legger jeg vekt på den refererer til et tolkningsgrunnlag for arbeidet med barnas demokratiske deltakelse som har et større dannelsespotensial enn de to andre. Dette fører jeg tilbake til at barna og de voksne er sammen om å utforske et faglig innhold, at de lager regler som skal gjelde i fellesskapet sammen, at barns perspektiver vektlegges i konflikter mellom barna og barna gis ansvar for planlegging sammen med voksne. Måten å medvirke på er mer kompleks og krevende, men samtidig er mulighetene store for at barna får rik anledning til å erfare hva det vil si å være en demokratisk deltaker i form av å ta initiativ, lytte til andre og erfare at det ikke finnes en fasit. Barna kan få erfaringer med å delta i ulike fellesskap som det er positivt forpliktende å ta del i. I en praksis hvor denne demokratiforståelsen utgjør et mer eller mindre uttalt tolkningsgrunnlag representerer det muligheter for overskridelse av det individualistiske å «ha lyst til noe» i form av å velge en aktivitet, og en overskridelse av å delta i overensstemmelse med en sosial norm om å ta hensyn til det flertallet har bestemt.

Jeg trekker fram at de ansattes kompetanse er en forutsetning som ser ut til å ha betydning for å kunne forstå og forsøksvis realisere demokrati slik. Styrket kompetanse betyr at informantene kjenner til kritikken av en individualistisk tilgang til medvirkning, og har fått et grunnlag for å arbeide med medvirkning på en krevende, konfliktfylt og komplisert måte. Det blir et profesjonelt anliggende å tåle «kaos» og forhandlinger om rammer og beslutninger, såmt å tilstrebe å nærme seg barnas perspektiver og støtte barna i å ytre seg. I lys av Englund's begreper, er det mulig å si at førskolelærerne har opparbeidet seg kompetanse til å sette de diskursive vilkårene som skal til for å skape diskursive situasjoner

En annen forutsetning er å ha gode rammebetingelser. En måte å jobbe med medvirkning i barnefellesskapet på som flere mener har endret praksis vesentlig, er prosjektarbeid med barna.. For å få det til forteller de at de har gjort om på rammer som virker begrensende. Det kan dreie seg om å bruke materiellet og rommene på andre måter, og å organisere barna i små grupper. De gir uttrykk for at de planlegger like mye som før, men med mer rom for fleksibilitet slik at barnas perspektiver kan inndras. Flere sier de også har gått bort fra faste aktiviteter eller tradisjoner som står i veien for barns medvirkning

I artikkelen trekker jeg også fram betydningen av at arbeidsmåtene er forpliktende for

alle ansatte. Jeg viser til at mange informanter er opptatt av at barnehagens styrer er involvert i å ta innover seg nye tenkemåter, det praktiske arbeidet og gjennomføring av endringene. Informantene viser til at langsiktig arbeid sammen med tilførsel av ny kunnskap fører til et kontinuerlig selvkritisk blikk på egen praksis. I disse praksisene er det rom for nye impulser, uten at det at noe er «nytt» nødvendigvis er interessant i seg selv. Relevante nye perspektiver har langsomt blitt transformert i de enkelte praksisene, og på den måten har ganske radikalt annerledes perspektiver og arbeidsmåter oppstått. I denne artikkelen viser jeg med andre ord at kompetanse, fornyelse og stabilitet i en bestemt kombinasjon er avgjørende for å styrke intensjonene med retten til medvirkning.

*Artikkel III: Children's Participation as a site of struggle for recognition
(International Journal of Children's Rights)*

Artikkelen er basert på det samme empiriske materialet som artikkel II, men jeg diskuterer det ut fra andre teoretiske begreper og søker svar på forskningsspørsmål som handler om forholdet mellom deltakelse og anerkjennelse. Artikkelen handler om at barns deltakelse, på samme måte som alt annet, er vevd inn i barnehagens kompleksitet og tilsier at det finnes normer for «god» og «dårlig» deltakelse. Disse normene er virksomme i forhold til hvordan førskolelærere støtter og oppmuntrer barns deltakelse, og mer eller mindre intendert utgjør de krav til «god» deltakelse og til barns demokratiske kompetanse. Det er kritisk teori jeg legger til grunn for analysen i denne artikkelen også, men jeg gjør en dreining vekk fra Habermas teori om kommunikativ handling og mot Honneths anerkjennelsesteori. Det var fordi jeg ville undersøke hvordan de komplekse disse relativt komplekse sammenhengene utgjør betingelser for anerkjennelse, med tanke på hva og hvem som kan anerkjennes, med de følgene det kan tenkes å ha for barns erfaringer med demokratisk deltakelse. At denne dreiningen fant sted handler også om at jeg i intervjuperioden ble oppmerksom på forbindelsen mellom deltakelse og betingelser for anerkjennelse.

Jeg ble også opptatt av betydningen av ulike anerkjennelsesbegreper, og at en annen tilnærming enn den dominerende på fagfeltet kunne være fruktbar. Noen av informantene snakket eksplisitt om anerkjennelse, andre snakket mer implisitt om betydningen av anerkjennelse i sine refleksjoner over hvordan de oppmuntrer og støtter barn til å gi uttrykk for sine synspunkter uten at barnas integritet settes på spill. Forskningsspørsmålene er utformet slik: Hvilke krav til barn viser førskolelærerne til i sine refleksjoner over arbeidet med barns medvirkning i barnehagen? Hvilke følger for barns erfaringer med demokratisk deltakelse kan disse kravene ha? Hva innebærer de aktuelle anerkjennelsesbetingelsene i forhold til hva og hvem som kan anerkjennes?

I artikkelen viser jeg til at deltakelse er høyt verdsatt, og at det ikke er et normfritt anliggende. Det eksisterer normer for «god» og «dårlig» deltakelse, blant annet basert på

antagelser om hva som verdsettes i samfunnet. Fordringene til barna er tuftet på hva førskolelærerne sier de tror barna vil komme til å trenge som skoleelever og framtidige borgere. Uten at det er tilsiktet, innebærer det at det stilles krav til barn om å «ta plass» og «ta hensyn» på bestemte måter for å bli lyttet til. «Ta plass» og «ta hensyn» er to analytiske kategorier jeg utvikler på bakgrunn av normene for deltakelse det vises til i det empiriske materialet. Barn har en plikt til å delta, til å «ta plass» i form av å mene noe og utvikle et språk for å gi uttrykk for egne synspunkter. Den analytiske kategorien «ta hensyn» handler om at det gjelder å kunne gi uttrykk for egne interesser på adekvate måter uten at det går utover andre. Med andre ord: Barna skal ta plass, men ikke for stor plass. Førskolelærerne ser det som sin plikt å lære barnet å delta på denne bestemte måten.

Funnene jeg har omtalt tilsier at barn som tar for liten eller for stor plass, for mye eller for lite hensyn til andre, ikke besitter den «rette» demokratiske kompetansen. Barn som ikke lever opp til disse kravene, eller ikke innehar en slik demokratisk kompetanse, vil følgelig kunne erfare deltakelse som uinteressant eller for krevende. Det kan bli meningsløst å delta dersom de gjentatte ganger erfarer at de må akseptere voksnes forklaringer og at forandring ikke er mulig. Barn kan komme til å gi opp når de vet hvilke barn som blir lyttet til og får gjennomslag for sine idèer. En fare er at de fornuftige, eller siviliserte barna som jeg omtaler dem som i artikkelen, utvikler en form for opportuniste. De kjenner veien til innflytelse, men på lik linje med de andre barna kan de nettopp av den grunn erfare demokrati som hierarkisk, urettferdig og ekskluderende.

I artikkelen hevder jeg at mye taler for at deltakelse i barnehagen har en appell til de, eller det, prososiale. Barna som tar for stor plass får mer eller mindre eksplisitt signaler om at de må lytte til de andre barna og vente på tur. Barn som gir uttrykk for motstand i ulike former risikerer å bli fortolket som å være negative, eller på annet vis avvike fra normen om det prososiale. Kravene til en bestemt form for demokratisk kompetanse utgjør rammen for betingelser for anerkjennelse. Det kan øke risikoen for korrigerende og underordning, og gjøre mulighetene for likeverd og gjensidig anerkjennelse tilsvarende mindre. Dersom barna kontinuerlig blir utsatt for et vurderende, objektiverende blikk er betingelsene for gjensidig anerkjennelse i liten grad til stede. Dette viser hvordan mulighetene for anerkjennelse henger sammen med institusjonaliserte verdier og omgangsformer.

Der det eksisterer skjulte agendaer hindres intersubjektivitet, på den måten at aktørene ikke er sammen om felles mål. I stedet har deltakelsen en funksjon for å nå målsettinger utenfor selve aktiviteten. Jo flere slike agendaer, i form av å lære «å være sosial» eller styrke barns språklige ferdigheter som eksisterer, jo større er faren for at barn erfarer deltakelse som uinteressant. Det samme vil gjelde i praksiser hvor verbalt språk har en forrang, slik jeg ser i materialet. Deltakelsesformer som fordrer et verbalt språk kan skape hierarkier blant barna, hvor de som kan bruke språket til sin fordel befinner seg

«øverst» og de som har et språk for å uttrykke det de ønsker er «nederst». Verbalt språk verdsettes, og veien til anerkjennelse går via språklige ferdigheter.

I artikkelen peker jeg på at funnene kan indikere at det demokratiske potensialet ikke utnyttes tilstrekkelig. I stedet for at barn får en tydeligere og viktigere stemme i barnehagen, peker de utilsiktede konsekvensene mot nye krav til barn. Barns deltakelse blir ikke primært et demokratisk anliggende, men et fenomen som fører til nye måter å problematisere barn på. Dersom det er slik at pedagogiske intensjoner blir viktigst, blir demokratisk deltakelse en sosial ferdighet alle barn må beherske. I forlengelsen av dette resonnementet trekker jeg fram at deltakelse på denne måten kan bli sterkere forbundet med subtile former for disiplinering enn danning, det vil si det helt motsatte av intensjonene.

Artikkel IV: Barns perspektiver på demokrati i barnehagen (Utbildning och demokrati)

Denne artikkelen handler om barns perspektiver på demokrati og demokratiske beslutninger i barnehagen. Den er basert på åtte semistrukturerte gruppeintervjuer med 41 5-åringer (16 jenter og 25 gutter) i fire barnehager. Med utgangspunkt i Axel Honneths teori om anerkjennelse ønsket jeg i denne artikkelen å få ytterligere innsikt i anerkjennelsesstrukturer i de sosiale fellesskapene barna inngår i. Forskningsspørsmålene jeg søkte å få svar på er: Hvilke oppfatninger har barna av hva demokrati og demokratiske beslutninger er? Hvordan betrakter barna egne muligheter til å ta del i demokratiske beslutninger? Hvilke stemmer anerkjennes og med hvilke konsekvenser?

I artikkelen viser jeg at demokrati umiddelbart var et ukjent ord for barna, men når jeg satte dem litt på sporet hadde de fleste noe de forbinder med ordet. Mange assosierte det med å bestemme sammen. Barna forteller at voksne bestemmer mest, eller nesten alt. Det høres ut til å være en generell aksept for at det forholder seg slik så lenge det finnes gode grunner til det, begrunnelsene er gjort kjent og de voksne ikke er «slemme». Men det forholder seg annerledes med beslutninger som er urettferdige. Barna skiller mellom legitime og illegitime beslutninger, og etterspør flere legitime beslutninger. Dette er beslutninger som er rettferdige og velbegrunnet, to vilkår som må være tilstede for at beslutninger skal være demokratiske, i følge barna.

Jeg viser også at noe må være på spill for at barna ser det som viktig å ta del i beslutninger. Det kan handle om å utfordre urettferdige beslutninger eller regler. Mitt inntrykk er at når barn har andre interesser enn voksne er det ikke opplagt at det er anledning til å gi uttrykk for denne motstanden, eller at de kan regne med å bli lyttet til. På bakgrunn av disse erfaringene anvender noen barn skjulte strategier for å unngå å innordne seg regler og beslutninger de ikke finner legitime. I intervjuene med barna kom det klart fram at det eksisterer ulike interesser og verdier i barnehagen, mellom barn og mellom

barn og voksne. Allikevel anerkjennes i liten grad uenighet og motstand. Dette setter jeg i sammenheng med behovet for orden på den ene siden, og på den andre siden at det forplikter å være fem år og eldst i barnehagen. Ut fra hva barna forteller trekker jeg den slutningen at det å være eldst ikke er en fordel i forhold til å utfordre regler, beslutninger og tradisjonelle forestillinger.

I lys av Honneths anerkjennelsesteori er det mulig å hevde at barnas betraktninger kan leses som kamper om anerkjennelse uten å sette egen integritet på spill. Dersom uttrykk for uenighet og motstand ikke anerkjennes, kan ikke barna annet enn å utfordre dominerende verdier i det skjulte, for å unngå krenkelser eller marginalisering. Når behovet for orden blir en overordnet verdi som ikke er gjenstand for forhandling, bidrar det til å hindre subjektivitet på den måten at de ansatte tvinges til å vurdere barnas synspunkter som irrasjonelle eller upassende. Dermed er ikke betingelsene for intersubjektiv anerkjennelse til stede. I følge Honneth er solidaritet det som skaper integrasjon i sosiale fellesskap, uten solidaritet faller grunnlaget for sosial anerkjennelse sammen (Honneth 2008). Fellesskapet splittes som følge av at førskolelærerne gjør lydighet anerkjennelsesverdig. Dermed svekkes grunnlaget for solidaritet. Barna som opplever det krenkende å innordne seg regler de ikke anerkjenner, bryter i stedet reglene i det skjulte. Barns subjektstatus er under press når de ikke kan bidra til fellesskapet slik de er, og handlingsalternativene framstår som å gjøre det voksne har bestemt eller å bryte regler i det skjulte. Det å være «spion» kan kanskje på kort sikt være en strategi for å unngå krenkelser og eksklusjon, men på lang sikt er ikke strategien holdbar verken for den enkelte eller for å utvikle et demokratisk fellesskap.

Moralens grammatikk går ut på at erfaringer med å bli krenket fører til formuleringer av normative krav om samfunnsendring (Honneth 2008). I fellesskap hvor det er mulig å fremsette slike krav vil krenkelser få en positiv funksjon, og motivere for deltakelse. I artikkelen mener jeg det barna forteller kan tolkes som at det motsatte er i ferd med å skje. Dersom barna ikke kan ta ordet på en egnet arena og gi uttrykk for at en regel er urettferdig, får de ikke erfaring med å gi saklig uttrykk for motstand eller kritikk når de mener det er berettiget. Barna får dermed ikke kjennskap til at interesse- og verdikonflikter kan diskuteres og løses gjennom en demokratisk prosedyre som deliberasjon. Jeg hevder at det i liten grad er et «sunnhetstegn» at barn kun har skjulte strategier å ty til, forbudte og hemmelige, for å få gjennomslag for sine synspunkter.

5.2. Diskusjon: Hvilke vilkår ser ut til å være avgjørende for at barn får erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene?

Jeg vil nå først gå nærmere inn i de enkelte funnene og utdype hvordan de gir et svar på spørsmålet: Hvilke vilkår ser ut til å være avgjørende at er til stede for at barn får erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene? Deretter vil jeg anvende Biestas to tilganger til demokrati i diskusjonen om forhold som tilsier at barns subjektivitet fremmes, eller at deres synspunkter kan ha gyldighet og utgjøre en positiv forskjell (jf intensjonene med bestemmelsen slik jeg omtalt dem i kapittel 1).

Utdyping av forskningsfunnene og forbindelser mellom funnene

Prosjektarbeidet med barna om bærekraftig utvikling i artikkel I tjener både som det unike, gode eksemplet på at barn kan erfare deltakelse som positivt og betydningsfullt gitt visse betingelser. Det som er helt sentralt i denne artikkelen er at prosjektarbeidet har et innhold og en innretning som forklarer «suksessen». Å følge dette prosjektarbeidet ga meg innsikt i at det å delta ikke nødvendigvis har en verdi i seg selv, det må kjennes viktig og meningsfylt. Saken må være verdt å kjempe for, det var dette som førte meg til å ta i bruk betegnelsen protagonister. I denne sammenhengen satt jeg betegnelsen i forbindelse med viljen til å ta ansvar og slåss for verdier, og at det fant sted når det ble klart for barna at det fantes motstandere. Begrepet kollektiv autonomi hos filosofen Cornelius Castoriadis og hans tilnærming til danning gjennom ansvar var vesentlige bidrag for en skarpere analyse. Dette begrepet hos navnebroren til helten i fiksjonen, var et bidrag til å se at barna så bort fra egeninteresse og at de i fellesskap forpliktet seg til å hjelpe Cornelius med å finne hvalen ved å ta vare på katten hans. Barna tok det jeg kaller et demokratisk ansvar, ved at de «leste» situasjonen dit hen at de tok ansvar for fellesskapet på et verdimeslig grunnlag. I artikkelen hadde jeg ikke anledning til å utdype de diskusjonene jeg hadde underveis med meg selv om hva barnas deltakelse egentlig besto i. Først og fremst var jeg overbevist om at prosjektarbeidet ble til som en kollektiv prosess, og at dersom barna ikke opplevde at det ga mening ville de kommet til å gi uttrykk for det. Da hadde hele prosjektarbeidet falt sammen. Jeg tror det var det som gjorde at jeg i liten grad tvilte på om dette var mer enn deltakelse i en «interaktiv teaterforestilling». Fordi prosjektarbeidet strakk seg over så lang tid og grep inn i hverdagen, også helt konkret med den materielle endringen av avdelingen, var barna og de ansatte sammen om å utforme en hverdag med prosjektarbeidet som kjernen. Jeg kunne fornemme en annerledes stemning på avdelingen, både en spent forventning om neste hendelse og en annen ro av hensyn til Trass. Katten trengte å hvile, og et rolig fang å ligge i.

Det var også av og til slående å se det jeg vil kalle forvandlingen av barnegruppa. «Stille» barn tok ordet, og barn jeg var vant til å se og høre var like gjerne ettertensomt

lyttende. Alle gjenstandene som fylte avdelingen bidro til at jeg stadig så barn, også i andre konstellasjoner enn ellers, lese i boka om hvaler, ta forsiktig på noen av Cornelius sine ting eller klappe Trass. Jeg mener det er dekning for å si at prosjektarbeidet førte til endringer i kulturelle og strukturelle forhold, som gikk langt utover selve prosjektet.

Det eksisterte en forundring blant ansatte og foreldre over at alle barna var med på forestillingen om at Trass var en ekte katt. Han var definitivt ikke levende, og hadde aldri vært det. Barn fra andre avdelinger eller storesøsken som var med og hentet i barnehagen avslørte heller ikke at han var en kosekatt fra en lekebutikk. Som jeg skriver i artikkelen var det aldri et tema etter at barna konfronterte Cornelius med den muligheten, og han sa: «Neimen, det e klart han Trass e levandes, æ elske han frøktelig!!». Min tolkning er at barna ikke ville skuffe Cornelius, og at de derfor i taus overenskomst ikke stilte flere spørsmål om realitetene i historien. Dette gjelder også Cornelius som sender flaskepost til en barnehage langt fra vannet, og kofferten hans som ble blåst med vinden fra flyplassen slik at alt innholdet havnet rett ved barnehagen noen mil unna. Jeg skriver at barna lot seg rive med i historien på en måte som kan sammenliknes med å gi seg hen i leken når den er på sitt beste; med alle muligheter for spontanitet, selvforglemmelse og åpenhet for det ukjente. Det er forestillingsevnen og viljen til handling i fellesskap jeg setter i sammenheng med demokrati i denne artikkelen. For barn, som voksne, er kanskje viljen til å delta forbundet med å forestille seg at noe kan bli bedre og en forestilling om demokrati hvor ikke noe er mer sant enn noe annet. Ingen kunne i prinsippet vite hvor dette endte, og ingen hadde så vidt jeg vet heller ikke behov for å styre i en bestemt retning eller nå bestemte mål i form av hva barna skulle lære, at de skulle utvide sitt ordforråd eller utvikle «riktige» holdninger. Ingen ble presset til å ta stilling eller komme med forslag. Det eneste «obligatoriske» var å lukte eller kjenne på et brev fra Cornelius, eller en gjenstand som noen hadde funnet på mystisk vis og som viste seg å tilhøre ham. Slike runder ble til ved at en av førskolelærerne sa: «Skal vi lukte?»

I metodekapittelet har jeg redegjort for noen mulige svakheter ved denne artikkelen, samtidig som jeg argumenterer for at den har noen styrker som til og med gjør den relativt vesentlig. En slik styrke er at den viser til et konkret eksempel som så settes i forbindelse med sentrale prinsipielle spørsmål på forskningsfeltet. Et slikt spørsmål omhandler barnehagens faglige innhold, det såkalte kunnskapsoppdraget og forholdet til demokratioppdraget. Det faglige innholdet kan enten stå i et konfliktfylt forhold til barns demokratiske deltakelse eller de to oppdragene kan forutsette hverandre. Østrem (2008, 2012) hevder at det faglige innholdet i barnehagen er med på å fremme danning til demokrati når læring handler om at barn tilegner seg kunnskap og ferdigheter som har relevans for deres livserfaringer, og som bidrar til at barn orienterer seg og finner mening i tilværelsen. I et slikt perspektiv blir det lite relevant å undersøke hvorvidt medvirkning fremmer læring, hevder Østrem (2008 s. 33). Det er heller ikke min intensjon,

tvært i mot vil jeg vise at vektlegging av barnehagens faglige innhold kan være med på å fremme demokratisk deltakelse.

De prosessene jeg omtaler i artikkel I kan ha bidratt til barnas dannelsingsprosesser på to måter. For det første ved at barna tar stilling til et lærestoff om bærekraftig utvikling, og for det andre ved at de plasserer lojaliteten sin hos saken og ikke hos autoriteter som vil noe annet. Likegyldighet og uforstand symbolisert ved turistene på Hurtigruta, legger grunnlaget for gryende samfunnskritikk som kan sette barna i stand til å stå i mot urimelige krav fra autoriteter.⁹ Barna ytret seg kritisk til turister som kastet penger og tyggegummi, og etter hvert vokste deres indignasjon over voksnes uvettede hvalfangst. Jeg vil hevde at konflikten, selv om den ikke utspant seg blant barna, var samlende i kraft av å utgjøre en påminnelse om at motkreftene er store.

I artikkelen skriver jeg om ansvar, blant annet fordi prosjektarbeidets problemstilling var «Hva betyr det å ta vare på?». Jeg skriver mindre om lojalitet, men i ettertid har jeg kommet fram til at det er relevant å diskutere om det jeg kaller ansvar like mye, eller vel så gjerne, er et spørsmål om lojalitet. Jeg ble oppmerksom på det i arbeidet med artikkel III og IV, hvor jeg skriver om betydningen av henholdsvis solidaritet i forbindelse med Axel Honneths anerkjennelsesteori og lojalitet som forklaring på aktørers valg av «exit» eller «voice» i Albert Hirschmans teori (Honneth 2008, Hirschman 1970). Jeg vil utdype dette lenger ut i diskusjonen.

Det er fullt mulig å si at prosjektarbeidet i artikkel I er et konkret eksempel på realiseringen av den deliberative demokratiforståelsen jeg omtaler i artikkel II. I artikkel II skriver jeg at jeg vil introdusere begrepet diskursive situasjoner. Dette er et begrep hentet fra den svenske professoren Tomas Englund, en sentral bidragsyter i å tolke det deliberative prosjektets implikasjoner, med utgangspunkt i Habermas teori om kommunikativ handling, til utdanningskontekst. Englund har blant annet utarbeidet fem kjennetegn for deliberativ kommunikasjon i skolen som han hevder vil gjøre det mulig for barn å ta i bruk og utvikle sine rettigheter til demokratisk deltakelse (Englund 2007 s. 154 - 155). Begrepet diskursive situasjoner viser til situasjoner hvor ulike synspunkter gjøres synlige, synspunktene utforskes og ved å argumentere for det ene eller det andre søker man den beste løsningen. Englund legger vekt på lærerens rolle for å lykkes med en slik form for kommunikasjon, nærmere bestemt ved å bruke sin autoritet til å sette de diskursive vilkårene for å skape situasjoner hvor deltakerne har forståelse og respekt for hverandres synspunkter innenfor en felles referanseramme (Englund 2007 s. 156). Tilløp til slike situasjoner konkretiseres i artikkel I, samtidig er det som jeg skriver kun en introduksjon av et begrep. Englund skriver selv at dette er idealer å etterstrebe, og som det på lang sikt kanskje er mulig å oppnå (Englund 2007 s.163).

Det viktigste bidraget til fag- og forskningsfeltet i denne artikkelen er, slik jeg ser det,

er å vise at tolkningsgrunnlaget for medvirkning varierer, og at tolkningsgrunnlaget har betydning for barns erfaringer med demokratisk deltakelse. Det er all grunn til å anta at det eksisterer slike sammenhenger, selv om de ikke må overdrives. Det er en rekke andre forhold i en kompleks hverdag som spiller inn. Allikevel mener jeg forskningsspørsmålet har sin berettigelse, og er viktig å undersøke. Hvordan demokrati forstås kan lede til bestemte måter å forstå og fortolke virkeligheten på, slik at noen handlinger blir «naturlige» eller «selvfølgelige». Jeg vil hevde at det er grunnlag for å si at ulike forståelser gjør noen handlinger legitime og andre illegitime, og at dette utgjør en del av grunnlaget for en medvirkningspraksis.

Materialet artikkel III er basert på er som nevnt det samme som i artikkel II. I artikkel II legger jeg vekt på å vise variasjonene i materialet, mens i artikkel III beskriver jeg tendenser som gjorde seg gjeldende på tvers av de ulike demokratiforståelsene. Uavhengig av forståelsene ble det å delta omtalt utelukkende som et gode, og informantene ga mer eller mindre eksplisitt uttrykk for at det var noen måter å delta på som var mer akseptert enn andre. Til forskjell fra artikkel II er det primært refleksjonene over arbeidet med medvirkning med de eldste barna som inngår i analysen i artikkel III.

I artikkel III vektlegges den institusjonelle konteksten. I en barnehage, som i andre institusjoner, er det behov for å strukturere dagen og de menneskene som finnes der. Det er ikke i seg selv et problem, men kan bli det avhengig av hvordan det henvises til behovet for orden. Rammen og konteksten for barns medvirkning er en pedagogisk institusjon, de institusjonelle kodene og normene ser ut til å være både med- og motspillere til å forme kravene til barnas demokratiske kompetanse. I artikkelen trekker jeg veksler på annen forskning som viser hvordan barn som innfrir de institusjonelt betingete kravene til kompetanse, såkalt institusjonskompetente barn, har en fornemmelse for situasjoner og posisjonerer seg fordelaktig. Institusjonelle vilkår gjør at det ikke er mulig å ta hensyn til alle barns synspunkter, dermed kan de barna som tilpasser seg institusjonslogikken og bruker den til sin fordel får større handlingsrom og følgelig mer innflytelse. Tidligere forskning viser at institusjonskompetente barn har slike fordeler (Palludan 2005, 2009, Bundgaard, Gilliam og Gulløv 2007). Warming Nielsen (2001 s. 72) viser at «de best egnede» barna trives godt både i kraft av at de er gode til å få deres ønsker igjennom og fordi deres ønsker i stor grad er i overensstemmelse med hva institusjonen tilbyr. Barn som avviker fra dette idealet blir «dempet», med henvisning til at det er et demokratisk anliggende at alle blir hørt (Gulløv 2012 s.88). Det har også den uheldige følge at barna kan komme til å assosiere fellesskap med noe som står i veien for frihet og selvutfoldelse.

I artikkelen understreker jeg at førskolelærernes intensjoner er de beste, konsekvensene er utilsiktede. De er like fullt uheldige. Mye tyder på at førskolelærerne befinner seg i en kontekst hvor en rekke krefter spiller seg ut «bak ryggen på dem», mer enn at dette er et spørsmål om makt eller avmakt. Jeg avviser allikevel ikke at makt kunne vært mer

ekspisitt trukket inn i analysen, som en form for diskursiv makt som ligger til grunn for hva som kan anerkjennes.¹⁰ Når jeg allikevel ikke gjør det er det fordi jeg mener det er mer dekkende å snakke om et strev med å realisere rettigheten i samsvar med intensjonene. Informantene ser selv at krav til fornuft og konformitet utgjør forhold som hindrer intersubjektivitet og følgelig at gjensidig anerkjennelse kan finne sted. At det de ikke ønsker skal skje allikevel skjer, kan handle om at det ikke er mulig å ha oversikt over alle de faktorene som er med på å forme hverdagen i barnehagen. Det samme gjelder forhold utenfor barnehagen, som forventninger fra foreldre, skolen og «samfunnet».

Artikkel III er på sett og vis motstykket til artikkel I. I artikkel I trekker jeg fram forhold som gjør kommunikasjon preget av gjensidighet og likeverd mulig. Mens i artikkel III viser jeg at krav til en bestemt form for demokratisk kompetanse utgjør forhold som hindrer intersubjektivitet og gjensidig anerkjennelse. Kravene fører til korrigerende av barn, og såkalte skjulte agendaer fører til deltakelsen ikke er autentisk. Førskolelæreren vil noe bestemt, det finnes en «fasit», med den følge at kommunikasjonen bryter sammen. Dersom barns demokratisk deltakelse foregår som trening av sosiale ferdigheter som i en «demokratifabrikk», kan resultatet bli at deltakelse er uinteressant eller for krevende. Da er det å ekskludere seg selv et mer opplagt alternativ. Barn, som alle andre aktører, vil i stedet søke seg vekk fra det store fellesskapet og finne anerkjennelse hos hverandre i fellesskap de selv kan utforme. I artikkelen hevder jeg at særlig der motstand i liten grad aksepteres, eller omdefineres som avvik, er dette en reell fare.

Den mest åpenbare forskjellen er at i artikkel III viser jeg at fraværet av et saksforhold har den følge at stille og flinke barn «oppdras» til å være aktive og deltakende i stedet for at de får erfare å bli revet med av et faglig innhold som det kjennes som et gode å kunne ta del i. Det er forskjell på å ta hensyn til andre fordi det er et krav, og å erfare at man trenger andre barns tanker for å løse en oppgave som er for stor til å løse den alene. Det er tilsvarende en forskjell på å bli presset til å ytre seg i situasjoner hvor det er «obligatorisk» å si hva man mener, kanskje om noe man ikke engang har noen mening om eller er interessert i, og det å få anledning til å bli så revet med av et innhold at det kjennes som et gode å kunne delta eller være en god og tenksom lytter som ytrer seg litt sjeldnere enn andre. Tilsvarende er det vesentlig forskjellig om begrunnelsen for å endre stille og forsiktige barn er basert på forestillinger om at barn må leve opp til å være aktiv og deltakende, eller ønsker om og forpliktelser til å gi barn muligheter til å erfare seg selv som noe annet enn stille og ikke-deltakende. Skal deltakelse være interessant, og gi rom for gjensidig anerkjennelse, må det som Østrem (2008) understreker være et saksforhold som kan utforskes i fellesskap og hvor asymmetrien mellom barn og voksne tones ned. Østrem viser til Skjervheims treleddede relasjon, «... mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre» (Skjervheim 2002 s. 20). Tanken er at relasjonen alene, er for skjør. Vi må møtes i noe tredje, utenfor relasjonen

mellom subjektene, for å møtes som subjekter. Det handler om subjektets intensjonalitet, å være rettet mot noe, og om subjektets alteritet som vil si å erkjenne at den andre alltid er ulik og på fundamentalt vis fremmed. Forestillingen om det tredje er dermed en beskrivelse av subjektet som innvevd i en intersubjektiv sammenheng, hevder Østrem. Det tredje leddet synliggjør at intersubjektivitet består av mer enn et jeg og et du, at det også finnes et «mellom» (Østrem 2012 s. 77). Det er ut fra dette resonnementet det blir mulig å si at når det ikke er noe felles å utforske - om det er et faglig innhold, en konflikt, en regel, noe noen har bestemt – står man bare igjen med relasjonen(e) og med hver sine viljer.

Lykkeberg (2012) hevder tilnærmedesvis det det samme, uttrykt på en annen måte og med en noe annen begrunnelse. En felles verden er en forutsetning for at vi kan bli frie i praksis. Det er ikke nok å bli frigjort fra dem som bestemmer over oss, hevder Lykkeberg. Vi er avhengig av en felles verden og et felles språk for at vi gjennom forhandlinger kan komme fram til noe som er bedre, ellers blir vi ofre for en demokratisk umyndiggjøring (Lykkeberg 2012 s. 303). Lykkeberg hevder også at dersom det ikke er noe i verden som representerer verdier som er viktigere enn at ingen bestemmer over hverandre, oppstår et demokratisk nullpunkt. Det eneste man står igjen med er vilje mot vilje. Lykkeberg viser til relasjonen mellom Albert Åberg og hans far som eksempel. Verken Albert på fire år eller pappa Åberg ønsker å bestemme over den andre, det typiske for deres konflikter er hvordan de skal komme seg ut av et autoritetsforhold ingen av dem ønsker. De har mistet en verden å vise til, de står bare tilbake som to demokratisk innstilte mennesker som er frie. Når Albert ikke vil legge seg og ikke spise middag, løses situasjonen av at det er pappa'n som sovner før Albert eller av katten som spiser opp kjøttbollene uten at noen av dem «ser» det. Det er en demokratisk utopi, hevder Lykkeberg, å tro at ingen eller ingenting kan bestemme over oss (Lykkeberg 2012 s. 313). Lykkebergs beskrivelser tilsvarer den tilstanden Hegel kalte «lidelse under ubestemthet», som Honneth (2003) viser til.

I artikkel IV er det barnas perspektiver på demokrati som undersøkes. Det er ikke en intensjon å sammenlikne materialet med intervjuene med førskolelærerne, det er mer presist å si at barnas perspektiver fungerer som et korrektiv i forhold til funnene i artikkel II og III. På sett og vis fungerer artikkel IV som en utdyping av funnene i artikkel III ved det også i denne analysen blir tydelig at desintegrasjon er en reell fare. Jeg viser, med henvisning til Hirshman(1970) at «exit» er et alternativ til «voice» når barna erfarer at det ikke er rom for å påpeke urettferdighet. Som nevnt i sammenfatningen av artikkelen gir barna uttrykk for at det er de voksne som bestemmer, og de bestemmer mye. Det er ikke i seg selv noe som omtales som problematisk, gitt noen forbehold. I analysen viser jeg at barna skiller mellom legitime og illegitime beslutninger. De vil ha flere av de legitime, dette er beslutninger som er rettferdige og velbegrunnet. Det de erfarer er

imidlertid at de ikke kan si ifra om det de ikke liker eller synes er urettferdig. Eventuelt at de kan si det, men at det ikke fører fram.

At det stilles krav til barna om å innordne seg institusjonens logikk og regler, trenger ikke i seg selv å være et problem. Problemet oppstår når det ureflektert vises til behovet for orden, eller at ikke lar seg gjøre at regler og beslutninger er gjenstand for forhandling. Behovet for orden er sentralt i analysen. Det som er mitt poeng er at når behovet for orden blir en overordnet verdi som ikke er gjenstand for forhandling, bidrar det til å hindre intersubjektivitet. De ansatte tvinges til å vurdere barnas synspunkter som irrasjonelle eller upassende, dermed er ikke betingelsene for intersubjektiv anerkjennelse til stede. Som jeg skriver i artikkel III er det ikke mulig å unngå situasjoner hvor alle må det noen har bestemt. Men det er når det er slike situasjoner det blir flest av, at risikoen for krenkelser er stor. Krenkelser vil, også ifølge Honneth (2008), uunngåelig finne sted. Det er på grunnlag av den erkjennelsen at det å tilstrebe demokrati blir helt vesentlig. Det kan utgjøre forskjellen mellom å erfare at krenkelse avløses av nye krenkelser, eller at uretten kan påpekes og at voksne ber om unnskyldning. Det er dette som forklarer Honneths interesse for krenkelser i form av at opplevelsene fører til kamper for anerkjennelse og det han kaller moralens grammatikk; menneskers evne til å oversette erfaringer med å bli krenket til formuleringer av normative krav om samfunnsendring (Honneth 2008 s. 173-174). Dette er en sentral tese i hans anerkjennelsesteori.

Det er særlig når barn helt klart har andre interesser enn voksne at jeg får inntrykk av at de ikke kan si i fra eller regne med å bli hørt, og at de på bakgrunn av sine erfaringer har funnet andre strategier. Strategiene er skjulte, og går ut på å snike seg vekk når alle skal ut eller ha med leker hjemmefra i smug når det ikke er lov. Barna rettferdiggjør strategiene med at de ikke synes beslutningene er legitime. De skjulte strategiene er en form for «exit» (jf Hirschman 1970), og de er problematiske. Dette er strategier som kun noen av barna benytter seg av, andre sier de ikke «gjør sånt» og noen forteller om at de har mislykkes i å for eksempel gjemme seg. Ved at barnefellesskapet splittes, som følge av at lydighet anerkjennes, svekkes grunnlaget for solidaritet mellom barna. Uten solidaritet faller grunnlaget for sosial anerkjennelse sammen, dette er også et sentralt poeng hos Honneth (2008). I stedet for å påpeke urettferdighet på egne eller andres vegne, finner noen alternative, skjulte strategier. Flukten innebærer at fellesskapet mister medlemmer, kanskje også de som kunne bidra til å skape samhold ved å gjøre konflikter til gjenstand for demokratisk debatt. Slik faller grunnlaget for demokrati sammen.

Motstand og konflikter forstyrrer, dersom ikke slike forstyrrelser er ønsket er det enkel logikk at de ikke tillegges pedagogisk betydning. Det kan selvsagt også være at det ikke er anledning, i form av tid og ressurser i vid betydning, til å ønske slike forstyrrelser velkommen. Motstanden barn gir uttrykk for aktualiserer spørsmålet om hvordan «ulydighet» forstås. Med henvisning til Seland (2013) er det de ansatte i barnehagen som

avgjør om motstanden blir ansett som saklige innspill eller argumenter, eller som trassig og uoppdragent. I en slik vurdering kan det, ut fra funnene i artikkel IV, tenkes at barnas alder spiller inn. Ut fra dette materialet hevder jeg at det ikke nødvendigvis er en fordel å være eldst i barnehagen i forhold til å kunne utfordre rutiner, regler og tradisjonelle forestillinger. Som jeg skriver, ble det eksplisitt sagt av Alma: «De store hører på de voksne.» Jeg visste i forkant av studien at alder har betydning i barnehagen, men det var en vekker og et tankekors allikevel at det så klart kan gå i de eldste barnas disfavør når det kommer til å opponere mot voksnes beslutninger.

Gawlicz (2009) viser i sin studie at barna var klar over hva som er forventet av et barn i en spesifikk alder og kunne diskutere fordeler og ulemper med å være eldst eller yngst i barnehagen (s.233). Utover at alder har betydning for hvordan barn kan gi uttrykk for sine synspunkter, hevder flere forskere at alder i barnehagen har en sosial mening, og er med på å skape en sosial orden og hierarki (James og Prout 1997, James 2005). Alder er med på å konstituere rettigheter, plikter og ansvar og er også basis for inklusjon og eksklusjon i grupper og aktiviteter. På denne måten får alder betydning for barns egen opplevelse av seg selv, og hvem de sammenlikner seg med (Närvanen og Näsman 2007). I følge Zeiher (2011) er det et komplekst aldersinndelt regime i barnehagen, innrettet slik at alder kontinuerlig gis oppmerksomhet og fortolkningsgrunnlag (s.131-132). Østrem m.fl (2009) viser at de eldste barna medvirker mindre enn de yngre, og at dette har sammenheng med kommende skolestart (s.174). Aldershierarkiet aktualiserer temaer som konformitet og normalitet. Brysom motstand transformeres til noe «usunt» hos barna, og noe som representerer et avvik fra det normale. I artikkel IV viser jeg til Markström (2005) i forbindelse med at det er sunnhetsstegn at barn står i mot voksne, men på riktig måte. I en senere studie skriver hun at når barna ikke balanserer riktig, omtales motstanden som problematisk og uønsket (Markström 2010 s. 312). Et barn som sier «nei» vil kunne defineres som «vanskelig», og bryter også med siviliseringens idealer (jf Gilliam og Gulløv 2012).

Jo større grad av konformitetskrav, jo større er sjansen for at barns motstand kan bli betraktet som avvikende og uønsket atferd. Til tross for at barna i artikkel IV viser til illegitime maktforhold, forhold både Habermas og Honneth kritiserer enten i form av kolonisering av livsverden eller krenkelsers. I artikkelen hevder jeg at det i liten grad er et «sunnhetstegn» at barn kun har skjulte strategier å ty til, forbudte og hemmelige, for å få gjennomslag for sine synspunkter. Til forskjell fra barna i artikkel I får de ikke erfaring med å ta stilling til noe verdimessig, som danner grunnlag for å stå i mot urimelige krav fra autoriteter. Det paradoksale er at når man trenger demokratiet som mest, ved uenighet, bruker man det minst.

Oppsummering: Barn som demokratiske subjekter i barnehagen

Det er stor avstand mellom denne forståelsen av motstand og en tilnærming til uenighet som forutsetning for sosialt fellesskap. Dette er det springende punktet i diskusjonen; i praksiser som kan sies å være avhengige av konsensus er ikke vilkår for intersubjektivitet til stede. Det samme kan sies om praksiser hvor det stilles krav til en bestemt form for demokratisk kompetanse hos barna, her vil heller ikke disse betingelsene være til stede. Fraværet av disse betingelsene innebærer at barns demokratiske deltakelse ikke kan realiseres i samsvar med intensjonene. I artikkel II og III har jeg trukket inn Biestas skille mellom en barnesentrert og handlingssentrert tilgang til demokrati i utdanningsinstitusjoner (Biesta 2009). Forskjellen tar utgangspunkt i at Biesta hevder at det i prinsippet er tre forståelser av demokratisk subjektivitet: individualistisk, sosial og politisk (Biesta 2009 s.114). Han argumenterer for betydningen av å overskride den individualistiske og den sosiale forståelsen, som han hevder er utilstrekkelige. Å være et demokratisk menneske basert på en politisk forståelse av demokratisk subjektivitet, vil ifølge Biesta med henvisning til Arendts natalitetsbegrep, bety å kunne handle. Det vil si å kunne bringe noe nytt til verden som en nybegynner, og møte andre subjekter som reagerer på begynnelsene (Arendt 1996). Frihet, ifølge Arendt, er å kunne handle i form av å bringe noe nytt inn i et offentlig fellesskap. Å avstå fra å delta i offentlige fellesskap fordi man risikerer å måtte gi avkall på egen suverenitet er uforenlig med å være fri i egentlig forstand (Arendt 1996).

Det er på bakgrunn av disse resonnementene Biesta hevder at utdanningsinstitusjonene må bli mer handlingssentrerte og mindre barnesentrerte, det vil si orientert mot at barn skal lære bestemte demokratiske ferdigheter. Han ser en fare i at tilgangen til demokrati blir individualisert på samme måte som annen kunnskap (Biesta 2009 s. 130). En handlingssentrert tilgang vil i mindre grad være orientert mot at barna skal lære bestemte ferdigheter og mer orientert mot at det er mulig å skape muligheter for at man kan møtes som subjekter. Da er forskjellighet et premiss, ikke et problem som må elimineres. Biesta vil vekk fra den tilgangen som pålegger individer byrden å oppføre seg demokratisk, og i stedet pålegge utdanningsinstitusjonene å skape situasjoner hvor alle kan være subjekter.

Det vil si at det avgjørende skillet, og «svaret» på det overordnede forskningsspørsmålet, er om det eksisterer vilkår som tilsier at demokratisk deltakelse fremmer, eller kjenne- tegnes ved, sosialisering eller subjektivisering. Dette analytiske skillet svarer til de to tilgangene til demokrati i utdanningsinstitusjoner Biesta trekker opp. Når han i en annen sammenheng skisserer tre dimensjoner ved utdanningens formål er også kvalifisering med, i tillegg til sosialisering og subjektivisering (Biesta 2011 s. 25, 35 – 36). De tre dimensjonene er overlappende, og på samme måte som todelingen jeg har lagt opp til her, er det ikke et spørsmål om enten – eller, men hvordan dimensjonene overlapper og på

hvilke måter de blandes.¹¹ På samme måte som Hellesnes` skille mellom tilpasning og danning inngår begge dimensjoner. Det å bli en deltaker i et sosialt fellesskap hvor man kjenner og følger forventningene, utelukker ikke aktiv fortolkning og kritikk. Det kan være overlappingene som er mest interessante, i tillegg til at dette analytiske skillet kan bidra til å se tendenser mot den eller andre dimensjonen i praksis.

En oppsummering: Barns demokratiske deltakelse kan forstås og praktiseres slik at barns erfaringer med å delta har to prinsipielt ulike følger for barna, som henholdsvis sosialisering og subjektivering. I en og samme praksis kan det foregå overlappinger, eller tendere mot den ene eller andre dimensjonen. Dette analytiske skillet kan føres tilbake til Biestas to prinsipielt forskjellige tilganger til demokrati i utdanningsinstitusjoner (Biesta 2009). Siden det er en nær sammenheng mellom subjektivitet og danning, vil praksiser hvor sosialiseringdimensjonen dominerer ikke være i samsvar med barnehagens formål.

Praksiser hvor sosialiseringdimensjonen dominerer vil være preget av forhåndsbestemte forestillinger om hva «god» deltakelse er, og sikte mot at barn lærer seg å delta på bestemte måter slik jeg særlig har utdypet i artikkel III. Sosialiseringdimensjonen dreier seg om å bli ført inn en kultur og et sosialt fellesskap hvor man lærer seg sosiale koder, kjenner til og tilpasser seg gjeldende normer. Dersom sosialiseringdimensjonen skal kunne overskrides, slik at barns subjektivitet fremmes, dreier det seg om at barn blir noe annet enn «mer av det samme». Som Togsverd og Rothuizen (2013 s. 12) skriver innebærer subjektivering at man ikke kun er opptatt av ”at gjøre det riktig” men også av ”at gjøre det rigtige”. Det innebærer at barn må kunne støttes i ta stilling og utvikle dømmekraft, selv om det innebærer at barns perspektiver utfordrer dominerende verdier og forestillinger i barnehagens praksis. Hvorvidt dette er mulig er varierende, mellom barnehager og i en og samme praksis.

Sosialiseringdimensjonen kan henge sammen med en konsensusrasjonalitet som har preget barnehagens mangeårige arbeid med sosial kompetanse¹², og at arbeidet med sosial kompetanse og medvirkning kan gripe inn i hverandre på uheldige måter. I artikkel III setter jeg funnene i sammenheng med barnehagens mangeårige tradisjon med å arbeide med barns sosiale kompetanse, forstått som å lære barn en form for sivilisert eller prososial oppførsel. Dette er en viktig oppgave for barnehagen, og den skal forenes med det demokratiske oppdraget. En slags sammensmeltning av de to oppgavene finnes i denne formuleringen i barnehagens rammeplan i avsnittet om barns sosiale kompetanse: «De må få trening i å medvirke til positive former for samhandling» (Kunnskapsdepartementet 2011 s.19). Vektleggingen av det positive, kan forklare at medvirkning kan dreies mot det, eller de, prososiale.

Omdreiningen rundt sosial kompetanse tilsier at det er en nær forbindelse mellom deltakelse, sivilisering og demokrati. Sivilisering har den karakter at man ikke finner slike

eksplisitte krav, det inngår i selve siviliseringens vesen. Gilliam og Gulløv (2012) viser til Norbert Elias' siviliseringsteori i analysene av hverdagslivet i institusjoner og i oppdragelse. Sivilisering er motstykket til det dyriske, barbariske, selviske og asosiale menneske, det dreier seg om det ordentlig og kultiverte mennesket. Siviliseringsteorien viser til sammenhenger mellom dominansrelasjoner og omgangsformer hvor det som regnes som sivilisert gis gyldighet og relevans. Sivilisering er beslektet med disiplinering, danning, sosialisering og oppdragelse, men begrepet viser til en analytisk kompleksitet hvor disse begrepene er dimensjoner ved siviliseringen (Gilliam og Gulløv s. 25). Ifølge Gulløv (2012) er: «...det civiliserte menneske kjennetegnet ved at være en afbalansert deltaker i et sosialt fellesskap oppbygget omkring demokratisk dialog med en kategorisk afvisning af enhver form for fysisk maktuttrykk» (s. 87). Siviliseringstendensene gir pedagogene den oppgave å balansere mellom hensynet til det enkelte barnet og gruppen av barn og mellom ulike politiske fordringer (Gulløv 2012 s. 94). Noe spissformulert hevder jeg at vi kan risikere at deltakelse er nærrere forbundet med disiplinering enn danning. Satt på spissen; det snakkes om å lytte til barns stemmer, men det er en fare for at det er barnas «innestemme» som etterspørres i praksiser hvor sosialiseringdimensjonen dominerer.

Til dels blir sosialiseringdimensjonen dominerende fordi forestillingene om hva slags demokratisk kompetanse barn trenger som framtidige samfunnsdeltakere har en tilsvarende prososial karakter. Forventningene fra skolen, mer eller mindre eksplisitte, legger en demper på barnehagens demokratiprojekt. Dominansen kan også ses i sammenheng med at retten til medvirkning skal realiseres i et spenningsfelt hvor idealene er motsetningsfylte, og hvor hensynet til barns beste skal tas i hverdager preget av travelhet og store barnegrupper. For barn er følgene av at barnehagen blir det jeg har kalt en «demokratifabrikk» hvor alle må kunne noe «demokratisk», at de tilegner seg en bestemt demokratisk kompetanse. Men de får i beskjeden grad anledning til å ta stilling til verdier, urettferdighet eller at de kan bidra til forandring. Dersom demokratisk deltakelse erfares som en plikt, som uinteressant eller for krevende, kan det ha den uønskete og uheldige konsekvens at barn velger «exit» framfor «voice» (Jf Hirschman 1970). Jeg har vist at dersom det tas for gitt at det er et gode for barn å delta, uavhengig av form og innhold, kan interessen for demokratisk deltakelse avta. Motsatt har jeg vist at når det man er sammen om å finne ut av i fellesskap kjennes viktig og meningsfylt, terskelen for deltakelse er lav og ingen sitter på «fasiten» er det gode vilkår for å fremme barns subjektivitet.

Samlet tilsier funnene at potensialet barns demokratiske deltakelse representerer for barna og barnehagen utnyttes i for liten grad, det vil si at det er noen muligheter som forsvømmes. Dette er muligheter som kan realiseres i et større omfang. For barn er det helt avgjørende hvordan deres motstand tolkes, slik den ytres i ulike former. Dette gjelder

også lek som motstand, som barns frie og kritiske ytringer både Bae (2012), Øksnes (2010) og Grindheim (2013) er opptatt av. Det betyr ikke at all opposisjon kan eller skal tas hensyn til, men det er en vesentlig forskjell på om motstanden omskrives til et barn som er vanskelig eller om det barnet reagerer på kan være høyst rimelig fordi regelen eller beslutningen mangler legitimitet. I artikkel IV tolker jeg barna dit hen at de skiller mellom det jeg kaller legitime og illegitime beslutninger. Dette skillet representerer et bidrag til viktig innsikt i at går en grense for når barna synes voksne må lytte mer til barn før de bestemmer. Først når barns motforestillinger anerkjennes kan potensialet utnyttes tilnærmevis fullt ut. Dette argumentet kan føres tilbake til de sammenhenger jeg mener å ha sett mellom demokratiforståelser, betingelser for anerkjennelse, institusjonelle verdier og målsettinger og barns demokratiske deltakelse. Sammenhengen mellom de tre områdene viser til at hva som kan anerkjennes er nært forbundet med institusjonelle verdier og målsettinger. Henvisning til eller behov for institusjonell orden er igjen forbundet med demokratiforståelser, og hvordan demokrati forstås er blant annet et spørsmål om adgangs-betingelser eller om inklusjon. Det siste forholdet dreier seg om hvem som kan eller vil delta, avhengig av om de synspunkter, ferdigheter og egenskaper man har anerkjennes. Til sammen utgjør dette betingelser for om demokratisk deltakelse fremmer, eller kjennetegnes ved sosialisering eller subjektivisering.

I de to artiklene (III og IV) som inngår i avhandlingen hvor Honneths anerkjennelsesteori ligger til grunn for analysene og diskusjonene, har begrepene i teorien bidratt til å se aktuelle betingelser for at gjensidig intersubjektiv anerkjennelse kan finne sted og når det motsatte er tilfelle. Det gjelder de bestemte kravene til å delta på den «riktige» måten i artikkel III, som gjør anerkjennelse til et spørsmål om å «premiere» prososiale barn. Jeg viser blant annet at skjulte agendaer bidrar til å hindre intersubjektivitet, på den måten at aktørene ikke er sammen om felles mål. Jo flere slike agendaer, i form av å lære «å være sosial» eller styrke barns språklige ferdigheter, som eksisterer jo større er faren for at barn erfarer deltakelse som uinteressant. I artikkel IV viser jeg at når behovet for orden blir en overordnet verdi som ikke er gjenstand for forhandling, bidrar det til å hindre subjektivitet på den måten at de ansatte tvinges til å vurdere barnas synspunkter som irrasjonelle eller upassende, dermed er ikke betingelsene for intersubjektiv anerkjennelse til stede. I begge artiklene viser jeg kort sagt at mulighetene for anerkjennelse henger tett sammen med institusjonelle verdier og målsettinger.

Siden formelle og uformelle forventninger til barnehagen kommer fra flere hold, vil hva som er mulig og verdt å anerkjenne til dels være et anliggende for den enkelte barnehage, og til dels være av en karakter som den enkelte barnehage ikke rår over. Som Palludan, med henvisning til Fraser, sier; omfordeling er et samfunnsmessig og ikke alene et pedagogisk spørsmål (Palludan 2013 s. 54). Så lenge utdanning sikter mot bestemte målsettinger og finner sted innenfor bestemte historiske, kulturelle og sosiale kontekster

vil anerkjennelse fordeles etter gitte vilkår. Det er uunngåelig at disse vilkårene ikke impliserer ekskluderingsendelser. Dette resonnementet tilsier at det vil være naivt å tro at anerkjennelse ubetinget kan finne sted i alle relasjoner, samtidig vil det være for pessimistisk å trekke den slutning at gjensidig anerkjennelse knapt kan finne sted, eller kun er forbigående. Den mer optimistiske tanke er at verdier og målsettinger ikke er statiske, og at de på samme måte som anerkjennelse er et forhandlings spørsmål.

Kjørholt (2004 s. 257) er opptatt av at retten til å bli hørt ikke skal bli et undertrykkende «instrument» i form av nye idealer barns skal leve opp til. Det kritiske potensialet i skillet jeg har trukket opp mellom sosialisering og subjektivering viser til en grunnleggende forståelse av hva det kan være godt for å gi barn status som medborgere. Barns rett til å bli hørt viser til at barn er samfunnsdeltakere på lik linje med voksne, samtidig viser det faktum at barn er gitt egne rettigheter til at de er forskjellige fra voksne. Denne forskjellen kan handle om at barn har andre erfaringer, interesser og perspektiver enn voksne, og det må være i alles interesse at det er rom for å tillegge barns motforestillinger, eller kritiske ytringer som er motivert av økt rettferdighet, vekt. Først når det er mulig kan barns rett til å bli hørt assosieres med aktiv, kritisk deltakelse i fellesskap. Ellers kan rettigheten bli brukt som et middel for å nå helt andre målsettinger. Dette resonnementet taler for å tydeliggjøre forbindelsen mellom artikkel 12 og artikkel 13 i FN's barnekonvensjon, som omhandler retten til ytringsfrihet.¹³

Det er forståelig at retten til medvirkning realiseres slik at den kan tilpasses barnehagens hverdag, gitt de rammer og ressurser som er til rådighet og de mange konkurrerende oppgavene. Jeg støtter samtidig Erik Sigsgaard når han sier at det er på høy tid, at verdikampen om barns «nei» kommer. I et intervju i Information 11.04.2014 i forbindelse med utgivelsen av boka *Om børn og unges nej* med undertittelen *Farvel til lydighedskulturen* (Sigsgaard 2014) sier han: «Jeg vil gerne være realistisk og forsøge at få børn og voksne til at leve sammen, så begge parter får glæde af det. Jeg siger ikke, at voksne aldrig skal sige nej til børn. Men jeg siger, at man som forældre, lærer og pædagog skal lade være med at tro, at vi som voksne tilfører børn alt muligt. Vi skal til at spørge os selv, om vi også fratager børn noget mod og nysgerrighed.» Han hevder også at pedagogiske institusjoner nesten utelukkende betraktes som steder som tilfører barn noe. Tanken om at institusjoner kan frata barn noe og begrense deres muligheter for å lære og å utvikle seg sosialt, er fremmed og nærmest fraværende. Sigsgaard setter også verdikampen om barns «nei» i forbindelse med at samfunnet har behov for at barn utvikler seg til modige voksne, som tør skape forandringer og løse fremtidens store utfordringer i forhold til klimaet. Det å kunne stå i mot autoriteter er en viktig demokratisk dyd, men som først får verdi når motstanden blir synlig. Når motstanden er skjult, som jeg har vist i artikkel IV, kan den ikke tillegges betydning utover at de som behersker strategiene får større spillerom. Barns motstand har til en viss grad karakter av sivil ulydighet, et alternativ

man tyr til når det ikke lar seg gjøre å nå fram med lovlige midler. Det som gjør at de skjulte strategiene ikke kan kalles sivil ulydighet er at barnas sak ikke blir et offentlig og felles anliggende, slik hensikten er med sivil ulydighet. Av ulike grunner velger barna å skjule sin motstand, med det resultat at et demokratisk potensial ikke utnyttes.

Vilkårene som må være til stede for at rettigheten kan realiseres i samsvar med intensjonene er sammensatte, de viser til sammenhenger som er komplekse og ikke til enkle årsaksforhold. Det er særlig i artikkel I og II vilkårene kommer tydeligst frem, mens i artikkel III og IV er det fraværet av dem som er gjenstand for diskusjon. De tre vilkårene som peker seg ut samlet sett er 1) et tolkningsgrunnlag for arbeidet med medvirkning basert på meningsdanning i fellesskap hvor uenighet verdsettes, og motstand eller kritikk anerkjennes, 2) faglighetens og saklighetens betydning for å delta og 3) førskolelærerens kompetanse og relative autonomi. De to siste vilkårene vil jeg kort utdype her, det første utdyper jeg i kapittel 6.

Noe å være sammen om: faglighetens og saklighetens betydning for å delta

Det å tematisere bærekraftig utvikling, som i prosjektarbeidet i artikkel I, er et eksempel på at et lærestoff settes i et etisk og politisk perspektiv. Jeg har argumentert for at det ikke er likegyldig hva man er sammen om, det kan ha avgjørende betydning for motivasjonen for å delta. Internasjonalt, nasjonalt og lokalt er bærekraftig utvikling satt på dagsorden som et anliggende for barnehagen på bakgrunn av begrunnelser om at barn er berørt av, har rett og kapasitet til, å engasjere seg i dette komplekse temaet (OECD 2010, Davis m.fl. 2009, Davis 2010, Engdahl og Rabusicova 2010, Häggglund og Pramling Samuelsson 2009, Pramling Samuelsson og Kaga 2008, Björneloo og Nyberg 2007). Et dan-nende innhold kan bidra til å fremme barns subjektivitet, dette har jeg satt i forbindelse med å finne ut av noe sammen, «det tredje», med henvisning til Østrem's avhandling om barns subjektivitet og likeverd fra 2008.

Det som gjør det nødvendig å rette blikket mot «det tredje» er, i følge Skjervheim som Østrem viser til, at relasjonene alene er for skjøre til å bære en gjensidig intersubjektivitet. I artikkelen om prosjektarbeidet (artikkel I) viser jeg at det var avgjørende å rette blikket mot noe i verden. Jeg mener å ha vist og argumentert for at å støtte barn i å ta de kampene som må tas og å ta stilling til at noe er mer verdifullt enn noe annet, kan gå gjennom et faglig innhold i et fellesskap hvor terskelen for deltakelse er lav og ulike uttrykksformer er relevante. Arbeidet med medvirkning er dermed i like stor grad et spørsmål om å utvikle gode fellesskap som barn ønsker å være en del av, som å rette fokus mot barna. Dette er samtidig en vei å gå for å hindre at barn forblir underordnet og at rettigheten trivialiseres. Jeg har vist til Østrem (2008, 2012) som hevder at saksforholdet i den treleddete relasjonen kan skape forbindelsen mellom barns rett til medvirkning og samfunnets plikt til å komme barn i møte med et faglig innhold i barnehagen. Hun

viser til samfunnets ansvar for å ivareta barn som autentiske subjekter, og at også må bety «å bistå barn i deres anstrengelser for å forholde seg aktivt og ansvarlig til de rammer de lever innenfor» (Østrem 2012 s. 136). Slik jeg ser det handler dette også om at barnehagens kunnskaps- og demokratioppdrag ikke trenger å være konfliktfylte, men at de to oppdragene tvert imot forutsetter hverandre. De to oppdragene kan forenes ved at voksne bruker sin posisjon til å vise barn hva det er verdt å ta stilling til, og støtter barn i de kampene som må tas for et mer rettferdig samfunn.

Jeg har også tatt med saklighetens betydning, dette har å gjøre med at det viser til betydningen av å være sammen om saksforhold utover et faglig innhold som kan handle om regler, rutiner og en rekke forhold barna måtte være opptatt av. Ordet saklighet spiller også på saklig uenighet, en demokratisk dyd som gjør det å ytre sine meninger forpliktende både for saken og for fellesskapet. Meningene skal kunne bidra til en bedre løsning, og det er forpliktende å ta innover seg andres synspunkter, anstrenge seg for å forstå og besvare dem saklig. Dette er prinsipielt forskjellig fra å «mene noe», eller å stå igjen med hver sine viljer uten en verden å vise til. Denne tilstanden kan kalles det demokratiske nullpunktet som jeg utdypet på s. 75-76. I denne tilstanden blir vi demokratisk umyndiggjorte i følge Lykkeberg (2012).

Førskolelærernes kompetanse og relative autonomi

Barnehagene er definitivt prisgitt politiske veivalg og prioriteringer, noe blant annet Moss (2007) kontinuerlig presiserer. Det er allikevel slik at handlingsrommet varierer, slik jeg har vist i artikkel II. I artikkel II har jeg vist at det er noen forutsetninger som kan være avgjørende for å skape mer eller mindre gode vilkår for å realisere medvirkning i samsvar med intensjonene. Som for andre profesjonsutøvere utspiller førskolelæreres handlingsrom seg i et spenningsfelt mellom autonomi og styring, eller mellom muligheten for å utøve skjønn og forvalte et samfunnsmandat. Sterkere styring trenger ikke være ensbetydende med et innskrenket handlingsrom, det kan også utvide rommet. Greve, Jansen og Solheim (2014 s. 134) hevder på bakgrunn av en historisk gjennomgang at førskolelæreren ikke nødvendigvis utnytter handlingsrommet, eller det begrenses av pålegg fra barnehageeier om for eksempel å ta i bruk bestemte metoder eller fra profesjonen selv.¹⁴ De ansatte i barnehagen kan ikke skape demokrati alene, men de er heller ikke totalt prisgitt politiske beslutninger og forventninger fra ulike aktører utenfor barnehagen. Derfor velger jeg å omtale dette som vilkår de til dels er underlagt og til dels skaper selv. Med dette mener jeg at de selv kan spille en avgjørende rolle i å utvikle barnehagen som et felles gode, forpliktet på et samfunnsmessig formål. En slik rolle bør også de ansatte i barnehagen ha, i særdeleshet førskolelærerne, i form av en relativ autonomi. Med dette mener jeg at de ikke alene kan eller bør utvikle barnehagen, men at de heller ikke kan eller bør ha en underordnet rolle. Denne formen for autonomi kan også kalles en profesjonell autonomi, i og med at det å være profesjonsutøver er knyttet

til å ha et bundet mandat (se f eks Molander og Terum 2008). Hvordan, fra hvem, med hvilke begrunnelser og konsekvenser profesjonelles handlingsrom begrenses, er sentrale diskusjoner i kjølvannet av moderniseringen av offentlig sektor og nye styringsformer.¹⁵ Rammene for denne teksten tilsier at jeg ikke går inn i diskusjonene, men vil understreke at realiseringen av retten til medvirkning forutsetter et handlingsrom for profesjonen.

Funnene i denne avhandlingen må leses i lyset av den konteksten barnehagens praksis er vevd inn i, og som til dels kan føres tilbake til politiske beslutninger og til dels samfunnsmessige tendenser. Dette er forhold av en karakter som den enkelte ansatte ikke rår fullt og helt over. Men det å kjenne til og gjenkjenne tendensene som snevrer inn rommet for å gjøre barns perspektiver gyldige, kan bidra til å styrke potensialet barns demokratiske deltakelse representerer. For at det skal la seg gjøre er det en forutsetning at barnehagens ansatte må kunne ytre seg kritisk. Skal de kunne utnytte handlingsrommet de angivelig har til rådighet, må de også kunne ta stilling og påpeke forhold de er kritiske til. Dette er også en nødvendig del av egen dannelses- og myndiggjøringsprosess. I artikkel III omtaler jeg et åpenbart paradoks noen av informantene var opptatt av, som handler om at de skal oppfordre barn til demokratisk deltakelse i en barnehage hvor de selv opplever at de underlegges mer styring mot bestemte mål og stadig større barnegrupper.

I artikkel II skriver jeg i en fotnote at det slo meg at en solid, faglig dybde ble en buffer mot nye «vinder» i form av å se at konkrete tiltak er på kollisjonskurs med det synet på barn som den nye barndomssosiologien og FNs barnekonvensjon kan sies å bygge på. Dette gjelder blant annet ulike kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer for barns sosiale kompetanse. Jeg skriver:

«Jeg synes jo sånn som ALLE MED, jeg føler meg tilbakesatt til Piaget og Erikson fordi det er så stadiefokusert.» I en annen barnehage forteller de om det samme kartleggingsverktøyet at de ble pålagt av kommunen å bruke det, men de sier at «... det får vi bare se å slutte med, det blir for trist sammenlignet med det vi ellers gjør sammen med barna.»

Under intervjuene var noen innstilt på å argumentere for ikke å ta i bruk disse bestemte metodene. Dersom det ikke lot seg gjøre, ville de legge opp til å være lite tro mot metodene slik at de i minst mulig grad ville forstyrre det de hadde bygget opp over tid. I denne bemerkningen ligger det implisitt at det er sannsynlig at det ikke er mulig å formidle kritikk. De hadde ikke nødvendigvis resignert, men de ytret seg heller ikke kritisk i åpne fora. Som hos barna i artikkel IV, var også deres strategier skjulte.

Peter Moss (2007, 2008) har gjentatte ganger sagt og skrevet at det å skape gode vilkår for demokrati i kampen mot markedskreftene er et spørsmål om tilstrekkelig kompetanse og stabilitet. I artikkel II advarer jeg mot at store barnegrupper og nedbemanning fører til at det vi tar oss råd til er de formene for demokrati som er enklest å gjennom-

føre, men som ikke er å foretrekke for barna, barnehagen eller samfunnet. I mange barnehager er mangel på tid og anledning til å lytte til barn i små grupper helt reelt (bl a Bratterud m.fl 2012). I denne studien har jeg ikke omtalt dette forholdet helt spesifikt, selv om flere viser til mangel på tid og en generell opplevelse av å ha det travelt. Det er verdt å merke seg at dette er et tema selv i barnehager som er veletablerte, med en stabil bemanning og relativt god førskolelærerdeknning.

Det er også verdt å merke seg at det er noen forutsetninger av organisatorisk karakter som ser ut til å være avgjørende for å styrke demokratiet. I artikkel II har jeg trukket fram to forhold: ny kunnskap som innarbeides i egen praksis på en solid måte i det eksisterende metodiske og kunnskapsmessige grunnlaget, og langsiktig arbeid hvor nye perspektiver på barn og andre måter å tenke på langsomt har blitt transformert i de enkelte praksisene. I artikkel II skriver jeg også om betydningen av styrket kompetanse gjennom etter- og videreutdanning som har betydning for å få mer innsikt i tolkningsgrunnlaget for arbeidet med medvirkning. I barnehagen er førskolelærerne i et mindretall og assistentene i flertall, dette er en velkjent utfordring som jeg også har blitt fortalt om i denne studien. Østrem m.fl (2009) viser at assistentene tenderer mot å forenkle forståelsen av medvirkning, i motsetning til førskolelærerne som heller mot å se kompleksiteten. Informantenes fortellinger om hvordan de arbeider med å utvikle praksis tyder på at det går langsommere fordi de skal ha alle med, assistentene og styrerne. Å kunne utvikle barnehagen etter langsiktige målsettinger berører spørsmål som omhandler førskolelærernes kompetanse og autonomi.

6. Demokratisk deltakelse, demokrati og anerkjennelse

Demokrati, demokratisk deltakelse og anerkjennelse er begreper som er sentrale i denne avhandlingen. Begrepene har blant annet til felles er at de er mer flertydige og mindre ensartet enn hvordan de som oftest omtales. Flere har tatt til orde for betydningen av å avklare hva som forstås med demokrati og anerkjennelse for å unngå at begrepene tømmes for innhold, eller at man tar for gitt hva begrepene betyr og alle er enige om hva er (Biesta 2009, Hjort 2008, Jahnsen, Johansson og Ødegaard 2011). Forskningsfunnene jeg har omtalt og diskutert viser også til at avklaring eller presiseringer er nødvendig for å styrke tolkningsgrunnlaget for arbeidet med medvirkning. I artikkel II har jeg argumentert for at en bestemt demokratiforståelse, den deliberative, er mer fordelaktig enn de to andre i materialet. I dette kapitlet jeg vil vurdere om dette er et egnet demokratibegrep for barnehagen. Selv om jeg ikke har undersøkt hvordan informantene forstår og anvender anerkjennelsesbegrepet vil jeg også utdype dette. Det inngår i tolkningsgrunnlaget, som en form for forlengelse av demokratiforståelsene. Av den grunn vil jeg diskutere hvorvidt Honneths anerkjennelsesteori representerer en tilnærming til anerkjennelse som fag- og forskningsfeltet kan ha nytte av å ta innover seg. Jeg innleder kapitlet med å gå veien om flertydigheten og dens mulige uheldige konsekvenser, for å understreke betydningen av tolkningsgrunnlaget.

6.1. Flertydigheten – og dens mulige uheldige konsekvenser

«Barns medvirkning i barnehagen» omtales som oftest som et selvfølgelig og ensartet gode i offentlige dokumenter, faglitteratur og i barnehagers årsplaner. Med de mange intervjuene med førskolelærere og barn har jeg så langt det har vært mulig vist at fenomenet i realiteten er langt mer omdiskutert og flertydig. Det er flertydig på den måten at det til dels inkluderer mange forståelser og handlinger, samt at førskolelærerne legger vekt på andre forhold enn barna. Førskolelærerne kan ha bestemte intensjoner med sine handlinger, uten at barna «registrerer» dette som økt medvirkning. Det er særlig i artikkel II jeg viser hvordan fenomenet folder seg ut i praksis på sine mer eller mindre heldige måter, og at dette ikke nødvendigvis gjør barnehagen mer demokratisk. Flertydigheten kan handle om en pedagogisk interesse for å nærme seg barns perspektiver og å forstå barn, og å ville støtte barn i å artikulere egne synspunkter uten at det får de store konsekvensene i demokratisk forstand.

Det kan handle om endringer over tid som førskolelærerne anser som betydningsfulle, men som ikke har tilsvarende betydning for barna av den enkle grunn at de nødvendig-

vis ikke kjenner til hvordan noe var tidligere. Endringene kan også bestå i at handlingene er de samme som før, men begrunnelsene har skiftet karakter. Det er ikke uten videre synlig at det å gå mer ut dersom barn tar initiativ til det, som når de yngste henter støvle-
ne sine, er knyttet til retten til medvirkning. Det kunne like gjerne være begrunnet med en ambisjon om å være mer ute. Det samme gjelder tilrettelegging for at barna selv kan hente og sette på plass materiell, kan nå opp til hyller og skap og kle på seg selv. Det er verken synlig, og heller ikke entydig, at slik tilrettelegging i form av tilgjengelighet handler om demokrati. Det er nærliggende å tenke at tilretteleggingen like gjerne kunne vært begrunnet med intensjoner om å utvikle barns selvstendighet eller at barn skal lære mer.

En konsekvens av flertydigheten er at grensene for hva begrepene rommer blir så flytende at medvirkningsbegrepet kan åpne opp for relativt feilaktige og misvisende oppfatninger. Dette kan i sin tur føre til at det lar seg gjøre å tilpasse begreper som egentlig har en disiplinerende karakter, slik som selvregulering¹⁶, til rett til deltakelse. At fenomenet er «grenseløst» kan føre til at det foretas mer eller mindre bevisste «omskrivninger» av barns demokratiske deltakelse. Et konkret eksempel er det jeg omtalte i artikkel II hvor barnet selv legger smokken sin på hylla, «enig» med den voksne i at det er best, i stedet for at førskolelæreren gjør det. Eksemplet kan også vise til at man gjør det samme som før, men på en mer human måte. Dette er framtrødende i materialet. Slike «omskrivninger» er en fullt ut forståelig strategi for å forene flere konkurrerende oppgaver, men like fullt er det også de informaliserende omgangsformene som fører til nye krav til barn. De skal leve opp til krav om å omgås i disse «bløte formene», knekke kodene i ulike kontekster og legge lokk på motstridende interesser. Viljen til selvjustis kommer til uttrykk hos mange av førskolelærerne i form av at de forsøkte å unngå å definere barn, lytte mer, lage mer smidige overganger og å vise barna at de hadde tatt feil dersom det var påkrevet. De antiautoritære tendensene er positive, men som jeg har vist er de ikke uproblematisk. Jeg vil påpeke faren som kan følge av å slå seg til ro med at dette er det endelige svaret på realiseringen av barns rett til å bli hørt, enten det handler om at man ikke ser begrensningene eller om man ikke makter å stå i «det pedagogiske ubehaget». Konteksten medvirkningen foregår i utgjør et spenningsfelt, og at det er en utfordring å navigere i dette feltet for å skape rom for å gjøre barns perspektiver gyldige. Dette er komplisert, fylt av paradokser og kan aldri bli enkelt.

Dersom rettigheten oppfattes som at voksne abdiserer og overlater styringen til barna, kan det føre til eller brukes som anledning til å uttrykke en mer eller mindre uttalt populistisk skepsis til barns deltakelse. Oppfattes rettigheten som belastende for barn vil det være nærliggende å ville beskytte barn mot deltakelse. Det er avgjørende at rettigheten forstås og praktiseres slik at den er forenlig med en god barndom. Barn skal også slippe å ta stilling, som noen av førskolelærerne uttrykker når de i intervjuene sier «la barn være barn». De viser til forestillinger om en god barndom fri for forpliktelser og ansvar,

underforstått at deltakelse representerer det motsatte og noe det er best for barn å slippe. Som en sier: « Det kreves mer og mer av barna. De skal bli så kompetente. Der ligger vel også mye av medvirkning og sånn».

Flertydigheten kan også handle om at pedagogikkens interesse for å nærme seg barns perspektiver kanskje bare tilsynelatende er sammenfallende med den samfunnsmessige interessen for å gi barn status som medborgere med egne rettigheter. Bundgaard, Gilliam og Gulløv (2007 s. 25) hevder at dette sammenfallet kun er tilsynelatende. Pedagogiske institusjoner har som oppgave å forme barn, og dette oppdragende målet vil uunngåelig føre til en normsetting av barnas uttrykk. Av den grunn blir ikke barns deltakelse et egentlig demokratisk anliggende, men en ideologi som fører til nye måter å problematisere barn på. Dersom pedagogiske intensjoner blir viktigere enn barns rett til medvirkning, blir medvirkning en sosial ferdighet alle barn må beherske. Det er da barnehagen blir en «demokratifabrikk» hvor alle barn må kunne noe «demokratisk», slik jeg noe spissformulert har uttrykt det. I denne «demokratifabrikken» lærer barn å «begå seg», men ikke å ta stilling til verdier som at noe er urettferdig eller å forandre verden.

6.2. Den deliberative demokratiforståelsen

Flere tilnærminger til demokratibegrepet kan være aktuelle for barnehagen, fra de klassiske forståelsene og de som i større grad er anvendt i skolen (Moen og Granrusten 2011). I en gjennomgang av mulige demokratiske tilnærminger med relevans for barnehagen støtter Moen og Granrusten seg til Englands deliberative modell i sin argumentasjon for en fruktbar demokratiforståelse for barnehagen (Moen og Granrusten 2011 s. 272). I artikkel II har jeg omtalt den deliberative demokratiforståelsen og introdusert begrepet diskursive situasjoner som jeg også har satt i sammenheng med artikkel I. I artikkel IV viser jeg at når ikke vilkårene for diskursive situasjoner er til stede, søker barna anerkjennelse utenfor fellesskapet. Jeg har framhevet dannelsingspotensialet i den deliberative demokratiforståelsen, men i artikkel II har jeg også påpekt svakhetene. Jeg vil her forsøke å svare på hva som er mulighetene og begrensningene ved denne forståelsen. Samt svare på hvilke presiseringer som vil være avgjørende for at deliberasjon kan fremme subjektivitet, dersom dette skal være et demokratibegrep det er aktuelt å tenke at er barnehagens begrep.

I et intersubjektivt fellesskap vil det alltid være en rekke ulike og uforenlige synspunkter, men for å «holde ut» demokratiet kan ikke uenighet ta overhånd, vi må komme til konklusjoner i form av beslutninger eller vedtak. Det er imidlertid en fare for krenkelser av subjektivitet dersom konsensus forveksles med at det ikke finnes uenighet. I følge Carleheden (2007 s 134) er den største demokratiske dyd å bli enige inntil videre, uten å krenke hverandre. Som jeg har skrevet i artikkel II er det i demokratiteorien alminnelig å skille mellom to primære modeller for beslutningsprosesser, den aggregerte og den deli-

berative (bl a Young 2000 s. 18). Den første går ut på at beslutninger fattes på bakgrunn av aggregerte preferanser, oftest i form av avstemning hvor flertallet «vinner». Den andre går ut på å komme fram til beslutninger gjennom argumenter mellom deltakerne for i fellesskap bli enige om den beste løsningen. Det ser ut til å være mye, og mange, som taler for at den aggregative demokratimodellen har klare begrensninger. En av dem er Marion Iris Young, som ser muligheter og utfordringer ved deliberativt demokrati i form av å bestemme hvilket forslag man kollektivt kan bli enig om understøttet av de beste grunner (Young 2000 s.23). Den deliberative demokratiforståelsen omtales både som en viktig vending i demokratiteorien i sin alminnelighet, og i forhold til utdanning (Loftager 2004, Biesta 2011). Biesta begrunner dette med at konkret deltakelse i kollektiv beslutningstaking har et større dannende potensiale til forskjell fra å gi uttrykk for hva man liker (Biesta 2011 s. 127).

Deltakelse i form av deliberasjon fører uunngåelig til spørsmål om inklusjon og eksklusjon (Young 2000). Young argumenterer for deliberasjon fordi det er en «dypere» form for deltakelse som styrker motivasjonen for å delta, og dermed er inkluderende. På den andre siden kan deliberasjon føre til eksklusjon av to grunner. Den ene er at det som er veldig interessant for noen, kan være helt uinteressant for andre. Den andre er at denne formen for deltakelse er for krevende, og kan virke ekskluderende (Young 2000 s. 55). Til tross for førskolelæreres iherdige anstrengelser for å inkludere alle barn, vil den deliberative demokratimodellen uunngåelig føre til spørsmål om hvem som kan, får og vil delta.

Løvlie (2007) framhever det positive i at barn tidlig oppmuntres til kritisk tenkning, men stiller seg kritisk til deliberasjon i streng forstand. Han mener det er en risiko for at barn primært lærer å spille reglene slik de er foreskrevet, samt at noen barn har bedre forutsetningen enn andre for å beherske denne formen for kommunikasjon (Løvlie 2007 s. 280-281). Muligheten for alle barn til å bli sett og hørt gjennom samtale glipper dersom det kreves bestemte kvalifikasjoner for å delta. Løvlie sammenlikner dette med at «...barn må lære grammatikken før de kan snakke» (Løvlie 2013 s.23).

Biesta (2011 s.133) skriver at det ikke er nødvendig å «skylle det deliberative demokratis barn ud med den teoretiske renheds badevand», og at det heller ikke er hans intensjon. Han slår fast at deliberativt demokrati har mange fordeler, selv om han også ser begrensningene. Det er ikke èn forståelse av deliberasjon, og det er flere bidrag til viktige presiseringer for å unngå eksklusjon. Young (2000) foretar noen avveininger som jeg mener har relevans for demokrati i barnehagen. Young betrakter fornuftighet som en adgangs-betingelse, men gjør en interessant distinksjon mellom fornuftighet og rasjonalitet. Hun betrakter ikke rasjonalitet som en adgangs-betingelse. For Young innebærer ikke det å være fornuftig å være rasjonell. Hun skriver at fornuftighet refererer til en rekke disposisjoner man har, snarere enn til hvordan man bidrar. Det som gjør mennesker fornuftige,

er villigheten til å lytte til andre som ønsker å forklare dem at «... they are crazy» (Young 2000 s.24). Presiseringen av fornuft som en kommunikativ dyd, og ikke et kriterie for logisk kvalitet eller rasjonalitet kan være medvirkende til å hindre eksklusjon. I det store og hele bidrar Youngs presiseringer til å forstå deliberasjon som noe ganske annet enn å argumentere seg fram til den beste løsning. Hun hevder at det er fare for intern eksklusjon dersom deliberasjonen legger vekt på lidenskapsløs, ikke-situert og nøytral fornuft (Young 2000 s 63). Kommunikasjonen må være inkluderende, hun hevder at det å anerkjenne andre forskjellig fra en selv når det gjelder holdninger, interesser og sosial status, det hun kaller mottakelse, kommer før argumentasjonen (Young 2000 s. 61).

Biesta trekker også veksler på begrepet autentisk deliberasjon, utviklet av Dryzek (2000). Med autentisk menes at det er rom for ærlig kommunikasjon uten sanksjoner. For å lykkes med det legger Dryzek vekt på frivillighet og utelukkelse av dominans gjennom utøvelse av makt, manipulasjon, indoktrinering, propaganda, bedrag eller andre forsøk på å påtvinge andre ideologisk konformitet (Dryzek 2000 s 2). Er ikke deliberasjonen inkluderende, er det bare deliberasjon og ikke deliberativt demokrati.

Som sagt hevder Biesta at den deliberative modellen kan ha mye for seg, men han ser også det problematiske i at det som etterspørres er gjerne bestemte evner eller verdier man forplikter seg til (Biesta 2011 s. 129). Derfor understreker han at det spørsmålet vi bør stille er hvorvidt antagelsene om hva demokrati er, resulterer i den beste og mest demokratiske måte å forstå og praktisere demokrati på?

Hvis vi aksepterer at demokrati er «uenighetsfelleskap» hvor uenighet diskuteres offentlig på sivilisert vis, innebærer det en betingelsesløs aksept av evig mangfold. Mitt spørsmål er da, til tross for tilpasningene eller presiseringene, om deliberasjon er tilstrekkelig? Hvilket demokrati viser Biesta til som kan være en hjelp til å forstå og praktisere demokrati på best måte?

Radikal demokratiteori – et avgjørende korrektiv og supplement?

I de prinsipielt tre formene for demokratisk subjektivitet; individualistisk, sosial og politisk, argumenterer Biesta for overskridelse av de to første formene. Før jeg går til de to teoretikerne som kan være en inspirasjon for en slik overskridelse, vil jeg bare svært kort gå veien om Biestas kritikk av Dewey (Biesta 2009, 2011). I følge Biesta overskrider Dewey den individualistiske formen, men ikke den sosiale. Dewey betrakter demokrati som en form for liv i forening med andre, og for Dewey er det ikke en kvalitativ forskjell på utdanning og samfunn. Begge kan organiseres demokratisk, det er bare en forskjell i størrelse. Biesta mener dette er en slutning som impliserer at utdanningen er et korrelat til samfunnet, og da vil både utdanning og samfunn reduseres eller gjøres til noe det ikke er (Biesta 2011 s. 105 -107). Biesta mener Dewey har rett i at det er gjennom deltakelse i demokrati vi blir demokratiske subjekter. Men han mener at Dewey i sitt syn

på demokrati er for bundet til en instrumentalistisk og individualistisk forståelse. Dette begrunner han med at Dewey anser det demokratiske subjekt som en med særlige evner eller egenskaper, spesielt fremhever han en bestemt sosial intelligens (Biesta 2009 s. 127-128). Det er i den radikale demokratiteorien til Jacques Ranciere og Chantal Mouffe. Biesta finner momentene til overskridelsen av de to første formene for demokratisk subjektivitet. Når Biesta utdyper hva han mener med en handlingscentrert tilgang til demokrati, å skape situasjoner hvor alle kan være subjekter, er det disse teoriene han viser til.

Biesta (2011 s. 132) spør om demokrati kan bli «normalt», hvor det «normale» betegner en situasjon med total inklusjon. Tankegangen impliserer at de som står utenfor den demokratiske sfære bringes inn, og inkluderes av dem som allerede befinner seg innenfor. Biesta problematiserer dette, og hevder at selve inklusjonens språk peker på at dette er velkjent terreng for de som arbeider med inkluderende pedagogikk og utdanning. Det er noen som setter betingelsene for inklusjon, og det er opp til de som ønsker å bli inkludert å oppfylle disse betingelsene (Biesta 2011 s.133). I den radikale demokratiteorien problematiseres dette forholdet mellom inklusjon og eksklusjon. Skillet tilsier at de demokratiske er innenfor, og de mindre demokratiske er utenfor. Jeg ser selv at jeg heller mot denne tankegangen når jeg skriver om eksklusjonsproblemet.

For Ranciere er denne normaltilstanden en umulig tanke, for ham er demokrati snarere å forstå som transformasjoner av orden, det han kaller «politi». Demokrati handler om å forstyrre den eksisterende orden, «politiet», fra et sted utenfor. Dette kaller han «politikk»; en fordring om rettferdighet som kommer utenfra og som forstyrrer.¹⁷ Biesta viser til Ranciere's *Disagreement. Politics and philosophy* fra 1999 når han gjengir hovedtrekkene i Rancieres teori om demokrati.

Politikk er noe som representerer et brudd med en orden, gjør noe synlig og gjør «noice» til «voice». Politikk er den begivenhet som finner sted når to logikker møtes, politilogikken og likhetslogikken. Demokrati for Ranciere er ikke et regime eller en sosial livsform som hos Dewey, og er ikke en del av politiordenen. Demokrati er en fordring om likhet (Biesta 2011 s.135).

Biesta spør så om hvem som reiser denne fordringen om likhet? Poenget er at de ikke finnes før de gjør det, det er ved å forstyrre at man blir et politisk subjekt. Dette er grunnen til at Ranciere hevder at politikk i seg selv er en subjektiveringsprosess. Demokrati er derfor ikke bare den situasjon at en gruppe trer fram og fordrer å bli hørt, det er samtidig ensbetydende med skapelsen av en gruppe som ikke tidligere har blitt hørt. Det er ikke det samme som en interessekonflikt, det er en disputt mellom to logikker og en konflikt om eksistensen av en felles scene og om eksistensen og statusen til dem som er til stede på scenen. Demokratisering er ikke en prosess inne fra et sentrum, det er snarere en fordring utenfor basert på opplevelsen av urettferdighet. De, eller den,

som reiser fordringen ønsker ikke å bli inkludert i den eksisterende orden. De ønsker å redefinere ordenen slik at nye identiteter og nye måter å være på blir mulige, og regnes med. Det er allikevel ikke slik at Ranciere ser for seg at formålet, eller meningen, med demokratiseringen er konstant kaos og forstyrrelse. Formålet med forstyrrelsene er å gjøre politiordenen bedre. Demokratisering er en transformasjon av denne orden i likhetens navn (Biesta 2011 s.137). Subjektivitet fremmes ikke av å «produsere» konsensus, men ved å være et «produkt» av dissensus hevder Ranciere. Dissensus betegner det som skjer når forstyrrelsene griper inn i politiordenen, når «voice» ikke oppfattes som «noise» (Ranciere 2010).

I *The Ignorant Schoolmaster* hevder Rancière at utdanning er basert på prinsipper som deler verden i to, de som vet og de som er uvitende (Rancière 1991).¹⁸ Rancière viser hvilken avgjørende forskjell det er dersom utdanning har likhet som forutsetning. Det betyr blant annet at den uvitende læreren kan undervise, og at det er uvitenheten som gjør læring mulig ved at den gjør kollektive prosesser nødvendige. Likhetslogikken hos Rancière bygger på et resonnement om at vi deltar ut fra den forutsetning at vi er like. Vi tar ordet som like, ikke som en undertrykket eller underordnet i et hierarki. Politior- denens logikk går ut fra at en inndeling av verden i to: De få som vet, skal regjere over de mange som ikke vet. Dette prinsippet utfordres av likhetslogikken. «Politikk» betyr å hevde likhetens prinsipp mot inndelingen av verden i de få som vet og de mange som ikke vet. Politikk er dermed frigjøring fra den plassen som politiet anviser.

Det er subjektivering som er det sentrale virkemiddelet i kampen om å bli hørt (Rancière 2013). Dette kan skje når mennesker nekter å handle i tråd med, eller la seg redusere til, sin tildelte plass eller sine tildelte evner. Det er troen på evnen til å forandre som kan drive fram denne prosessen. I spørsmålet om menneskelig frigjøring er det ikke kunnskap og mental kapasitet menneskene mangler, men troen på deres evne til å forandre. Rancière hevder at kun ved å gjøre noe selv, og for seg selv, er frigjøring mulig.

Chantal Mouffe er en annen sentral bidragsyter til den radikale demokratiteorien. Hennes demokratimodell, agonistisk pluralisme, står i sterk kontrast til antagonistisk politikk og deliberativt demokrati (Mouffe 2000). Mouffe hevder at det er nødvendig å overskride den antagonistiske fiendtligheten, og det hun omtaler som den deliberative fornektningen av konflikt, lidenskap og alteritet (Mouffe 2000 s.92). Både Rancière og Mouffe har det til felles at demokratiet mister betydning dersom det ikke endrer karakter, og at det er nødvendig med grunnleggende andre forståelser.

Det Ranciere kaller «politi» kan sammenlignes med Mouffes beskrivelser av det «vi» som er enig i fellesskapets eller institusjonens strukturer. De som ikke inngår i «vi» fordi de ikke deler ststedet, ekskluderes eller må oppgi sine meninger og tilpasse seg (Mouffe 2005 s. 52). Mouffe argumenterer for at om politikk skal bli et demokratisk anliggende

må antagonisme transformeres til agonisme, det vil si vennligsinnede relasjoner. Tanken er at uenighet ikke er en trussel, og at retten til å være uenig anerkjennes. Mouffe's begrep konfliktfull enighet, handler om at enighet er nødvendig, men må følges av uenighet (Mouffe 2005 s. 31). Det som er Mouffes ærend er at konflikter kan ha en samlende funksjon. Vektlegging av konsensus, uten rom for uenighet, kan føre til misnøye med politisk deltakelse. Det ligger til grunn for at hun hevder at uenighet ikke bare er legitimt, men nødvendig (Mouffe 2005 s.124). Med andre ord er konflikter en forutsetning for demokrati, de verken kan eller bør fjernes. Mouffe er samtidig klar på at det finnes grenser for pluralisme. Hun skriver: « A democratic society cannot treat those who puts its basic institutions into questions as legitimate adversaries» (Mouffe 2005 s.120). I demokratiets navn kan man ikke akseptere krav som handler om å benekte hele systemet man er en del av. «Diagnosen» Mouffe stiller på demokratiets tilstand, handler om at det er for få agonistiske diskusjoner, og en konsensusbasert demokratiforståelse.

Mouffe argumenterer for faren ved at lidenskapen, eller pasjonen, ignoreres som drivkraft for demokratisk deltakelse (Mouffe 2005 s.24). Resultatet kan være likegyldighet overfor demokratisk deltakelse, at man velger å avstå fra å delta. Det er dette begjæret som må være til stede i et demokrati, og ikke begjæret etter å få gjennom sin vilje. Mouffe hevder at det demokratiske subjektet er drevet av et begjær for demokrati, eller en lidenskap for demokrati forstått som å transformere antagonisme til agonisme (Mouffe 2000 s. 16).¹⁹

Demokrati som «uenighetsfellesskap»

Jeg skal nå forsøke å samle trådene ved å se på hva den radikale demokratiteorien kan tilføre denne studien, og for så vidt forskningsfeltet som sådan. I følge Biesta vil den radikale demokratiteorien, med bidragene fra Rancière og Mouffe, utfordre og tilby et alternativ til den koloniale måten å forstå demokrati på i forhold til spørsmålet om inklusjon. Den mer tradisjonelle tenkemåten har det problem i utdanningssammenheng at nykommerne befinner seg på et predemokratisk stadium før de fyller adgangsbe- tingelsene (Biesta 2011 s.138-139). Tenkemåten inviterer til en barnesentrert, og ikke handlingssentrert tilgang til demokrati. En alternativ demokratiforståelse, den radikale, tilbyr et annet forståelsesgrunnlag.

Forståelsen utfordrer den tankemåte jeg har skrevet om i artikkel III, at det å delta er en udiskutabel verdi i seg selv og man skal delta på en bestemt måte. Tenkningen impliserer et skille mellom de som kan, og de som ikke kan, delta på denne «riktige» måten. «Politikk» er ikke mulig, det er ingen som «forstyrrer» politiordenen fra et annet sted. Fordringen om likhet, basert på opplevelse av urettferdighet, reises ikke. Dersom den gjør det forstås den som avvikende. Den radikale demokratiteorien utfordrer tendensene til å søke mot harmoniske tilstander i barnehagen, slik jeg har beskrevet dem i artikkel

II, III og IV. Det innebærer et radikalt annerledes syn på konflikter, og evne til å leve med konflikter ved å gjøre relasjonene vennligsinnede. Både Rancièrè og Mouffe framholder betydningen av henholdsvis «dissensus» og konfliktfull enighet. Som de hevder er det nødvendig å komme til enighet, samtidig er uenighet et udiskutabelt premiss for demokrati hos begge. Konflikter er legitime, og de er nødvendige for å skape integrasjon. Særlig er Mouffe klar på at faren for redusert oppslutning om demokratiet, dersom ikke de viktige konfliktene inngår i politikken. For Rancièrè er subjektivitet et produkt av «dissensus», og ikke av konsensus. Subjektivitet fremmes når man nekter å handle i tråd med sin tildelte plass, det vil si å gå ut fra en likhetslogikk som tilsier at man ikke tar ordet som en med en bestemt plass i et hierarki. Likhetslogikken tilsier at man ikke kan bli fri ved å lære å delta på de anerkjentes måte, eller si seg enig med de anerkjentes synspunkter.

Mouffe insisterer på lidenskap som drivkraft for demokratisk deltakelse, hun ser mangel på begjær som fare for redusert oppslutning om demokratiet. Jeg tror det er grunnlag for å sidestille resonnementet med de sammenhengene jeg viser til i artikkel I om prosjektarbeidet om bærekraftig utvikling. Det som drev barna til deltakelse var at det kjentes betydningsfullt, de hadde noe å kjempe for på samme måte som Cornelius som reddet den strandete hvalen. Jeg anvender betegnelsen protagonister om barna i analysen, med henvisning til å stå fremst i striden slik helten i et drama gjør. Protagonen motarbeides av antagonist, dette skaper spenning i dramaet. Jeg nevner Mouffes begreper i en note for å opplyse om sammenfallet mellom begrepene, men understreker at de gis ulik betydning og hører hjemme i to ulike fagtradisjoner. Det er allikevel et sammenfall i resonnementene. Når jeg på bakgrunn av konklusjonene i artikkel I har argumentert for betydningen av det man er sammen om, blant annet fordi det motiverer til deltakelse, kunne jeg godt brukt ordet lidenskap eller begjær. Eller jeg kunne vist til Rancièrè som hevder at det er troen på evnen til forandring som kan fremme subjektivering. Jeg har også vist at fravær av lidenskap kan gjøre deltakelse til «ferdighetstrening».

Både Rancièrè og Mouffe er klare på at kontinuerlig forstyrrelse ikke er intensjonen, og som Mouffe hevder: pluralismen har sine grenser (Mouffe 2000). En grense går ved krav som innebærer at man skulle gi avkall på verdier fellesskapet er forpliktet på. Dette skillet tilsvarer Mouffes skille mellom begjær etter demokrati, og begjær etter makt.

Radikalt-deliberativt demokrati?

Mye taler for at den radikale demokratiteoriens forståelser av demokrati forestillingene om og tenkemåter og begreper fra radikale demokratiteorier kan ha noe å tilføre forskningsfeltet. Det kan bli færre krenkelser, mer rettferdighet og mer rettmessig kritikk dersom man går ut fra at uenighet er legitimt og nødvendig. Tilsvarende kan fellesskap bli bedre gjennom kontinuerlige forstyrrelser fra de(n) som ikke har innordnet og un-

derordnet seg «politiordenen». Jeg vil allikevel peke på tre viktige forbehold mot å trekke for store vekslers på teorien.

For det første finner jeg det problematisk at teoriene er utviklet for andre formål og befinner seg på et annet analytisk nivå, enn den aktuelle konteksten i avhandlingen. Både Rancière og Mouffe har utviklet politiske teorier om nasjoner og til dels om verdenssamfunnet. Undertittelen i *Agonistics* (Mouffe 2013) er *Thinking the World Politically*. Rancière har riktig nok skrevet om barn i *The Ignorant Schoolmaster*, og er nærmere utdanningskonteksten enn Mouffe. Men det er nasjonen han sikter mot i sine teorier om demokratisk politikk. For det andre er jeg usikker hvor treffende kritikken av den deliberative demokratimodellen er, særlig slik jeg finner den hos Mouffe. Hun kritiserer utelukkende, og gjentatte ganger, Habermas' versjon av deliberativt demokrati i egne tekster og i intervjuer (Mouffe 2000, 2005, 2013, Moe 2006). Men kritikken inkluderer ikke den «interne» kritikken av Habermas. Denne kritikken har jeg vist til, den er mer presis enn kritikken fra Mouffe. Jeg ser ikke at Mouffe viser at hun er klar over at denne kritikken eksisterer, og det gjør hennes kritikk mindre troverdig. I tillegg til kritikken jeg har vist til hos Dryzek (2000) og Young (2000) finnes det ytterligere kritikk hos for eksempel Gutmann og Thompson (2004) og Elster (1998). Mouffes kritikk av Habermas krav om konsensus blir etter min vurdering for ensidig og unyansert. For det tredje tar jeg et forbehold som handler om at både Rancière og Mouffe tilskriver kritisk kunst en frigjørende funksjon. Det er et gjennomgående tema hos Rancière, blant annet i *Dissensus: On Politics and Aesthetics* (Rancière 2010). Mouffe hever at kritisk kunstnerisk praksis vil styrke politikkens gjenkomst og skriver om betydningen av «artistic activism» (Mouffe 2013 s. 97). Teoriene er både fascinerende og gjennomtenkte, men mitt forbehold er knyttet til det problematisk å skulle tilskrive aktører som er medlemmer av et samfunn, for eksempel barn, en tilsvarende funksjon. Tanken er forbilledlig, men impliserer at barn er totalt frigjort og tar ordet fra sin plass utenfor «politiordenen». Som om barn kun er dannet, og ikke tilpasset, for å låne Hellesnes' terminologi (Hellesnes 1975). Hellesnes trekker opp et fundamentalt skille mellom to former for sosialisering, tilpasning og danning. Det han kaller tilpasning går ut på å lære seg «spelereglene» utan å sjå at «spelet» kan diskuteres og forandres. En slik sosialisering reduserer «...personar til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser som politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt (Hellesnes 1975 s. 17). Tilpasning handler ifølge Hellesnes om at mennesker blir øvd opp til, uten spørsmål, å godta de rammene de eksisterer innenfor. En dannet person bruker derimot sin autonomi og sin dømmekraft til å reflektere over og stille spørsmål ved disse rammene. Hellesnes understreker samtidig at disse begrepene ikke må forstås som gjensidig utelukkende. Med det mener han at man ikke er enten dannet eller tilpasset, men at man er, eller kan være, begge deler. Man kan kjenne til samfunnets spilleregler og være i stand til å følge dem, samtidig som man kan stille kritiske spørsmål

til om de bør eller skal følges. Samtidig understreker Hellesnes (1975 b) at danning må være det primære. Tilpasning må være sekundært i forhold til målet om å utvikle kritisk tenkende subjekter som kan opponere mot spilleregler de oppfatter som urimelige eller urettferdige. I lys av Hellesnes' resonnementer mener jeg at det ville være en teoretisk brist og en samfunnsmessig feilslutning å tilskrive barn en posisjon de ikke kan innta gitt de aktuelle vilkårene de lever innenfor.

Et siste moment, som taler både for og mot den radikale demokratiteorien, er at den ikke er radikalt annerledes enn, eller uforenlig med, den deliberative demokratimodelen. I artikkel II om demokratiforståelser viser jeg at verdien av at barna opponerer og gir uttrykk for å ha andre interesser enn voksne inngår i den deliberative demokratiforståelsen slik jeg har gitt den et innhold. Jeg skriver at flere av informantene ønsker seg barn som protesterer, eller som spør seg selv om hvordan de forholder seg til barn som motsetter seg voksnes regler. Som en av informantene sa: «Jeg liker å bli litt satt ut». Ut-sagnet viser til at «forstyrrelser» er ønsket. Noen understreket erkjennelsen at de ikke kan definere hva et barn tenker, eller bør tenke, og var seg bevisst at de kommer til kort om de skulle forsøke. Noen ga uttrykk for at gleden ved arbeidet som førskolelærer handler om å oppleve barn som er modige nok til å si tydelig i fra når voksne tar feil.

Etter min vurdering inkluderte jeg det «radikale» i den deliberative demokratiforståelsen, det «radikale» utgjorde ikke en egen, fjerde demokratiforståelse. I ettertid er jeg fortrolig med den vurderingen, av den enkle grunn at den deliberative demokratiforståelsen rommer uenighet og konflikt i teori og praksis. I lys av den diskusjonen jeg nå har ført om svakhetene ved den deliberative demokratiforståelsen, ser jeg imidlertid at jeg med fordel kunne viet dette materialet mer oppmerksomhet. En grunn til at jeg ikke gjorde det, kan være at jeg på det tidspunktet i prosjektet ikke var så bevisst den radikale demokratiteoriens innvendinger mot den deliberative modellen. En annen kan være at jeg på det tidspunktet ikke så hva motstand og uenighet skulle komme til å bety i analysen som helhet.²⁰

Konklusjonen er at jeg, på lik linje med flere andre, også Biesta(2011), ikke ser noen god grunn til å forkaste den deliberative demokratiforståelsen. Samtidig ser jeg at kritikken av at denne måten å delta på kan ytes rettferdighet, og er åpen for at den radikale demokratiteorien kan tilføre en mer «tradisjonell» demokratiteori et annet språk og et annet forståelsesgrunnlag. Jeg ser et potensial i det å ta innover seg hva det vil si at et hvert fellesskap er et «uenighetsfellesskap», med hensyn til å forstå og praktisere barns demokratiske deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene.

Det jeg ikke tror man er tjent med er unyansert kritikk av de ulike demokratiteoriene. Jeg slutter meg fullt og helt til Dahlberg og Moss når de skriver i *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, at demokrati ikke er mulig hvor noen vet hva som er sant

og har en privilegert tilgang til kunnskap (Dahlberg og Moss 2005 s. 168). Men jeg synes det er langt mer problematisk å følge forfatterne på at det kun er Mouffes radikale demokratiteori som er «svaret» på et slikt demokrati. Det er basert på at Dahlberg og Moss slutter seg til Mouffes kritikk av deliberativt demokrati og av Habermas som idèene er «...closely linked to» (Dahlberg og Moss 2005 s. 152). De viser til kritikken Mouffe (2000) fremmer i *The Democratic Paradox*. I følge Mouffe benektes alteritet, forskjellighet, uenighet og lidenskap i deliberativt demokrati (Dahlberg og Moss s. 152). Jeg vil hevde at premissene for kritikken, at det kan settes likhetstegn mellom krav til konsensus og deliberativt demokrati, er feilaktige og følgelig er også kritikken i liten grad berettiget.

6.3. Anerkjennelse – begreper og anvendelse

Denne avhandlingen er på sett og vis bygget opp om to teser. Den ene er at barns demokratiske subjektivitet fremmes gjennom deliberasjon, og den andre at demokratisk subjektivitet fremmes gjennom anerkjennelse. På tilsvarende måte som jeg har diskutert deliberasjonens svakheter, vil jeg nå diskutere om anerkjennelsesteorien til Honneth representerer en tenkemåte som kan bidra til å fremme en handlingssentrert tilgang til demokrati. Først vil jeg kikke noe nærmere på selve begrepet.

Anerkjennelse som begrep kan på samme måte som demokrati være problematisk å anvende fordi det nærmest har gått inflasjon i begrepet slik at det kan ha mistet sin betydning. Hviid Jacobsen og Willig (2008 s.11) skriver i *Anerkendelsespolitikk* at «... den hær af konsulenter, der i dag rejser en global verden rundt og sælger anerkendelse i metermål, hjælper måske med til begrepets udbredelse, men også dets udvanding». De hevder at det kan forekomme en nærmest grotesk at et begrep som stammer fra noen av verdens største kritiske tenkere, nå blir anvendt i fordreid versjon av de samme institusjonene som kritiseres. De viser hvordan begrepet benyttes i arbeidslivet til å anerkjenne umenneskelige prestasjoner, og at de mange anerkjennelsesritualer har den hensikt å vise fram de anerkjennelsesverdige slik at vi alle kan bli som dem. I omtalen av *Anerkendelsespolitikk* kaller Lykkeberg (2008) denne strategiske misbruken av ordet anerkjennelse for «anerkendelseskitsch», og mener med det tilstander hvor man kan kreve anerkjennelse for hva som helst. «Det er, som om ordet 'anerkendelse' er blevet en trylleformular: Hvis man vil have sin vilje, skal man bare kalde det et krav om 'anerkendelse'. De mest egocentriske og uretfærdige krav om selvtilfredsstillelse synes at blive legitime, hvis man husker at sige 'anerkendelse' undervejs» (Lykkeberg 2008). At det har gått inflasjon i bruk av begrepet er ikke begrepets skyld, for blant anerkjennelsesteoretikerne handler i stedet diskusjonene om at alt ikke kan anerkjennes.

Palludan skriver til dels likelydende at anerkjennelse er et velkjent og meget brukt hverdagsbegrep som noen ganger synes å dekke over et individuelt psykologisk behov hos

barn, elever, brukere og medarbeidere som ulike profesjoner har en viss forpliktelse til å innfri (Palludan 2013 s. 49). Jerlang viser til en undersøkelse fra 2009 utført av den danske fagforeningen mange pedagoger er tilsluttet, BUPL, hvor den pedagogikk som var den mest anvendte var en anerkjennende pedagogikk. Deretter fulgte inkluderende pedagogikk, og til sist kritisk pedagogikk (Jerlang 2010 s. 125). For Jerlang fortøner dette seg underlig, da anerkjennelse slik han forstår begrepet, bygger på kritisk teori. Det er interessant i seg selv at han går ut fra det, i og med at begrepet kan romme en annen tilgang. Det jeg uansett synes er det mest interessante ved pedagogenes «rangering», er at anerkjennelse er «populært» og at i praksis ses tilnærmingene som motsetningsfylte.

Begrepet anerkjennelse har de seineste årene hatt innflytelse i en rekke ulike fagdisipliner som filosofi, jus, psykologi og sosiologi. Det kan i følge Willig (2007) være medvirkende til at det kan bli uklart hva som menes med begrepet. I tillegg kommer de mange språklige variasjonene som det tyske «anerkennung», engelske «recognition», franske «reconnaissance» og det spanske «reconocimiento» som semantisk er avvikende (Willig 2007 s. 60). Willig trekker også fram at begrepet assosieres med respekt, toleranse, status og prestisje. Den flertydige anvendelsen kommer også til uttrykk i hverdagslivet, i form av at det også er fullt mulig å anerkjenne handlinger som bryter med overordnede verdier. Bare innenfor sosiologien er anvendelsen av anerkjennelsesbegrepet kontekstuellet bredt og definisjonene vidt forskjellige. Willig mener også å se at anerkjennelsesbegrepet ofte forveksles eller gjøres lik med et kognitivt begrep, at subjektet blir sett uten at det nødvendigvis tillegges anseelsesverdi, og at det er mer snakk om erkjennelse.

Anerkjennelsesbegreper i barnehageforskning

Det er særlig Berit Bae som i en årrekke har forsket på barns deltakelse i barnehagen i lys av Anne Lise Løvlie Schibbyes psykologiske anerkjennelsesbegrep (Bae 2004, 2009, 2012). Dette har gitt en tilgang til å forstå anerkjennelse som følelsesmessige opplevelser av likeverd og intersubjektivitet. Bae vektlegger at barn opplever å møtes som subjekter, og at barn kan føle at det de tenker har gyldighet. I studier av dialoger mellom barn og voksne, har hun kommet fram til at dette kan finne sted i dialoger som kan karakteriseres som romslige, til forskjell fra trange.

Den danske forskeren Charlotte Palludan har bidratt til feltet med et annet anerkjennelsesbegrep. Hun tar ikke eksplisitt utgangspunkt i retten til deltakelse, hennes forskningsinteresse er i bredere forstand å få innsikt i hva som er anerkjennelsesverdig og hvordan det henger sammen med sosiale og kulturelle samfunnsforhold (Palludan 2005). For dette formålet har Palludan anvendt Nancy Frasers teori hvor anerkjennelse er et spørsmål om sosial status som fullverdig deltaker i en sosial relasjon. Med denne tilgangen til anerkjennelse har Palludan vist at det foregår en reproduksjon av sosiale forskjeller i barnehagen.

For Solveig Østrem er spørsmålet om anerkjennelse av etisk karakter, og det er Charles Taylors autensitetsideal som ligger til grunn for forståelsen av anerkjennelse i avhandlingen om barns subjektivitet og likeverd (Østrem 2008). Barns sårbarhet og utsatte subjektposisjon er sentralt i avhandlingen, og anerkjennelse må som moralsk verdi forstås som mål i seg selv. Østrem er opptatt av at anerkjennelse ikke blir virkemiddel for noe annet, som for eksempel læring (Østrem 2008 s 33). Hun hevder at anerkjennelse av barn som subjekter må hente sin begrunnelse i et menneskesyn, ikke i en teori om hvordan barn lærer. Det utelukker ikke at Østrem også kan dele Palludans forståelse av anerkjennelsesbegrepet (Østrem 2012 s. 41). Samtidig erkjenner hun at det er store utfordringer som hefter ved en ambisjon om at alle barn anerkjennes som subjekter i samsvar med et anerkjennelsesideal hvor barn er fullverdige deltakere i jevnbyrdige sosiale relasjoner. Dette idealet mener hun kan være nærmest uovervinnelig å realisere i en virkelighet preget av asymmetriske relasjoner, sosiale hierarkier og manglende jevnbyrdighet.

Palludan omtaler heller ikke de ulike anerkjennelsesbegrepene som motsetningsfylte, tvert i mot hevder hun at Baes psykologiske tilgang og hennes egen kultursosiologiske tilgang kan supplere hverandre (Palludan 2013). Hun viser blant annet til Fraser ikke er opptatt av følelsen av å være anerkjent, eller krenket, og følgene av de følelsesmessige opplevelsene. Det kan være en svakhet ved teorien, som kan suppleres med enn psykologisk tilgang. Palludan skriver at hun har vært avventende med å bringe denne dimensjonen inn i analysene, og at hun har tatt et forbehold også av metodiske hensyn. Hun har imidlertid i en senere studie av mødres opplevelser av skole-hjemsamarbeid kunnet overkomme de metodiske problemene, og blitt overbevist om at den følelsesmessige dimensjonen har avgjørende betydning for mødrenes møte med skolen (Palludan 2013 s. 56).

Men Bae's tilgang til anerkjennelse er også kritisert. Strand (2008) hevder at Bae i forsøket på å oppheve ubalansen i det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne, gjør barnet for sårbart og passivt. Strands konklusjon er basert på en analyse av Baes artikkel *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*, en tekst som på det aktuelle tidspunktet hadde blitt lest av studenter ved samtlige av landets førskolelærerutdanninger over en lengre periode, etter at den ble publisert første gang i 1988. Siden en så utbredt tekst om anerkjennelse kan tolkes slik, er Strand opptatt av at en myte om det sårbare barnet kan bidra til å underminere barnas, førskolelærernes og barnehagefeltets potensial for overskridelse, utvikling og endring (Strand 2008 s. 412). Åmot og Skoglund (2012) kritiserer Bae for å framheve de gode eksemplene, romslige dialogmønstre, og i for liten grad å legge vekt på utfordringene som ligger i krevende situasjoner i hverdagen i barnehagen som kan ligge til grunn for trange mønstre. Forfatterne mener Bae «idylliserer et særdeles vanskelig terreng», når hun i så liten grad går inn i endrede vilkår for anerkjennelse som

handler om føringer fra politiske beslutninger og globale trender (Åmot og Skoglund 2012 s. 26). En tilsvarende kritikk reises av Ådne Valen-Sendstad (2013). Han hevder at det er en reell spenning mellom retten til medvirkning og prinsippet om barnets beste, og at denne spenningen ikke kan unngås eller elimineres, den må førskolelærere stå i til enhver tid. Valen-Sendstad kritiserer Berit Bae for å ville fjerne denne spenningen i den måten hun har forsøkt å konkretisere hva medvirkning i barnehagen kan gå ut på. I tillegg til den kontinuerlige spenningen som finnes mellom barns rett til deltakelse og beskyttelse, mener Valen-Sendstad at Bae i for liten grad er opptatt av at barn kan ha motstridende interesser. Han finner det problematisk at barns medvirkning framstilles for harmonisk, som noe som «løses» ved at voksne lytter til barn. Valen-Sendstad er også spørrende til om ikke rettighetsbegrepet tolkes for vidt i Baes relasjonelle måte å forstå medvirkning på, han mener det kan være en fare for uthuling av rettighetsbegrepet dersom det inkluderer alminnelig godt samspill (Valen-Sendstad 2013 s. 260).²¹

Honneths anerkjennelsesteori er i liten grad anvendt i barnehageforskning eller i forhold til barns deltakelse, men den omtales som velegnet for det formålet (Skoglund og Åmot 2012, Thomas 2012, Warming 2012). I antologien *Anerkjennelsens kompleksitet* drøftes Honneths anerkjennelsesteori og anvendes til å belyse anerkjennelsesbegrepets relevans i pedagogiske institusjoner (Skoglund og Åmot 2012). Thomas (2012) og Warming (2012) mener begge at Honneths anerkjennelsesteori kan bidra til kritisk og konstruktiv diskusjon av barns vilkår for deltakelse.

Så langt i diskusjonen har jeg sett på hvorvidt ulike anerkjennelsesbegreper kan supplere hverandre, samtidig som jeg argumenterer for styrkene i Honneths anerkjennelsesteori. Til forskjell fra et mer psykologisk anerkjennelsesbegrep, som for eksempel Berit Bae (2004) anvender, kan Honneths teori bidra til innsikt i kulturelle og strukturelle forhold. Der Bae (2004) viser at førskolelærernes væremåter og dialogmønstrenes karakter som henholdsvis romslige eller trange utgjør betingelser for gjensidig anerkjennelse, representerer Honneths teori begreper som gjør det mulig å analysere betingelser for at romslige dialoger kan finne sted. Bae, som viser til Løvlie-Schibbye, er opptatt av følelsen av å være anerkjent og hva dette betyr for barn. Honneth inkluderer også den følelsesmessige dimensjonen. Følelsen av å være anerkjent eller krenket er betydningsfullt i seg selv, men like viktig er at erfaringene utgjør grunnlaget for samfunnsendring. Herav hans tese om moralens grammatikk, som uttrykker forholdet mellom selvrealisering og samfunnskritikk.

Både blant de som primært ser de ulike tilnærmingene som supplerende, og av de som primært er kritiske, er Honneths teori omtalt i positive vendinger. Strand viser til Honneth for å understreke at kampen om anerkjennelse kan være en dannelsesreise, hvor hun også tillegger krenkelsene en karakterdannende verdi (Strand 2008 s. 407). Østrem (2012 s. 45) legger vekt på anerkjennelsens konfliktualitet, det vil si at for at anerkjen-

nelse skal være reell må interessekonflikter og motsetninger være inkludert i forståelsen av anerkjennelse. I følge Østrem forutsetter det at voksne erkjenner at barn har andre erfaringer eller ser verden fra andre synsvinkler. Dersom ikke ulike perspektiver gis gyldighet, kan ignoreringen av motsetninger grense mot manipulering. I Honneths teori er erkjennelsen av at relasjoner er konfliktfylte inkludert, det pågår kamper om anerkjennelse. Østrem anser dette som en styrke ved teorien, i tillegg til at de moralske erfaringene ved å bli krenket aktualiserer spørsmålet om integritet. Palludan viser til at en styrke i Honneths teori er understrekingen av at subjekt- og samfunnsnivået henger sammen. Hun skriver at når menneskers behov for anerkjennelse krenkes, mistes selv-tillit, selvaktelse og selvverd. Dermed forsvinner mulighetene for å realisere seg selv og å skape grobunnen for samfunnsmessig forandring og kritikk «sådan som den tyske filosof Axel Honneth formulerer det» (Palludan 2013 s. 57). Hva kritikken av Bae angår ser jeg den til dels som rettmessig og til dels ikke, fordi den handler like mye om hva hun burde ha gjort, som en kritikk av hva hun har gjort. Konklusjonen er kanskje at det er noe som mangler, og totalt sett flere gode grunner til at Honneths anerkjennelsesteori kan representere en teoretisk tilgang som er verdifull med hensyn til ytterligere å forstå anerkjennelsens implikasjoner i praksis og forskning. Min interesse er forbundet med å ville få innsikt i betingelser for anerkjennelse, ikke å studere anerkjennende samspill som Berit Bae har gjort. For dette formålet trenger jeg andre begreper og en annen analytisk tilnærming. Med å innta denne posisjonen tar jeg ikke avstand fra Berit Baes mangeårige og svært betydningsfulle arbeid, jeg ser det tvert i mot som et supplement til og en videreutvikling av det grunnlaget hun har lagt.

Honneths anerkjennelsesteori – er den tilstrekkelig?

Jeg vil kun helt kort nevne Nancy Frasers kritikk av Honneth, den har ført til en debatt mellom de to som er offentlig kjent i blant annet *Redistribution or Recognition* fra 2003. Debatten er også ført videre i *Anerkjennelsespolitikk* redigert av Hviid Jacobsen og Willig (2008). Frasers overordnede kritikk handler om at anerkjennelse ikke er tilstrekkelig. Hun mener, at Honneth ikke tar i betraktning, at det også handler om omfordeling (Honneth og Fraser 2003). Det problematiske ved Honneths teori, slik Fraser ser det er at det er usikkert om samfunnet kun er å forstå som en anerkjennelsesorden. Opplevelse av urettferdighet kan ikke bare reduseres til manglende anerkjennelse, av den grunn mener hun at Honneths teori er grunnleggende uavklart når det kommer til spørsmål om rettferdighet. Fraser mener at det ikke bare kjempes om anerkjennelse, men at det i like stor grad kjempes om omfordeling. På den annen side argumenterer Honneth for at omfordeling er et «resultat» av moralens grammatikk, det vil si at følelsen av å bli krenket motiverer til kamp for rettferdighet. Palludan (2013) skriver om forskjellen på de to i barnehagesammenheng at Fraser i noe større grad knytter anerkjennelse til de-institusjonalisering av kulturelle normer og distribusjon av goder. I Frasers perspektiv er

manglende anerkjennelse urettferdig, og kan ikke primært imøtegås med opprustning av personalets moral og holdningsendring. Betingelsene for deltakelse må endres gjennom å endre kulturelle normer i institusjonen. Det som systematisk hemmer deltakelseslikhet må erstattes av det som fremmer deltakelseslikhet. Slik kan rettferdighet erstatte urettferdighet, i form av redistribusjon (Palludan 2013 s. 54).

Juul argumenterer for at Honneths anerkjennelsesteori, uansett hvor betydningsfull den er, ikke kan stå alene (Juul 2010 s. 396). Han mener Honneths teori med rette har blitt kritisert for å være for utydelig om rettferdighet. Juul utvikler derfor i sin avhandling et normativt solidaritetsideal som er overordnet anerkjennelse, som han legger til grunn for å identifisere dømmekraftsformer som hindrer solidaritet i betydningen anerkjennelse og rettferdighet. Kort sagt viser Juul til at det er sider ved anerkjennelsesbegrepet som må problematiseres.

Kritikken jeg vil konsentrere meg om er den som har kommet fra danske Rasmus Willig i boka *Til forsvar for kritikken* utgitt i 2007. Willig mener at Honneth er den anerkjennelsesteoretikeren som har utviklet den mest totale teorien, og han finner flere styrker i Honneths forsøk på å videreutvikle den kritiske teorien. Men han har innvendinger mot den som til dels teoriens svake empiriske forankring, men primært at han mener det er en ubalanse mellom begrunnelsene for manglende anerkjennelse og anerkjennelsesfærene. Særlig mener han den svekkede solidariteten kan være medvirkende til at tesen om moralens grammatikk ikke innfris. Tiden vi lever i, preget av individualisering og valgmuligheter, gjør at det ikke er et tilstrekkelig potensial for kritikk i teorien. Willig mener at den negative begrunnelsen i teorien ikke er vektlagt tilstrekkelig, slik at det blir et misforhold mellom anerkjennelse og kritikk (Willig 2007 s. 16-19). Willig påpeker at anerkjennelsesbegrepet nesten alltid er positivt beskrevet, eller er knyttet til positive konnotasjoner.

I tillegg til den flertydige semantiske betydningen av begrepet anerkjennelse, som tømmer ordet for innhold, ser han problemet med anerkjennelse i en samtid hvor opsjons-samfunnet eller nyliberalismen råder. Han gir uttrykk for dette slik: «Der hvor tidligere generasjoner led under disiplinering, lider opsjongenerasjonen i dag under å skulle imødekomme marchorden om at administrere de mange forskjellige optioner» (Willig 2007 s.147). Opsjoner er en form for reservasjoner av fremtidige selvrealiseringsforventninger, som gjør at individer underlegges plikten til å velge, til frihet eller frie valg (Vetlesen 2009). Nyliberalismens følger for individet er illusjonene om individuell frihet, i form av forestillinger om en ubegrenset kapasitet til selvrealisering, som vi selv har ansvar for å sikre oss. Dette fenomenet er blant annet beskrevet inngående i boka *Governing the Soul: the shaping of the private self* (Rose 1999). Rose hevder at framveksten av ekspertveldet som er satt til å styre individer som i prinsippet styrer seg selv og vet sitt eget beste, forklarer fenomenet governmentality. Governmentalitybegrepet henter han

fra Foucault, en styringsteknikk som går ut på å manipulere individer til å tro på at de frie til å gjøre hva de vil. Governmentality, eller styringsmentalitet, brukes av Foucault om vestlige samfunns bestemte styringsrasjonalitet, som er å forstå som en sosial diskurs i bred forstand. En slik rasjonalitet er kjennetegnet av subtile former for maktutøvelse. Makten brukes til å definere virkeligheten slik at noe blir sannere enn noe annet. Målet er å gjøre verden styrbar uten å styre for mye, det er mulig ved å få «de styrte» til å internalisere de styrendes normer slik at de styrer seg selv. Uten forestillinger om aktørers frihet er ikke styring i denne forstand mulig. Det er med andre ord ikke styring i sin alminnelighet i form av ordrer gitt av en autoritet. Maktforholdene er mer komplekse ved at de styrende selv ofte også er underlagt andres makt, slik tilfelle er for en rekke profesjonsutøvere. De har fått et oppdrag, og med minst mulig synlig maktutøvelse søker de å styre for eksempel barn, mot bestemte målsettinger som følger av oppdraget.

Det er her det ideologiske trikset ligger, skriver Willig, denne tilsynelatende emansipasjonen er selve dominansforholdet (Willig 2007 s.198). Dette forklarer «trangen» til selvrealisering og at vi vender oss vekk fra intersubjektive forhold, fordi vi i prinsippet står alene med de normative fordringene. Som Willig skriver, må vi holde enhver opsjon åpen og forvalte oss selv. Vi forvalter oss selv til utmattelse, og når den er et faktum legger vi skylden på oss selv for å ikke strekke til. Kritikken som burde være av ekstrovert karakter vendt mot samfunnet foretar en u-vending, og blir i stedet en introvert selvkritikk (Willig 2007 s. 162 – 163). Det fører til en overbelastning av selvet som forklarer sosiale patologier som angst, depresjon og anoreksi (Willig og Østergaard 2005). Kritikken er blitt til selvkritikk, en bevegelse som har funnet sted i takt med internaliseringen av forestillingene om den fullstendige frihet.

Kritikkbegrepet kan bli plassert under den type antropologiske tenkning som undersøker de uforanderlige forutsetninger for menneskets foranderlighet. Willig hevder at et hvert subjekt besitter en naturalistisk eller essensiell kritisk evne, eller impuls, som kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for den menneskelige eksistens. Den kritiske «impuls» kan betraktes som et ahistorisk element, mens måten subjektet kritiserer på, er historisk betinget (Willig 2007 s.169).

Willig argumenterer for en fremtidig kritisk teori må finne et nytt forankringspunkt, som ikke er uttrykk for et flyktig konfliktområde, men kan betraktes som et menneskelig grunnvilkår (Willig 2007 s. 201). Selvkritikkens omfang er en motsatt «bevisførsel» for at kritikk er en innleiret, antropologisk immanens og utgjør et ufravikelig menneskelig grunnvilkår. Den kan ikke stoppes, den er av antropologisk karakter. Kan den ikke rettes mot et ytre objekt, rettes den innover (Willig 2007 s. 199). Det uforanderlige er at mennesket er karakterisert ved å ytre sin utilfredshet, det foranderlige er mulighetene for å ytre seg kritisk. Han forslag er det han hevder er et menneskelig grunnvilkår, nemlig å kunne fremsette kritikk. Det fremstår nesten underlig for ham at ingen har sett kritikken

selv som den immanens, som kan være ledestjerne for en ny kritisk teori (Willig 2007 s. 194). I det han kaller en programerklæring for en ny kritisk teori er omdreiningspunktet kritikken selv, i form av menneskers iboende kritiske evne eller impuls.

En slik teori er tydeligere forankret i spørsmål om rettferdighet, ut fra den tanke at et samfunn som undertrykker kritikk er urettferdig eller patologisk (Willig 2007 s. 200). Willig er særlig opptatt av den tilsørte kritikken, den som bevisst holdes nede og ikke kommer til offentlig drøftelse (Willig 2007 s. 201-202). Willig mener man må spørre om mulighetsbetingelsene for kritikk, også ikke-verbal kritikk. Målet må være at enhver er i stand til å bedrive kritikk i betydningen å kunne ytre seg fritt uten frykt for represalier. Ved å skrive fram hvem som tjener på at det er stille finnes et kritisk potensial, kan vi få innsikt i «...hvordan det dominerende samfunn nyter godt av den merverdien som den kritiske stillheten tilveiebringer» (Willig 2007 s.203). Dette inkluderer også «... det etablerede samfunns manglende evne til at aflæse vidse uttrykk som kritiske» (Willig 2007 s.204). Det vil si at kritiske ytringer gis andre fortolkninger.

Dersom barnehageforskningen, og den kritiske teorien, arbeider i både barnets og rettferdighetens tjeneste vil det være på sin plass å stille spørsmålet Willig ser som det toneangivende i en ny kritisk teori: Hvem tjener på at det er stille?

Anerkjennelse og kritikk: to sider av samme sak

Jeg vil nå gå veien om en av Willigs egne analyser hvor omdreiningspunktet er kritikken selv, for å vurdere hva hans programerklæring kan tilføre Honneths anerkjennelsesteori. Analysene i Umyndiggjørelse (2009) tar utgangspunkt i 20 fokusgruppeintervjuer med i alt 110 pedagoger, pedagogiske ledere og tillitsvalgte i pedagogiske institusjoner i Århus. Ved å undersøke hvordan pedagogene systematisk forsøker å skjule kritikkverdige forhold, viser Willig hvordan pedagogene blir umyndiggjort og fulle av selvkritikk. De er oppriktig engstelige for at de mister arbeidet dersom de ytrer seg kritisk. Når kritikken forsvinner, forsvinner også det det myndige menneske. Det er først når man kan ytre seg fritt uten frykt for represalier, at man for alvor kan stå frem som myndiggjort, hevder Willig. Pedagogene gir uttrykk for at å være kritisk ikke er særlig forenlig med nyliberalismens idealer om det gode ved endringer og evne til nytenkning. Det er ikke rom for å være kritisk i et arbeidsliv som er basert på honnørord om samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og løsningsorientering. Som en av dem sa: «Ingen vil være et brokkehode, og ingen vil ansette et sånt!» (Willig 2009 s. 130). Kritikken finnes, men den er umulig å formidle fordi det ikke er en infrastruktur for kritikk. Kritikk ferdes og beveger seg som i et trafikalt veinett, hevder Willig (2009 s.140). Kommer den ikke fram, blir parkert eller ender i blindveier, vil den søke andre veier. Frustrasjoner over å bli pålagt å gjøre noe man ikke kan stå inne for finner ventiler i pausene, i bilen hjem og ved middagsbordet. Eller den stilner og blir til ingenting, til galgenhumor eller man finner noen andre som har det verre.

Willig (2009) hevder at når myndige voksne blir umyndiggjort, da kan de ikke hjelpe de umyndige barn til at bli myndige. I undersøkelsen forteller pedagogene at de i hverdagens pressede situasjoner kommer til å benytte de samme nedlatende argumenter og utsagn, som de møtes med av den kommunalpolitiske ledelse. Willig siterer en av informantene slik: "Hold så op, unger! Ikke mere brok! I bliver nødt til at lege mere stille, hvis I skal være her! De samme sætninger, de samme ekskluderende udråbstegn, som de pædagogiske ledere og pædagogerne er underlagt" (Willig 2009 s.114). Pedagogene snakker til barna slik de selv snakkes til, vil si at de lukker av for barnas kritikk: umyndiggjøringen som rammer pedagogene reproducerer de overfor barna. Sagt klart av en av informantene: «Hvordan kan vi oppdra barn til demokrati når vi selv skal tie og legge lokk på vår kritikk» (Willig 2009 s. 122).

Kritikkens antropologiske karakter forklarer mange av informantenes negative selvoppfatning og at de er fulle av selvkritikk (Willig 2009 s. 138). Det blir i tillegg verre dersom man forsøker å komme av med kritikken. Forsøket slår tilbake som en boomerang, i form av kritikken «avvæpnes» og så kommer i retur «bevæpnet» (Willig 2009 s. 145). Denne «spineffekten» tilsier at det lønner seg å forholde seg taus, men det fører til en følelse av avmakt hos pedagogene og barna.

Det som er Willig's budskap er ikke at det dermed er sagt at det ikke er kontekster hvor selvkritikk er påkrevd, men det er når samfunnskritikken stilner selve ryggraden i demokratiet forvitrer. Oppgjøret med at «det er samfunnets skyld» fører til at kritikken foretar en u-vending, og blir i stedet til selvkritikk (Willig 2013). Selvkritikken er så anstrengende at den ikke bare gjør folk blinde, de blir også utslitte og uten av stand til å bedrive samfunnskritikk.²² De skadelige virkningene av ikke å kunne komme av med kritikken er like ødeleggende som krenkelsene er, både for de som krenkes og for demokratiet. Når forholdet mellom anerkjennelse og kritikk vendes om, vil det være mulig å avdekke det Honneth (2003 s. 42) kaller anerkjennelsepatologier: Å ikke kunne kritisere er tegn på patologiske tilstander.

Det ser ut til å være et behov for å understreke at anerkjennelses- og kritikkbegrepet stadig hører sammen. Dette er han ikke alene om, han viser blant annet til Judith Butler som også ser anerkjennelsen som nødvendig for opprettholdelsen av selvet, men ser det som mer hensiktsmessig å vende forholdet om så anerkjennelsen er med til å sikre subjektets evne til å protestere, komme med innsigelser og sette spørsmålsteget ved dominerende anerkjennelsesvurderinger uten å miste seg selv (Willig 2007 s. 87).

I kontekster, eller praksiser, hvor kritikken har stilnet vil den kritiske vendingen i kritisk teori kunne tilby en annen forskningsmessig tilgang som jeg betrakter som et verdifullt supplement til, eller eventuelt erstatning for, Honneths anerkjennelsesteori. Ved å legge vekt på kritikken som grunnvilkår kan det emansipatoriske potensialet utnyttes bedre.

Ved å rette oppmerksomheten mot vilje og evne til emansipasjon, det Willig (2007 s. 192) kaller «emancipationsberedvillighed», kan det eventuelle kritiske underskuddet i den anerkjennende vendingen i kritisk teori reduseres.

Willig legger vekt på at kritiske ytringer avleses som kritiske, og at undertrykt kritikk kan være tegn på at de i stedet tolkes som irrasjonelle eller usaklige innspill. Det vil være en form for patologi dersom barn som ytrer seg kritisk regnes som avvikende eller ulydige. Det vil si at den omtale «spineffekten» også gjelder barn: den som forsøker å ytre seg kritisk får ytringen i retur som en boomerang som bekrefter avviket (Willig 2009 s. 145). I denne aktuelle sammenhengen mener jeg det er rettmessig av den enkle grunn at i barnehager hvor det ikke er rom for kritikk, vil barns demokratisk deltakelse tendere mot sosialisering og ikke subjektivering. Betingelsene som gjør at barn kan erfare demokratisk deltakelse i samsvar med intensjonene er ikke til stede i slike praksiser. Willig viser til Judith Butler som hevder at legitim kritikk må være drevet av forestillinger om rettferdighet og ikke av makt (Willig 2007 s. 82). Skillet er vesentlig, det er rettferdighet som må være drivkraften for å ytre seg kritisk i et demokrati.

Kritikken av det deliberative demokratiet og Willigs kritikk av Honneths anerkjennelsesteori har, i all sin forskjellighet, noen sammenfallende trekk. Bakgrunnen for kritikken har det til felles at demokratiet lider under manglende oppslutning. Den radikale demokratiteoriens vektlegging av å forstyrre «politiordenen» og at konflikter kan virke integrerende, har visse likheter med å tillegge samfunnskritikk vekt. Det å legge kritikk til grunn kan imøtekomme Rancières eventuelle innvendinger mot at kampene om anerkjennelse ikke er «politiske» nok, de er mer en politisak.

Forbindelsen mellom deliberasjon, anerkjennelse og kritikkens vilkår er kanskje det som avgjør om Honneths teori trenger et supplement. Der hvor anerkjennelsesstrukturene er slik at noen systematisk ekskluderes fra diskursive situasjoner, fordi kritiske stemmer ikke anerkjennes, er ikke gode eller sunne nok omgivelser for at krenkelser fører til samfunnskritikk. Da vil ikke tesen om moralens grammatikk holde. Det vil da være rettmessig å stille spørsmålet: Hvem tjener på at det er stille?

7. Bidrag og perspektiver

Svært kortfattet er konklusjonen i denne avhandlingen at potensialet barns demokratiske deltakelse representerer utnyttes i for liten grad, og at det er først når barns motstand og uenighet anerkjennes at potensialet kan utnyttes bedre. Først da kan det bli flere «legitime» beslutninger, det vil si at de er rettferdige og velbegrunnede. Jeg har underbygget denne konklusjonen ved å vise til de to dimensjonene sosialisering og subjektivisering, og vist til forskningsfunn som går ut på at i praksiser dominert av sosialiseringdimensjonen er det en risiko for at det å delta enten kan bli uinteressant eller for krevende. I slike praksiser er barn anerkjent som deltakere, men ikke med synspunkter som utfordrer etablerte forestillinger. Noe spissformulert; er deltakelse en ferdighet med bestemte krav som skal innfris, slik kan barnehagen komme til å bli en «demokratifabrikk» hvor barns «innestemmer» etterspørres. De vilkårene jeg mener å ha sett som avgjørende for å unngå slike tilstander, det vil si at deltakelse kan finne sted slik at barns subjektivitet fremmes, er 1) et tolkningsgrunnlag for arbeidet med medvirkning basert på meningsdanning i fellesskap hvor uenighet verdsettes, og motstand eller kritikk anerkjennes, 2) noe å være sammen om: faglighetens og saklighetens betydning for å delta og 3) førskolelærerens kompetanse og relative autonomi. Med å løfte fram disse tre vilkårene, og knytte dem til at barns demokratiske deltakelse prinsipielt kan foregå på to ulike måter med de følgene det kan ha for barna, håper jeg å ha tilført fag- og forskningsfeltet ny og kritisk kunnskap. Jeg håper også å ha vist at det har betydning for forskning på barns deltakelse i barnehagen at den relateres til en samfunnsmessig og politisk kontekst.

7.1. Noen kommentarer til bidragene

Biestas skille mellom de to dimensjonene kan føres tilbake til utdanningens rolle i forhold til å forberede barn til demokratisk deltakelse. De samfunnsmessige tendensene og vilkårene utdanningsinstitusjoner er evd inn i, innebærer at barnehager og skoler ikke kan skape demokrati alene. Gert Biesta gjentar dette viktige poenget i flere av sine publikasjoner, både for å si at utdanningene ikke kan bli mer demokratiske enn samfunnet for øvrig og for å markere at det er andre utfordringer knyttet til spørsmålet om demokrati i utdanningene og i samfunnet (Biesta 2009, 2011). Han minner om dette for at vi skal bli mer realistiske i forhold til hva som kan forventes av utdanningsinstitusjonene, og bli mer klar over hva som bør forventes av samfunnet i sin alminnelighet. Utdanningsinstitusjonene kan, som Biesta (2009 s. 114) hevder, verken skape eller redde demokratiet. De kan kun understøtte samfunn hvor demokratisk handling og demokratisk subjektivitet er reelle muligheter. Jeg har samtidig hevdet at profesjonene ikke bare er underlagt vilkår, de skaper dem også selv. For at det skal være mulig er kompetanse og relativ

autonomi avgjørende; for å utvikle tolkningsgrunnlaget og for å kunne skape fellesskap hvor man er sammen om noe betydningsfullt.

Det mest nyskapende ved avhandlingen er kanskje at jeg mer tydelig enn hva jeg har funnet at andre har gjort, har belyst forholdet mellom demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse. Jeg har argumentert for at den deliberative demokratiforståelsen, inkludert begrepene diskursive vilkår og diskursive situasjoner, kan være fruktbar for barnehagen. Diskursive situasjoner kan kanskje oversettes til meningsdannende fellesskap, også som et svar på at «synspunkter» ikke er noe barn har og som de informerer om, men at synspunkter eller meninger blir til i interaksjon med andre. Derav betegnelsen «samtaledemokratiet», som er en mer «hverdagslig» betegnelse på det deliberative demokratiet. Begrepene diskursive situasjoner og diskursive vilkår kan forhåpentligvis både fungere som sporer til å konkretisere, men også komplisere den deliberative demokratiforståelsen. Det siste nevner jeg for å understreke faren for en annen form for instrumentalisering, og for å minne om den deliberative forståelsens svakheter i form av krav til å delta på en relativt krevende måte. Da er påminningen fra Ranciere (2010) nyttig; det avgjørende er ikke hva man må kunne eller hvem man er for å delta, men hvem man blir gjennom å delta. Barnehagen kan ha mye å hente i de mulighetene som ligger i «uenighetsfellesskapet» som metafor i arbeidet med å utvikle premisser og rammer for barns demokratiske deltakelse. «Uenighetsfellesskapet» er et slags svar på hva den radikale demokratiteorien kan tilføre den deliberative forståelsen.

Jeg har argumentert for at Honneths anerkjennelsesteoretiske begrepsramme kan være et vitaliserende supplement, eller erstatning for en mer psykologisk orientert tilnærming. Teorien har vært anvendelig for å kunne «oppdage» at vilkårene for anerkjennelse henger sammen med institusjonelle verdier og målsettinger. Gjensidig anerkjennelse finner sted, men er et forhandlingsanliggende mellom barn og mellom barn og voksne. Samtidig som jeg har argumentert for dette teoretiske ståstedet, har jeg også sett kritisk på anvendeligheten av anerkjennelsesbegrepet i sin alminnelighet og Honneths begrep i særdeleshet. I denne tilnærmingen henger subjekt- og samfunnsnivået sammen, i form av at selvrealisering ikke er et mål i seg selv, men et grunnlag for å bedrive samfunnskritikk. Moralens grammatikk hos Honneth går ut på at den som ikke anerkjennes, men krenkes, vil bruke erfaringene til å endre vilkårene for anerkjennelse. Willig (2007) er spørrende til om anerkjennelse i form av selvrealisering fører til samfunnskritikk, slik Honneth har sett for seg. Derfor har jeg talt for at Willigs utkast til en programerklæring for en ny kritisk teori hvor omdreiningspunktet er kritikken selv, kan tilby en annen forskningsmessig tilgang som kan utgjøre et verdifullt supplement til, eller eventuelt erstatning for, Honneths anerkjennelsesteori. Skillet mellom kritikk drevet av forestillinger om rettferdighet eller av makt kan utgjøre en viktig retningsanviser til mer forskning på barns motstand eller uttrykk for motforestillinger.

I forhold til å utvikle et faglig innhold i barnehagen, vil jeg understreke at det er forskjell på å interessere seg for om barns deltakelse fremmer subjektivitet eller læring. Det ene er ikke viktigere enn det andre, men det er to ulike interesser som er viktig å holde atskilt for å ikke svekke medvirkningsbegrepets betydning. Tilsvarende som hos Østrem (2008 s. 33) har det ikke vært et anliggende å undersøke om medvirkning fremmer læring ut fra forskningsspørsmålene jeg stiller. En deltakende tilnærming til læring, godt samspill og nedbygging av uheldige autoritetsforhold kan styrke barns mulighet til å bli hørt, uten at det trenger å være et «svar» på en rettighet. For å unngå at rettighetsbegrepet tolkes for vidt vil det være nødvendig å skille klarere mellom pedagogikk, etikk og rettigheter. På samme måte som med anerkjennelse, er det viktig å skille mellom ulike interesser. Dersom anerkjennelse eller deltakelse er et virkemiddel for noe annet, har det skiftet karakter. Da er det snarere et misbruk, eller en misforståelse, av et viktig begrep.

Selv om betydningen av å være sammen om noe er understreket tidligere, er påpekningen allikevel et bidrag til fag- og forskningsfeltet. Dette hevder jeg blant annet på bakgrunn av at jeg stiller meg spørrende til at Emilson (2008) trekker fram de tre aspektene «närmandet av barnets perspektiv», «emotionell närvaro» og «lekfullhet» som vesentlige i intersubjektiv «fostran» (Emilson 2008 s. 85). De tre aspektene er alle utelukkende relatert til relasjonen, dette er en overraskende slutning tatt i betraktning Emilsons mange henvisninger til Østrem's resonnementer om at relasjonene ikke er tilstrekkelig for å skape et intersubjektivt fellesskap. Det kan tenkes at den mest åpenbare forklaringen på denne logiske bristen kan være at relasjonsteorier har en så selvfølgelig og dominerende posisjon at vi bare delvis tar korrigerende kritikk innover oss, og at dette er noe Emilson ikke er alene om.

Jeg har nærmest betraktet det som et premiss i innrettingen av forskningsopplegget at retten til medvirkning skal realiseres innenfor et spenningsfelt bestående av uforenlige oppgaver og krav. Dette kan uttrykkes som et forhold mellom livsverden og system og følgelig som et spørsmål om kommunikativ og strategisk handling i Habermas' forstand. Som understreket er det vesentlig å skille mellom system slik det inngår i teorien hos Habermas, og at alt som kommer fra systemet kun skal bekjempes. Jeg har vist til Fritzen (1998) som hevder at det er lett å forledes til å tro at utdanningsinstitusjoner bør preges av kommunikative handlinger, og at all pedagogikk bør befinne seg innenfor livsverdens rammer. Fritzen hevder at dette er en polarisering ingen er tjent med, så lenge man må forholde seg til statens målsettinger for utdanningen. Jeg har hevdet at barnehagens formål, som jeg anlegger som verdistandard, ikke er systembåret. I stedet har jeg hevdet at formålet er truet av det Habermas vil kalle systemet, i form av andre logikker som ser barnehagen som arena for investering i nasjonens kunnskapsnivå. Habermas' doble perspektiv kan være en hjelp til å identifisere disse kreftene, samt å forstå hvordan barnehagen formes av dem.

Med å ta utgangspunkt i den kritisk, tolkende forskningstilnærmingen har jeg lagt vekt på, og forhåpentligvis vist, at det er forskjell på å være normativ og å bedrive normativ argumentasjon. Skillet dreier seg om hvorvidt man som forsker gjør eksplisitt rede for hvilke standarder som ligger til grunn for å vurdere hva som er «godt» eller «dårlig», såkalte verdistandarder. Det er som kjent intensjonene i barnehagens formål som angir de verdistandardene jeg har lagt til grunn for diskusjonene og argumentene. Dermed har jeg også understreket at forskere er samfunnsmessig forpliktet på formålet. Formålet er begrunnet og det er gjort til gjenstand for offentlighet, det er derfor det skal hegnes om, også i forskning.

Et nærliggende dilemma som kan oppstå i forbindelse med å utøve kritisk samfunnsforskning i barnehagen er relatert til to forhold ved barnehagen. Det ene er at den fra før er utsatt for mer eller mindre rimelig mediekritikk, det andre er at den lider under manglende ressurser og tilstrekkelige rammevilkår. Til sammen kan dette føre til at forskere av ulike grunner tar for mange forbehold om kritikk. Dersom man er vitne til kritikkverdige forhold tones de ned fordi man vil unngå å «legge flere steiner til byrden», eller fordi man vil beskytte informantene som har stilt seg til rådighet for forskning. Man kan engste seg for å bli misforstått som en som er ute etter å avdekke feil og mangler. Resultatet kan være at kritisk forskning på forutsigbart vis alltid retter kritikken mot sider ved systemet, som manglende ressurser og lite gunstige rammevilkår. Det kan være på sin plass, men kan samtidig også ha den konsekvens at forskningen mister et potensial i form av å være gjenstand for offentlig overveielse dersom forskerne «alltid» konkluderer med at først med flere ressurser og styrket kompetanse er noe mulig.

I denne avhandlingen har jeg hatt ambisjoner om å gjøre begge deler. Jeg har villet påpeke at vilkårene for barns demokratiske deltakelse er et spørsmål om rammer og ressurser. Samtidig har jeg villet vise at med de samme rammer og ressurser får noen til noe det ikke er gitt at alle får til (Artikkel I), det er variasjoner (Artikkel II), at det er noen åpenbare farer for at medvirkning praktiseres slik at det å medvirke blir for krevende eller uinteressant (Artikkel III) eller slik at noen barn får mer innflytelse enn andre (Artikkel IV).

7.2. Perspektiver som følger av bidragene

Denne avhandlingen aktualiserer en rekke perspektiver, jeg har valgt å trekke fram fem ulike perspektiver som på bakgrunn av forskningsfunnene og konkretiseringen av bidragene til ny kunnskap jeg mener bør gis faglig oppmerksomhet.

Perspektiver på formålet og den sosialpedagogiske tradisjonen

Sigsgaard hevder at det er mange som har tatt et oppgjør med lydighetskulturen, også foreldre, men at politikken myndighetene fører ikke peker i samme retning. Det er

relativt uproblematisk å slutte meg til denne erkjennelsen. Utdanningspolitiske beslutninger er ikke nødvendigvis i takt med et endret barnesyn, eller det eksisterer en form for «politisk schizofreni» når politikere vil ha mer av alt: mer læring, mer omsorg, mer lek og mer demokrati (Pettersvold og Østrem 2013 s. 98). Politiske føringer kan ha som konsekvens at kravene til barns lydighet og former for disiplinering vektlegges i større grad enn demokratiske verdier og danning. Dette representerer et mulig brudd med den sosialpedagogiske tradisjonen med et helhetlig syn på omsorg, lek og læring. Den politiske tvetydigheten kan ha ført til at barnehagen har blitt en interessant arena for nye aktører, særlig fagmiljøer som står bak kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer barnehagen angivelig trenger for å kartlegge barns språk, matematiske ferdigheter og sosiale kompetanse. At andre fagmiljøer har fått innpass kan settes i forbindelse med politikeres behov for å vise til dokumenterte resultater. En gjennomgang av de mest brukte kartleggingsverktøy og programmene viser at det lydige barnet er idealet, det barnet som avviker fra dette idealet havner i kategorien «mestrer ikke» (Pettersvold og Østrem 2012). Tvetydigheten, med påfølgende konsekvenser, kan ha ført til en svak forbindelse til barnehagens formål og til en avpolitisering av barns motstand som følge av at de pedagogiske programmene nesten uten unntak er basert på atferdspedagogisk tenkning som går ut på å regulere barns atferd gjennom forsterkninger i form av belønning og straff. Formålet er truet av andre, mer vilkårlige og kortsiktige detaljmål når de ansatte i barnehagene blir tvunget til å prioritere kartleggingsverktøyenes føringer for hva barn skal «mestre». Det skal kartlegges hva barn skal kunne på ulike alderstrinn, eller utvise såkalt aldersadekvat atferd. På den måten kommer individuelle læringsmål inn «kjøkkenveien» i barnehagen. Når barnet som «mestrer» i tillegg beskrives som et barn som kan innordne seg sosiale konvensjoner, er det også en fare for at danning i barnehagens formål erstattes av tilpasning eller subtile former for disiplinering (Pettersvold og Østrem 2012, 2013).

Tendensene kan også settes i sammenheng med hvordan de nyliberalistiske tendensene setter sitt preg på barnehagen, også i forhold til vilkårene for demokrati. En av dem som har vært særlig opptatt av dette er Kjørholt (2004, 2005). Gjentatte ganger tar hun opp det problematiske i den vestlige individfokuserte referanserammen hvor det legges vekt på individuell selvforvaltning og selvpresentasjon fremfor gjensidig forpliktelse, ansvar for «den andre», solidaritet og fellesskap (Kjørholt og Winger 2013 s. 79). Andersen og Kampmann (1996) hevder at uten et barnefellesskap vil motstanden fra det enkelte barnet bli oversett, bortdisiplinert eller møtt med en oppslukende psykologisk basert imøtekommenhet. De viser til tyske Oskar Negts begrep «børneoffentlighed», som inneholder en motsats til de voksnes offentlighet og til de voksnes bestrebelser på å organisere tid og rom og definere forbud og påbud. Barneoffentligheten kan forstås som «kritisk-utopisk» ved at den tematiserer muligheter som ikke følges opp innenfor det etablerte samfunnets rammer. Samtidig avgrenses begrepet fra forestillingen om en

«barnghetto», der barn er fullstendig atskilt fra kontakt med de voksne og en livsverden barn og voksne deler. Uten kontakt med de voksnes verden ville det heller ikke være rom for motstand og opposisjon, slik barneoffentligheten åpner for. Samtidig er en viss atskillelse en betingelse for at barneoffentligheten skal åpne for at barna blant annet kan insistere på lekens sentrale og selvfølgerlige plass som motkultur til voksnes alvor og fornuft. Barna trenger fellesskapet til å kollektivt protestere mot voksnes intensjoner, når eller dersom det er rimelig.

Den norske og nordiske barnehagen har av flere blitt omtalt som usynlig kodet (Korsvold 2005; Nilsen 2000). I følge Korsvold (2005) handler dette om en posisjonering som ikke følger de andre europeiske landenes skarpere skiller mellom lærings- og omsorgstilbud. Den nordiske barnehagemodellen er kjennetegnet ved at omsorg, lek og læring flettes sammen i løpet av dagen, i en helhetlig, fri og usynlig pedagogikk, med vekt på barnas lek og frie valg av aktiviteter. Tradisjonelt har barnehagene vært uavhengige i forhold til skoleverk og utdanningssektoren. Førskolelærernes kunnskap om barn, deres observasjoner og tilrettelegging av pedagogiske opplegg tilpasset barnegruppen og det enkelte barn, hevdes å ha vært sentralt for utformingen av innholdet i norske og nordiske barnehager. Barna har beveget seg fritt og valgt aktiviteter og lekekamater innenfor avdelingens fysiske rammer, og har gjennom sine ulike uttrykk vært med på å forme barnehagens innhold (Strandell 1994, Kjørholt & Tingstad 2007; Korsvold 2005). Med barnehagens tilhørighet til samme departement som skolen, vektleggingen av fagområdene og innføring av læringsmål gjennom lokale barnehageplaner er ikke denne tradisjonen lenger opplagt å følge. Konkret kommer det blant annet til uttrykk at når man på 90-tallet endret det fysiske miljøet og avviklet regler var det primært gitt demokratiske begrunnelser (bl a Kilt m.fl 1997, Sigsgaard m.fl.1998), er tendensen i dag at rommene endres for å optimalisere barns læring.

I analysen i artikkel I hvor et pedagogisk innhold og aktivitet er sentralt, anvendte jeg Bernsteins teori om makt og kontroll med begrepene svak og sterk klassifisering og innramming, også kalt kodeteorien (Bernstein 2000). Bernsteins teori er også omtalt som synlig eller usynlig pedagogikk. I den usynlige pedagogikken er klassifiseringen og innrammingen svak, og pedagogens kontroll over barnet er implisitt. Pedagogen etablerer en kontekst og rammer for læring, hvor barnet har stor innflytelse. Den usynlige pedagogikken er kompleks, på den måten utgjør den ikke bare et godt utgangspunkt for medvirkning, men også for danning. Pedagogikk utformet på denne måten krever at barn selv kan vurdere, reflektere og forholde seg til at de selv må finne løsningene. En usynlig pedagogikk er mer krevende, men gir barn større rom for å være handlende subjekter enn en synlig pedagogikk gjør. Utover at Bernsteins begreper er analytisk anvendelige og har en forskningsmessig betydning, vil jeg hevde at det å rette oppmerksomheten mot svak klassifisering og innramming også er av barnehagepolitisk betydning

i en tid da den nordiske eller sosialpedagogiske tradisjonen ikke kan tas for gitt.

Tendensen til å dele barna i grupper etter alder, en tendens som er relativt gjennomgående i materialet, kan også være et tegn på et brudd med denne tradisjonen. Som jeg har vist i artikkel II er enkelte informanter opptatt av om de har «organisert bort» mulighetene til god lek, læring og omsorg som finner sted mellom barna på tvers av alder. I materialet som helhet er det refleksjoner om denne tematikken jeg ikke har hatt anledning til å gå dypere inn i. Intensjonene om å forberede de eldste barna på skolestart ved å organisere dem i egne grupper, er nok de beste. Men det slår meg at fokuset på «skolestarterne», som barna blir kalt det siste året i barnehagen, kan bli for overdrevent og gå på akkord med barnas perspektiver. I artikkel IV viser jeg at barna er seg svært bevisst at de er eldst og kjenner til hva som forventes. Det er grunn til å tone ned aldersinndelingen i barnehagen dersom det innebærer at det å være eldst gjør det enda vanskeligere å utfordre rutiner, regler og forestillinger om hvordan noe må være. Dersom et aldersinndelt regime, som Zeiher (2011) kaller det, øker kravene til konformitet for alle barn vil det gi demokratiet dårligere vilkår av den enkle grunn at krav til likhet er lite forenlig med demokratiske verdier.

Forventningene fra skolen bidrar til å konstituere barnehagehverdagen. I artikkel II har jeg vist eksplisitt hvordan hensynet til skolen, med de begrensninger skolen har, legger en demper på barnehagens demokratiske prosjekt. Det er mer implisitt det samme fenomenet som gjør seg gjeldene i artikkel IV, med kravene til de «lydige» femåringene. Jeg mener det er betimelig å vurdere om dette er en hensiktsmessig og ønsket tilpasning.

Perspektiver på de «fornuftige» barna

Institusjonelle vilkår kan i større eller mindre grad med på å støtte opp om intensjonene i barnehagens formål, de kan ha blitt til som en del av en lokal praksis og eventuelt virke mot formålet. Til dels handler vilkårene om en institusjonslogikk som er nødvendig for å få alt til «å gå opp». Institusjonslogikken refererer til tradisjoner og innarbeidete vaner (Gulløv 2004). Logikken materialiseres i en hverdagslogikk som barna på ulikt vis må innordne seg, som går ut på å organisere barn og aktiviteter i tid og rom. Avhengig av hvordan dette tar form, utgjør de institusjonelle hensynene mer eller mindre gode vilkår for demokratisk deltakelse.

De institusjonelle vilkårene kan også bli til som følge av samfunnsmessige tendenser, som tendensen til rasjonalisering (Kampmann 2009 s. 155). Det innebærer blant annet å ha tiltro til at det er gjennom systematisk tilrettelagte pedagogiske aktiviteter den kommende samfunnsborger blir til. Rasjonalitetsbegrepet har et dobbelt betydningsinnhold, hevder Kampmann. Det refererer til effektivisering og målrettethet, og tillit til rasjonaliteten eller fornuften. Kampmann hevder at de samme kreftene er virksomme i forhold til barna, krav og forventninger til at de er rasjonelle, i betydningen fornuftige, pågår

parallelt. Kampmann (2003, 2004) er opptatt av hvordan den nye barndomssosiologiens konstruksjon av det kompetente barnet, muligens forsterket av rettighetene barn er gitt gjennom barnekonvensjonen, kan ha ført til økte krav til barn tidlig i livet, i stedet for frigjøring.

Institusjonslogikkene vil igjen ta form som følge av at det er en bestemt fornuft hos barna som forutsettes, som en kode skal kunne avlese uten at voksne formulerer den eksplisitt. Kampmann omtaler dette som krav til barns «selv-i-agt-tagelighet», som utvikles gjennom muligheter og forventninger om at barn konstant skal vite hva de vil, ta vare på seg selv og løse sine egne konflikter. Det fordrer at barnet inspiserer seg selv (Kampmann 2009 s. 163). På lik linje med annen forskning har jeg vist til at det eksisterer slike forventninger til barna om at de uten store korrigeringer skal kunne delta på bestemte måter. I artikkel III beskriver jeg den «ideelle» måten å delta på, jeg kunne også beskrevet den som det fornuftige barnets deltakelse. Resonnementene kan også ses som kritiske perspektiver på sammenhengene mellom sivilisering og demokrati, som fører til det fenomenet jeg har beskrevet i artikkel III, at institusjonen innordnes slik at den virker «oppdragende». Barn vil beherske avlesningen av kodene ulikt, og det er en fare for at det er det «fornuftige» barnets perspektiv som er det som primært gjøres gyldig. Dette kan finne sted fordi det er de «fornuftiges» perspektiv de ansatte i barnehagen har anledning til å ta innover seg, i logistikkens og pedagogikkens forstand. I artikkel III og IV har jeg vist at barn er anerkjent som deltakende, men ikke nødvendigvis anerkjent som deltakere med synspunkter som utfordrer voksnes dømmekraft, privilegier og posisjon. I følge barna jeg har intervjuet har noen barn større frirom enn andre. Det de sier tyder på at det er de barna som har knekt kodene, som kan gi uttrykk for motstand på aksepterte måter i overensstemmelse med institusjonslogikken. Warming Nielsen (2001) omtalte i sin avhandling barna som kunne dette for de «best egnede».

En institusjonslogikk som i liten grad er gjenstand for forhandling og fleksibilitet er problematisk. Den manglende viljen til å inndra barns perspektiver tyder på en lite demokratisk innstilling, og stabiliteten kan bidra til at betingelsene for anerkjennelse forblir de samme. Som Rasmussen (2009) hevder kan institusjonslogikkene determinere mellommenneskelig forståelse, solidaritet og gjensidighet. Han mener derfor det er avgjørende å tilstrebe lav grad av institusjonalisering og økt innflytelse for barna.

Kravene til fornuft, eller til kontinuerlig «selviakttakelse», kan også settes i forbindelse med Basil Bernsteins betegnelse «a Totally Pedagogised Society» (Bernstein 2001 s. 365). Livslang læring er både nøkkelen til og det som legitimerer T.P.S., forkortelsen Bernstein anvender, hvor «trainability» er livsviktig for økonomien og samfunnet som helhet. For hver enkelt vil det være avgjørende å kunne innfri forventninger om å være i konstant utvikling.

Perspektiver på barns medborgerskap

Det er som medborgere barna deltar, ikke fordi det av ulike grunner kan være «bra for dem». Å delta er heller ingen «gave» barn mottar fra voksne. Barn deltar fordi de hører til i fellesskap hvor alle har en stemme som fellesskapet trenger for å være vitalt og demokratisk. Den såkalte "difference-oriented"-teorien om medborgerskap viser til en nyere forståelse av barn som medborgere. Teorien representerer en motvekt til liberal teori om med medborgerskap som konstruerer barn som "not-yet-citizens" (Moosa-Mitha 2005). Forskjellighet er omdreiningspunktet, ikke som grunnlag for eksklusjon, men som fruktbart å utforske. Teorien tilsier også at barns avhengighet av voksne heller ikke er eksklusjonsgrunnlag. Det ville innebære at vi slutter oss til uavhengighet som et krav til gyldig medborgerskap. Dette er ikke bare uønsket, men også en feilslutning da alle er avhengige av hverandre og inngår i relasjoner til hverandre. Autonomi i betydningen "bli lik den voksne" er ikke et mål. Den forskjellighetsorienterte teorien representerer en tilnærming til medborgerskap som jeg finner velegnet å anvende i forskning om barns deltakelse. Den «rydder» i forståelser hvor voksne fremstilles som autonome og rasjonelle og barn det motsatte, hvilket er en overforenkling i alles disfavør. Barn er ikke alene om å være utsatte, sårbare, avhengige og irrasjonelle. Forskjellighet, som mellom barn og voksne, kan danne basis for medlemskap i stedet for å utgjøre et kriterie for eksklusjon (Moosa-Mitha 2005). Dette kan omtales som "differentiated universalism" (Lister 2008). Det vil si en forståelse av at forskjellighet ikke i seg selv er ekskluderende, men at det universelle er å være forskjellige fra hverandre. Denne tilnærmingen inkluderer barn som medborgere, og har som utgangspunkt at barn skal være og er likeverdige medlemmer i samfunnet. Det innebærer at barns kompetanse ikke dreier seg om kompetanse til å være uavhengig, men kompetanse til å inngå i relasjoner (Kjørholt 2005).

Dermed utfordres praktisering av medvirkning som individuelle valg og selvbestemmelse, en praksis basert på en forståelse av medborgerskap knyttet til autonomi, rasjonalitet og retten til å velge selv (Kjørholt 2010). Anvendelsen av den forskjellighetsorienterte tilnærmingen til medborgerskap, riktig nok kun som et perspektiv på eller tilnærming til barns deltakelse, har også en forbindelse til anerkjennelse som jeg mener er vesentlig i framtidig forskning. Barns kamper om anerkjennelse kan på et generelt grunnlag betraktes som kontinuerlige kamper om at forskjelligheten fra voksne ikke går i deres disfavør. Det innebærer også at forholdet mellom barn og voksne ikke er et spørsmål om avhengighet eller uavhengighet, men om gjensidig avhengighet.

Å være en medborger kan knyttes til tilhørighet som omdreiningspunkt, og teorien legger vekt på den subjektive opplevelsen av å høre til et fellesskap. I artikkel III og IV hevder jeg at barns synspunkter kan tolkes som et strev for å høre til uten å gå på akkord med sin egen integritet. I et medborgerperspektiv kan retten til å bli hørt tolkes som en rett til å høre til. Resonnementet, som også kan knyttes til at anerkjennelse ikke er mu-

lig uten tilhørighet til et fellesskap, tilsier at barns subjektivitet kan fremmes gjennom å bidra til å utforme fellesskapet. Det er mulig å hevde at et premiss for at rettigheten kan realiseres i samsvar med intensjonene, er en kontinuerlig utvikling av fellesskapene slik at barn kan og vil høre til. I dette perspektivet kan en forståelse av retten til medvirkning, i samsvar med intensjonene, gå ut på at alle barn får, kan og vil bidra til å utforme fellesskapene de inngår i, hvor ulike uttrykksformer er likeverdige og også kritiske ytringer anerkjennes. Til arbeidet med medvirkning vil det da også høre med å være bevisst hvordan man tenker og snakker om fellesskap, med tanke på at fellesskap ikke oppleves som eller blir omtalt som noe som står i veien for barns utfoldelse. Resonnementet kaster også lys over de kvaliteter som finnes i fellesskap satt sammen på tvers av alder, som i artikkel I, og hva, eller hvem, tendensen til inndeling i aldershomogene fellesskap er godt for. En slik vurdering kan ta utgangspunktet i om eventuelle økte krav til konformitet er til barns beste, og en tilnærming til fellesskap som en «barneoffentlighet» (jf Andersen og Kampmann 1996).

Å se barn som ansvarlige på deres premisser

I artikkel I ble barns ansvar tematisert, og satt i forbindelse med medvirkning, danning og demokrati. Vanligvis er det slik at ansvar som oftest omtales som noe barn må beskyttes mot, til barnas eget beste. På bakgrunn av funnene i casestudien mener jeg at det er vanskelig å forsvare at barns ansvar er et ikke-tema i forskning om barns deltakelse av minst tre grunner. For det første fordi det vil være kritisk dersom barn ikke har, eller ønsker å ha, ansvar for noe. Det kan bety at barn fortsatt vil bli oversett som medborgere, slik blant annet Jans har påpekt at har vært tilfelle (Jans 2004). For det andre fordi flere forskere viser at barn, riktig nok litt eldre barn enn barn i barnehagealder, selv gir uttrykk for at ansvar inngår i deres liv, og at det å bli sett på som ansvarlig har betydning for å bli gitt ansvar (Bjerke 2010,2011, Söderström 2006, Karlsson 2009, James m.fl. 2008, James 2011).

I det engelske språket er ordet ansvar todelte; accountability og responsibility. Accountability handler om å være regnskapspliktig, det vil si å stå til ansvar for det man er pålagt. Responsibility uttrykker ansvaret man forvalter på vegne av et samfunnsmandat. Denne todelingen benyttes i profesjonsforskning, blant annet utypet for førskolelæreres del av Solbrække og Østrem (2011). I studier om barns ansvar finner vi en tilsvarende todeling, blant annet hos Such og Walker (2004). Inspirert av de to ansvarsformene skapte jeg i artikkel I det analytiske skillet mellom pålagt ansvar og demokratisk ansvar. Det pålagte ansvaret er primært initiert av voksne, eller springer ut av regler. Det demokratiske ansvaret er initiert av barna og har basis i barnas egen vurdering tilpasset situasjonen. Skillet gir to ulike måter å være ansvarlig på: å holdes ansvarlig og å være ansvarlig. Det er det demokratiske ansvaret jeg mener kan kalles et dannende ansvar. Det er samtidig også den ansvarsformen som er forsvarlig å etterspørre i forhold til barns ansvar, i dette

tilfelle for bærekraftig utvikling. Barn kan ikke holdes ansvarlige som «regnskapspliktige», men de kan ønske å ta ansvar på vegne av fellesskapet. Å ta et demokratisk ansvar er imidlertid krevende på den måten at barna må kunne "lese" situasjoner demokratisk. Det vil si å ta stilling til rettferdighet, at noe må gjøres og at det er de som best kan ta ansvar for situasjonen. Jeg knyttet også tematikken til filosofen Cornelius Castoriadis som kan sies å ha et begrep om danning som peker mer mot forpliktelser enn rettigheter, med en betoning av danning gjennom ansvar (Straume 2009, 2013). Castoriadis begrep «kollektiv autonomi» viser til forsakelse, selvforømmelse og et ønske om å ta ansvar i de fellesskap man inngår i. Castoriadis' tilnærming til demokrati er viljen til å pålegge seg selvskapte lover sentral, en frivillig innskrenkelse av eget handlingsrom. Dermed handler det refleksive subjektets danning om å oppøve dømmekraft, og ta følgen av at det ikke finnes noe annet å falle tilbake på enn sitt ansvar som medlem av et fellesskap (Straume 2009). I de øvrige artiklene har jeg ikke hatt anledning til å ta med disse perspektivene videre, men fruktbarheten i Castoriadis' tilnærming er verdt å utforske ytterligere. Det gjelder også hans vektlegging av forestillingsevnen, i form av at premisset for kollektiv autonomi er aktive medborgere som tror på forandring. I følge Straume (2009) skal Castoriadis ha hevdet at uten troen på at noe kan bli annerledes og bedre, og uten evnen til å forestille seg det som ikke foreløpig finnes, faller grunnlaget for demokratiet bort.

Metodiske og forskningsmessige perspektiver

I metodekapittelet har jeg gjort rede for metodenes anvendbarhet og begrensninger, samt hva kombinasjonen av metoder har tilført. Når det gjelder kvalitative intervjuer, med barn eller voksne, vil jeg igjen understreke metodens særegne styrker og muligheter. Erfaringene jeg har tilsier at det er gode forskningsmessige grunner til å søke kunnskap direkte hos dem som til daglig befinner seg i de praksisene vi søker å få innsikt i. I den forbindelse håper jeg også å ha tilført kunnskap om betydningen av å skille klarere mellom intervju og samtale, hvilket jeg mener å ha vist at det er behov for, og at det kan være avgjørende for kunnskapskonstruksjonen. Konkret har jeg vist hvordan intervjuets kvalitet svekkes som følge av å bli forvekslet med samtalens prinsipper, og jeg håper også å ha vist at dette handler om å finne ut av spenningsforholdet mellom et etisk og epistemologisk ansvar.

Palludan (2005 s. 58) viser til forskning hvor interessen for pedagogers rolle synes å overskygge interessen for barna, men mener allikevel at interessen for pedagogenes virksomhet er legitim og nødvendig. Målet må være å interessere seg for hva førskolelærere gjør, tenker og begrunner sine handlinger, uten å miste barnas betydning som sosiale aktører av syne. Slik jeg leser Palludan tolker jeg henne ikke som «forsvarer» av en metode fremfor en annen, mer som om at blikket på barna som medspillere er det som avgjør om metoden er «god».

I mitt tilfelle var kombinasjonen av metoder også med på å styrke den muligheten. Ved å intervju barna fikk jeg annen innsikt, og en korrigerende innsikt i form av demokratisk deltakelse er noe annet for barn enn for barnehagens ansatte. Barna deltar kanskje når de voksne tillater det og har satt det på dagsorden, og at sakene barna kan eller skal ta stilling til er relativt trivielle. Med andre kan det bety at det kan foregå mye «medvirkning» i en barnehage uten at det har særskilt betydning for barna, eller er «medvirkning» for dem. Det kan være helt andre saker barna er opptatt av.

I forbindelse med intervjuene av barna gjorde jeg meg flere refleksjoner om hvordan vi skriver om barn, og spesielt hvordan vi kan skrive fram barns stemmer i barns favør, og samtidig overholde kravene til vitenskapelig kvalitet. Dette handler blant annet om å unngå at sitater fra barn blir «pynt» og «staffasje», eller generelt at barn blir artige og sjarmerende. Barn kan mer eller mindre eksplisitt skrives fram som subjekter med egne forestillinger, eller de kan skrives fram som et «eksotisk» folkeslag som i verste fall undergraver retten til deltakelse. Jeg mener at dette er et spørsmål om forskningsetikk, og hevder at forskningsformidling av barns tanker og erfaringer er et forskningsetisk perspektiv som fortjener mer oppmerksomhet.

Charlotte Palludan har problematisert det nye barndomsparadigmets manglende blikk for barn som «becomings». Hun sier seg enig i kritikken av konstruksjonen av barn som determinert av og alene orientert mot en voksentilværelse, og mener dette er en uholdbar reduksjon av barn som «becomings». Men hun hevder samtidig at i institusjonene, hvor barn inngår i interaksjoner med pedagogene som har en legitim samfunnsoppgave å kultivere barn på en bestemt måte, må barn konstrueres som både «beings» og «becomings» på én og samme gang (Palludan 2005 s. 59). På bakgrunn av mine erfaringer deler jeg Palludans synspunkt. Intervjuene med barna gjorde meg ytterligere oppmerksom på at barn lever her og nå, og i fortid og fremtid. Det er en fare å ekskludere becoming-aspektet i analysene, av den enkle grunn at det finnes.²³ Derfor ser jeg det som viktig å inkludere dette aspektet, for så å kunne forholde seg reflektert og kritisk til det. Så lenge noe framtidig eksisterer i barns perspektiver og hos pedagogene, kan forskningsmessig «politisk korrekthet» i form av å ville holde det framtidige på avstand, kunne hindre oss å nærme oss barns perspektiver.

I ettertid ser jeg at jeg i langt større grad enn hva jeg har gjort kunne utnyttet de mulighetene som ligger i å involvere de som kjenner til hvilke dilemmaer som er mest presserende i et forskningssamarbeid. I praksisnær forskning er det etter hvert utviklet konstruktive former for samarbeid hvor aktørene i praksisfeltet i ulike grader er involvert som medforskere i forskningsprosessen. Selv har jeg argumentert for nødvendigheten av å etablere samarbeid med aktører i fagfeltet, som for eksempel førskolelærere (Pettersvold 2006). Dersom de samarbeidende aktørene betrakter seg selv som oppdragsgivere med en suveren rett til å legge premisser for forskningsopplegget, er det åpenbart et

dilemma som dreier seg om at forskningens kvalitet svekkes som følge av samarbeidet. Men jeg mener allikevel det vil være flere fordeler enn ulemper ved ulike former for forskningssamarbeid, som kan gå ut på å gjennomføre pilotprosjekter sammen og samarbeide på hensiktsmessige måter i å utforme og «kvalitetssikre» forskningsopplegget. En viss innsikt i prinsipper for forskning hos aktørene i praksisfeltet kan være avgjørende for at for eksempel førskolelæreres innsikt og erfaringer får betydning og reelt tas i betraktning (Pettersvold 2006).

Til slutt: Barns demokratiske deltakelse i barnehagen finner sted innenfor et prinsipielt og pragmatisk spenningsfelt, hvor det også finnes aktører som mer eller mindre motarbeider det demokratiske prosjektet. Jeg vil hevde at forskere ikke må bli blinde for slike spenninger. Det er behov for forskere som erkjenner at de beveger seg i et politisert felt, preget av tendenser på kollisjonskurs med medborgerlige idealer om likeverd uavhengig av sosial status. At politiserte forskningsfelt krever politiserte forskere kan knyttes til Hellesnes' dannelsbegrep hvor dimensjoner som solidaritet, fellesskap, kritisk dialog og politisering er viktige dimensjoner (Hellesnes 1975). Hellesnes skriver at «Å politisere folk, er å vekke ettertanken deira, slik at dei kanskje kan ta til å forstå sin eigen situasjon med si eiga fornuft i staden for med den etablerte fornufta» (Hellesnes 1975 s. 16). En politisert forsker overskrider krav til tilpasning og handler ut fra sin overbevisning som aktivt, ansvarlig og deltakende samfunnsmedlem. Gullestad (2000) hevder at forskere generelt må minne seg selv og andre om den kritiske samfunnsforskningens genuine særpreg og ta vare på det på en rekke måter, dersom samfunnskritisk forskning skal få sitt nødvendige frirom. Med andre ord: En politisert forsker ser etter og avslører hva som tas for gitt, om løsningen det siktes mot er preget av kortsiktighet og spør seg hvem dette vil være bra for. Forskere ikke skal gi oppskrifter eller være deltakende i å fatte beslutninger, men bidra med et dypere og bredere beslutningsunderlag både for politikerne og allmennheten. Jeg har ønsket å skrive meg inn i en forskningstradisjon som har som oppgave å styrke medborgernes forståelse av sosiale endringsprosesser, ved å utvikle kritiske fortolkninger på bakgrunn av empirisk kunnskap. Ambisjonene for denne avhandlingen har vært å være tro mot en kritisk, tolkende forskningstilnærming inspirert av phronetisk forskning. Jeg har et stort ønske om at innsiktene i disse tekstene er gyldige, i betydningen at de kommuniserer og kan bidra til å forbedre praksiser. Eller jeg kan si, som med målet for phronetisk forskning «... at producere input til den fortsatte dialog og praksis i et samfund, ikke at producere en ultimativ, utvetydigg verificeret viden» (Flyvbjerg 2001 s. 164). Det vil si at ingen, heller ikke forskeren, påberoper seg mer autoritet enn en annen. Forskingen befinner seg ikke i en privilegert posisjon, og besitter ikke den endelige sannhet. Den phronetiske samfunnsvitenskaps oppgave er å klargjøre og overveie de problemer vi står overfor, og å skissere andre måter å løse oppgavene på (Flyvbjerg 2001 s. 165).

Det aller siste jeg vil si er at til tross for de uheldige konsekvensene for barns erfaringer med demokratisk deltakelse jeg i denne avhandlingen har vist til, må det ikke fortolkes dithen at demokratisk deltakelse i barnehagen ikke er et gode for barn. Jeg viser til Warming (2011 s. 46) som hevder at å beskytte barn mot deltakelse kun vil bidra til å gjøre barn ytterligere sårbare dersom de fratras rett til deltakelse og innflytelse over eget liv.

Referanser

- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M. og Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, Agnes (1991). Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5 åringer. *Nordisk psykologi* 43(4), 274 – 292
- Andersen, Peter Ø. og Kampmann, Jan (1996). *Børns legekultur*. København: Munksgaard.
- Andersen, Peter Østergaard, Tomas Ellegaard, Eva Gulløv, Mariane Hedegaard, Katrin Hjort, Jan Kampmann, Bjørg Kjær, Birger Steen Nielsen, Klaus Nielsen, Maja Plum, Charlotte Palludan, Kim Rasmussen, Camilla Schmidt og Dion Sommer (2012). 14 forskere: Børnede-batten er kørt af sporet. *Information* 11.mai 2012 Hentet fra <http://www.information.dk/300568>
- Arendt, H.(1996). *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo:Pax forlag.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie. Avhandling* (dr. philos.) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo.
- Bae, B. (2009). Children`s right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*. 17(39), 391-406
- Bae, B. (red.)(2012). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne- og familiedepartementet (2004-2005). *Ot prp 72 Om lov om barnehager* (Barnehageloven)
- Benton, T. og Craib, I. (2011). *Philosophy of social science. The philosophical foundations of social thought*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Berlingske(2012). *Forsker retter frontalangrep på dansk vuggestuepedagogik*. Berlingske Tidende 29.04.2012 Hentet fra <http://www.b.dk/nationalt/forsker-retter-frontalangreb-paa-dansk-vuggestuepaedagogik>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Oxford: Rowman & Littlefield.

- Bernstein, B.(2001).From Pedagogies to Knowledges.I: A. Morais,I.Neves,B. Davies, H. Daniels (red.) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein in Research* (s. 363-368). New York: Peter Lang.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge pædagoger.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati*. Århus:Klim.
- Bingham, C. og Biesta, G. (2010). *Jacques Ranciere: education, truth, emancipation*. London:Continuum.
- Bjerke, H.(2010). Barn og unges refleksjoner om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap. I: A-T. Kjørholt (red) *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerke, H.(2011). Children as ”differently equal” responsible beings: Norwegian Children`s views of responsibility. *Childhood* 18 (1), 67-80
- Bjerke, H.(2012). *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap. Kritiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse*. PhD-avhandling, Trondheim: NTNU
- Bjørneloo, I. og Nyberg, E.red.(2007). *Drivers and Barriers for Implementing Learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education*. UNESCO
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B. og Seland, M.(2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012 Barnevernets utviklingssenter, NTNU
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (2004). Introduction. I: H. Brembeck, B.Johansson, J.Kampmann (red.) *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 7-29). København: Roskilde University Press.
- Brostrøm, Stig (2006). Children`s Perspectives on their Childhood Experiences. I: J. Einarsdottir, og J.T. Wagner (red.) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (s. 223 – 255). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bundgaard, H., Gilliam, L. og Gulløv, E. (2007). Fra kompetencesyn til kompetencekrav. *Dansk Pedagogisk Tidsskrift* 55(1), 24- 33
- Børhaug, K. (2010).Medverknad for born i barnehagen – meir påverknad? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (2), 9-23
- Børn og Unge (2012). Ole Henrik Hansen: Jeg er bare ærlig. *Børn og unge* 09/2012, 6-9. Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL)
- Børnerådet (2011). *Regler og medbestemmelse i børnehaven. En undersøgelse i Børnerådets*

- Minibørnepanel*. København: Børnerådet.
- Carleheden, M. (2007). Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. I: T. Englund (red.) *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (s.109-143). Göteborg: Daidalos.
- Clark, A. og Moss, P.(2011). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Committee on The Rights of the Child (2009): *General comment No 12 The right of the Child to be heard* (CRC/C/GC/12) Geneve: United Nations.
- Dahlberg, G. og Moss, P.(2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, J, Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuelsson, I., Siraj-Blatchford, J, Vallabh, P. (2009). Recommendations for Education for Sustainable Development. *International Journal of Early Childhood* 41(2), 113-117
- Davis, J.(2010). *Young Children and the Environment. Early Education for Sustainability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J.(2001). Erfaring og tenkning. I: E.L.Dale(red.) *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dryzek, J. (2000). *Deliberative democracy and Beyond. Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Eder, D. og Fingerson, L. (2003). Interviewing Children and Adolescents. I: J.Holstein og J.Gubrium (red.) *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns* (s. 33-53). London: Sage.
- Einarsdottir, J.(2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(2), 197-211
- Einarsdottir, J.(2010). Children`s experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163 – 180
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emilson, A.(2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Avhandling (ph.d.) Göteborgs Universitet Göteborg studies in educational sciences.
- Engdahl, I. og Rabusicova, M.(2010). *Children`s Voices about the State of the Earth and Sustainable Development*. A report for the OMEP World Assembly and World Congress on the OMEP World Project on Education for Sustainable Development 2009-2010

- Engelstad, F., Grenness, C.E., Kalleberg, R., Malnes, R. (2007). *Introduksjon til samfunnsfag. Vitenskapsteori, argumentasjon og faghistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Englund, T. (2007). Skola för deliberative kommunikation. I: T. Englund (red.) *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (s.153-168). Göteborg: Daidalos.
- Fattore, T. og Turnbull, N. (2005). Theorizing Representation of and Engagement with Children. The Political Dimension of Child-Oriented Communication. I: J.Mason og T. Fattore (red.) *Children Taken Seriously In Theory, Policy and practice* (s.46-57). Children in Charge 12. London: Jessica Kingsley.
- Fauske, H. (2011). Jürgen Habermas, dannelse og demokrati. I: K.Steinsholt og S.Dobson red.) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 121-141). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Feyerabend, P. (1975). *Against method*. London: Verso.
- Fleer, M. (2008). Interpreting research protocols – the institutional perspective. I: M.Hedegaard, og M. Fleer (2008) *Studying children. A cultural-historical approach* (s. 65 -87). Maidenhead, England: Open University Press.
- Flyvbjerg, B. (2001), *Samfundsvidenskab som virker. Hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til å lykkes igjen*. København: Akademisk forlag.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk forlag.
- Fraser, N. og Honneth, A. (2003) (red.). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London & New York: Verso.
- Fritzén, L. (1998). *Den pedagogiske praktikkens janusansikte. Om det kommunikative handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Doktoravhandling, Lund University Press.
- Gawlicz, K. (2009). *Preschools play with power. Constructing the child, the Teacher and the Preschool in Two Polish Childcare Institutions*. Ph.D-dissertation, Graduate School of Lifelong Learning. Roskilde University.
- Grindheim, L.T. (2013). Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. *Utbildning och demokrati* 22(2), 37-57
- Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012). Civilisering. Et perspektiv på oppdragelse, omgangsformer og distinktioner. I: Gilliam, L. og Gulløv, E. (red.) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i oppdragelse* (s.17-37). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Graue, E. M. og Walsh, D. (1998). *Studying children in context. Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Gubrium, J.F. og Holstein, J.A. (2003) (red.). *Postmodern interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Gubrium, J.F., Holstein; J.A., Marvasti, A.B. og McKinney, K.D (2012) (red.). *The*

- SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft.* Thousand Oaks, California: SAGE.
- Gullestad, M. (2000). *Samfunnsforskningens bidrag*. Samtiden 2/3 2000, 138-143
- Gulløv, E. (2004). *Institutionslogikker som forskningsobjekt*. I: U.A.Madsen (red.) *Pædagogisk antropologi. Refleksjoner over feltbasert viden* (s. 53-75). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. (2012). *Den tidlige civilisering. En flertydig bestræbelse*. I: L. Gilliam og E. Gulløv (red.) *Civiliserende institutioner : om idealer og distinktioner i opdragelse* (s.63-95). Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Gutmann, A. og Thompson, D.F. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hansteen, H.M.(2010). *Axel Honneth – anerkjenningskamp og demokrati*. I: Pedersen, J. (red) *Moderne politisk teori* (s.206-225). Oslo: Pax Forlag.
- Hart, R. (2008). *Stepping back from «The ladder»*. Reflections on a Model of Participatory Work with Children. I: A.Reid, B.B.Jensen, J.Nikel og V.Sinovska (red.) *Participation and Learning* (s. 19-31). Springer.
- Haug, P. (1991). *6-åringane - barnehage eller skule?* Oslo: Samlaget.
- Hägglund, S. og Pramling-Samuelsson, I.(2009). *Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship*. *International Journal of Early Childhood*. 41(2), 49-64
- Hedegaard, M. (2008) *A cultural-historical theory of children`s development*. In: Hedegaard, M. og Fleer, M. (red) *Studying children. A cultural-historical approach* (s.10 – 29). Maidenhead, England: Open University Press.
- Hellesnes, J. (1975). *Politisering og indoktrinering, daning og tilpassing*. I: *Pedagog eller funksjonær*. (s. 15-24). Oslo: Novus.
- Hellesnes, J.(1975b). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K., Qvortrup, A. og Raae, H. (2012)(red.) *Der styres for vildt : om paradokser i styring af pædagogik*. Århus: Klim.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Honneth, A. (2007). *Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2009). Omfordeling som anerkjennelse. Svar til Nancy Fraser. *Agora* 4 (09), 236 – 257
- Honneth, A. (2014). *Freedom's Right. The Social Foundations of Democratic Life*. Cambridge: Polity Press
- Hole, S. (2005). *Den gamle mannen og hvalen*. Oslo: Cappelen Damm
- Holst, C. (2010). Nancy Fraser – kritisk teori uten filosofi? I: J. Pedersen (red.) *Moderne politisk teori* (s.165-184). Oslo: Pax Forlag.
- Jacobsen, M. H. og Willig, R. (2008). Indledning. I: Hviid Jacobsen, M. og Willig, R. (red.) *Anerkendelsespolitikk* (s. 9-14). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jahnsen, K., Johansson, E. og Ødegaard, E.E. (2011). Forord: På jakt etter demokrati-begrep i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning* 4(2), 61-64
- James, Allison og Prout, Alan (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- James, Allison (2005). Life Times: Children`s Perspectives on Age, Agency and Memory across the Life Course. I: Qvortrup, Jens (red.) *Studies in Modern Childhood* (s. 248 – 266). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A. (2007). Giving voice to children`s voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist* 109(2), 261-272
- James, A., Curtis, P. og Birch, J. (2008). Care and control in the Construction of Children`s Citizenship. I: Williams, J. og Invernizzi, A. (red.) *Children and Citizenship* (s. 85-107). London: SAGE Publications.
- James, A. (2011). To be (come) or Not to Be (come): Understanding Children`s Citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 633(1), 167-179
- Jans, M. (2004). Children as citizens: towards a contemporary notion of child Participation. *Childhood* 11(1), 27-44
- Jansen, T.T. (2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I: M. Bjerkestrand og T. Pålerud (red.) *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (s. 16-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, T.T. og Tholin, K.R. (2011). Førskolelærernes handlinger og barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler. I: Liv Gjems og Gunvor Løkken (red.) *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen* (s.148-175). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Jerlang, E. (2011). Anerkendelse og myndiggørelse. I: Jerlang, E. (red) *Myndiggørelse i den professionelle praksis* (s.125-145). København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2),42-57
- Johansson, E.(2007).*Etiska överenskomster i förskolebarns världar*. Göteborg Studies in Educational Sciences 249. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Juul, J. og Jensen, H.(2004). *Pedagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Juul, S. (2010).*Solidaritet: anerkendelse, retfærdighed og god dømmekraft. En kritisk analyse af barrierer for sammenhængskraft i velfærdssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kalleberg, R. (2007).A reconstruction of The Ethos of Science. *Journal of Classical Sociology*. 7(2), 137-160
- Kalleberg, R. (2009). Can normative disputes be settled rationally? On Sociology as a normative discipline.I: M.Cherkaoui og P. Hamilton (red.) *Raymond Boudon. A Life in Sociology* (s.251-269). Oxford: The Bardwell Press.
- Kalleberg, R. (2010). The ethos of science and the Ethos of Democracy. I: C.Calhoun (red.) *Robert K. Merton. Sociology of Science and Sociology as Science* (s.182-213). New York: Columbia University Press.
- Kalleberg, R. (2012). Thomas Mathiesen: Kritisk sosiologi en invitasjon. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 53(1), 109-113
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi* 14 (2), 79 – 93
- Kampmann, J. (2004) Societalization of childhood:New opportunities?New demands? I: H. Brembeck, B.Johansson, J.Kampmann (red.) *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (127-152). København: Roskilde University Press.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. I: Højlund, S.(red.)*Barndommens organisering. I et dansk institutionsperspektiv* (s. 149-172). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsson, R.(2009). *Demokratiske värden i förskolebarns vardag*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborgs Universitet.
- Kilt, L.,Hillgaard, L., Ahlers,L.,Rasmussen, L.og Storgaard,M.(1997). Åben plan og medbestemmelse. Fra Forbudtland til Mågodtland. Fra stueopdeling til åben plan. Thorsager børnehave. Rønde.
- Kjørholt, A.T.(2004).*Childhood as a Social and Symbolic Space. Discourses on Children as Social Participants in Society*. Doctoral Thesis. Trondheim, NTNU.

- Kjørholt, A.T.(2005).The competent child and “the right to be oneself”: reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I: A.Clark, A.T.Kjørholt og P.Moss (red.) *Beyond listening: children's perspectives on early child services* (s.151-174). Bristol: The Polity Press.
- Kjørholt, A. T. & Tingstad, V. (2007). Flexible Places for Flexible Children? Discourses on New Kindergarten Architecture. I: H. Zeiher, D.Devine, A.T.Kjørholt og H. Strandell (red.) *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space* (s.169-189).Odense: University press of Southern Denmark.
- Kjørholt, A.T.(2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet. I: A.T.Kjørholt(red) *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s.152-171). Oslo: Universitetsforlaget
- Kjørholt, A.T. og Seland, M.(2012). Kindergarten as a bazaar: freedom of choice and new forms of regulation. I: A.T.Kjørholt, og J.Qvortrup(red.)*The Modern child and the flexible labour market : early childhood education and care* (s. 168-185). Basingstoke : Palgrave MacMillan.
- Kjørholt, A.T. og Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd. I: A. Greve, S. Mørreaunet, og N.Winger (red) *Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.75 – 89). Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding 41. Kvalitet i barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landsdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections.I: B.Percy-Smith og N.Thomas (red.) *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice* (s.11-23). London: Routledge.
- Larsen, M.S, Jensen, B.,J ohansson, I., Moser, T., Ploug, N., Kousholt, D.(2011). *Forskningkortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2009 i institutioner for de 0-6 årige*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Lee, N.(2001).*Childhood and society. Growing up in Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.

- Leer-Salvesen, P. (2009). Moderne prester – ved en av dem. I: H.G.Johnsen, A.Halvorsen og P.Repstad (red.) Å forske blant sine egne. *Universitet og region – nærhet og uavhengighet* (s.196-207). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lister, R. (2008). Unpacking children`s Citizenship. In: A.Inveruzzi og J.Wiiliams(red.)*Children and Citizenship* (s. 9-19). London: Sage.
- Loftager, J. (2004). *Politisk offentlighet og demokrati i Danmark*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Lykkeberg, Rune (2008).*Kampen om sandhederne. Om det kulturelle borgerskaps storhed og fald*. København: Gyldendal.
- Lykkeberg, R.(2012). *Alle har ret. Demokrati som princip og problem*. København: Gyldendal.
- Lysaker, O. (2011). Demokratisk anerkjennelseskamp. Axel Honneths radikale demokratiteori. *Norsk filosofisk tidsskrift* 46(2), 98 -116
- Lærke, Anna (1998). Om at vente og ikke vide. Tid og disiplin i en engelsk primary school. *Tidsskriftet Antropologi*, nr. 38
- Løvlie, L. (2007). Utbildning för deliberativ demokrati. I: T.Englund (red.) *Utbildning som kommunikation – Deliberative samtal som möjlighet* (s.273-308). Göteborg: Daidalos.
- Malone, K. og Hartung,C. (2010). Challenges of participatory practice with children. I: B.Percy-Smith og N.Thomas (red.) *A Handbook of Children and Young People`s Participation. Perspectives from theory and practice* (s.24-38).London: Routledge.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markström, A-M.(2005).*Förskolan som normaliseringspraktik:en etnografisk studie*. Doktorgradsavhandling. Institutionen för utbildningsvitenskap. Linköpings universitet.
- Markström, A. M. (2010). Talking about children`s strategies to show resistance in preschool. *Journal of Early Childhood Research* 8(3), 303-314.
- Mayall, Berry (2008). Conversations with Children:Working with Generational Issues. I: P.Christensen og A.James(red.) *Research With Children. Perspectives and Practices* (s. 109 - 124). New York: Routledge.
- Merton, R.K. (1996). The ethos of science. I: R.K. Merton *On Social Structure and Science*, ch 20. Chicago: Chicago University Press.
- Mik-Meyer, N. og Järvinen, M.(2005). Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I: M.Järvinen og N.Mik-Meyer (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s.9-24). København. Hans Reitzels Forlag.
- Mills, C. W.(1957). *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.

- Moe, H. (2006). Lidenskap som politikkenes drivkraft. Et intervju med Chantal Mouffe. *Norsk medietidsskrift* 2, 160 – 166
- Moen, K.H. og Granrusten, P. (2011). Demokrati – et mangesidig begrep til inspirasjon og utfordring. I: V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F.Søbstad (red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 263-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. og Terum, I. (2008)(red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies* 9(4), 369-388
- Moss, P. (2007). Bringing politics into nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(1), 5-20
- Moss, P. (2008). *Early Childhood Education. Markets and Democratic Experimentalism. Two models for early childhood education and care*. Paper. Bertelsmannstiftung.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. London/New York: Verso.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London: Routledge.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics: thinking the world politically*. London: Verso.
- Närvänen, Anna-Liisa og Näsman, Elisabet (2007). Time, Identity and Agency. I: Zeiher, Helga, Devine, Dymna, Kjørholt, Anne Trine og Strandell, Harriet (red.) *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space* (s. 69-92). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Näsman, E. (2012). Varför särskilt om barn? I: E.Backe-Hansen og I. Frønes (red.) *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s.33-57). Oslo: Gyldendal.
- NOU 2012:1 *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Dr.polit.-avhandling: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Nordbrønd, B. (2005). Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi. I: *Ny lov og ny rammeplan* (s. 51-62). Bedre barnehager skriftserie, Utdanningsakademiet.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen : om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag
- OECD (2010). *Taking children seriously. How the EU can invest in early childhood education for a sustainable future*. Report 4. EPSD
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Palludan, C. (2009). En tidlig barndom med perspektiver. *Nordisk barnehageforskning* 2(1), 27-37
- Palludan, C. (2013). Anerkendelse: et kritisk begrep med et analytisk ærende. I: A. Greve, S. Mørreaunet og N. Winger (red.) *Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.49-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Paterno, S.(2000).The Question Man. *American Journalism Review*: Oktober
- Pedersen, J. (2010).Jürgen Habermas – offentlighetens teoretiker. I: J.Pedersen (red.) *Moderne politisk teori* (s.118-141). Oslo: Pax.
- Pettersvold, M. (2006). Den forskende førskolelæreren: med lånte fjær eller ideal for kunnskapsutvikling? I: T.T.Jansen, M.Pettersvold og K.R.Tholin(red.)*Førskolelæreren* (s. 167-181).Oslo: Pedagogisk Forum.
- Pettersvold, M. og Østrem,S.(2012). *Mestrer,mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: ResPublica.
- Pettersvold, M. og Østrem, S.(2013). Fra danning og demokrati til lydighet og disiplinering. *Arr Idehistorisk tidsskrift* 25(4), 89-99
- Pramling-Samuelsson,I. og Kaga,Y. red.(2008).*The contribution of early childhood education to a sustainable society*. UNESCO.
- Ranciere, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Ranciere, J. (2010). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London: Continuum.
- Ranciere, J. (2013). *Hadet til demokratiet*. København: Møller.
- Rasmussen, K.(2009). Om barndommens institutionalisering:og noget om dens affortryllelse.I: S. Højlund (red.)*Barndommens organisering. I et dansk institutionsspektiv* (s. 15 -56). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Roulston, K. (2012).The Pedagogy of Interviewing. I: J.F.Gubrium, J.A.Holstein, A.B.Marvasti og K.D.McKinney (red.)*The SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft* (s.61-75). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Ryen, A.(2002).*Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen:Fagbokforlaget.
- Schultz, I.(2005). Kampen om at definere virkeligheten: Forskeren, journalisten og interviewet som et møte mellom to felter. I: Järvinen, M. og Mik-Meyer, N.(red) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 73-96). København: Hans

- Reitzels Forlag.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Doktoravhandling NTNU.
- Seland, M (2013). "Nei! Jeg vil ikke!" Hvordan forstå barns motstand I barnehagen som en del av deres danning til demokrati? I: A. Greve, S.Mørreaunet og N.Winger (red.) *Ytringer : om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.163-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sheridan, S. og Pramling, I.S.(2001). Children`s Conceptions of participation and influence in preschool: a perspective om pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2(2),169-194
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245 – 261
- Sheridan, S. (2007).Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*. 15(2), 197 – 217
- Shier, H. (2001).Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society* 15(2), 107 – 117.
- Shier, H. (2010). `Pathways to participation` revisited: learning from Nicaragua`s child coffee-workers. I: B.Percy-Smith og N.Thomas (red.) *A Handbook of Children and Young People`s Participation. Perspectives from theory and practice* (s. 215-229). London: Routledge.
- Sigsgaard, E., Rasmussen,K. og Smidt,S.(1998). *Andre måter*. Pedagogisk Forum.
- Sigsgaard, E. (2014). *Om børn og unges nej. Farvel til lydighetskulturen*. København: Tiderne Skifter.
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I: H.Skjervheim, J. Hellesnes og G.Skirbekk(red.) *Mennesket* (s. 20-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund,R.I. og Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I: R.I. Skoglund og I.Åmot(red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s.17-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, Anne (1991). Er det annerledes å intervju barn enn voksne? *Barn* 4, 31-36
- Solbrække, Tone og Østrem, Solveig (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education* 31(3),194-209
- Strand, Torill (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5,400 – 412
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Straume, I.(2009). *Politikken og det imaginære : Cornelius Castoriadis` bidrag til et*

- politisk danningsbegrep*. Avhandling (PhD) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Straume, I. (2013). Cornelius Castoriadis. Danning som ansvar. I: I. Straume (red.) *Danningens filosofihistorie* (s.296-307). Oslo: Gyldendal.
- Such, E. og Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children and Society* 18 (3), 231 – 242
- Søbstad, Frode (2004). *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning
- Søbstad, Frode (2008). Barns bidrag til kvalitet i barnehagen. *Barnehagefolk* 2, 81-85
- Tholin, K. R. og Jansen, T. T. (2011). Demokratiske samtaler i barnehagen? *Nordisk Barnehageforskning* 4 (2), 103 – 114
- Tholin, K. R. og Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal* 20(1), 35-46
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights* 15 (2), 199-218
- Thomas, N. (2012) Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood* 19(4), 453–466
- Thorsen, N. (2008). *Klangen af et menneske. Om at spørge godt, lytte riktigt og finde sit eget sprog*. Århus: Forlaget Ajour.
- Togsverd, L. og Rothuizen, J (2013). På sporet af det pædagogiske. En indledende tekst I: J. Rothuizen og L. Togsverd (red.) *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt* (s.7-28). Århus: VIA University College.
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 46(12), 1148-1154
- Vallberg Roth, A.C. (2013). *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*. Nordiske arbeidspapirer. København: Nordisk ministerråd.
- Valen-Sendstad, Å. (2013). Barnets beste, et bidrag til diskusjon om barns rettigheter. I: E. Foss og O.F. Lillemyr (red.) *Til barnas beste. Veier til omsorg og lek, læring og danning* (s.240 -265). Oslo: Gyldendal.
- Vetlesen, A.J. (2009). *Frihetens forvandling. Essays og artikler 2002-2008*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Warming Nielsen, H. (2001). *Børn i Medvind og Modvind. En relationel analyse af børns livtag med livet i det refleksiivt moderne*. PhD-afhandling. Roskilde Universitetscenter

- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: barn som likeverdige medspillere i sosialt og pedagogisk arbeid*. København: Akademisk Forlag.
- Warming, H. (2012). Theorizing (Adults' Facilitation of) Children's Participation and Citizenship. I: C. Baraldi og V. Iervese (red.) *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young people in Their Social Contexts* (s. 30-48). New York: Routledge.
- Willig, R. og Østergaard, M. (2005). *Sociale patologier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Willig, R. (2007). *Til forsvar for kritikken*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Willig, R. (2009). *Umyndiggørelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Willig, R. (2013). *Kritikens U-vending*. København: Hans Reitzels Forlag
- Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehage-sektor i sterk vekst. 2/29* Oslo: NOVA
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zeiger, H. (2011). Institutionalization as a Secular Trend. I: J. Qvortrup, W. Corsaro og M.S. Honig (red.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 127 – 139). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ødegaard, E.E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barn og voksnes samtalefortellinger*. Göteborg Studies in Educational Sciences 255. Göteborg. Göteborgs Universitet.
- Ødegaard, E.E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I: T. Korsvold (red.) *Barndom – barnehage- inkludering* (s.130-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, Maria (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd : et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Avhandling (ph.d.) Det teologiske fakultet. Universitetet i Oslo
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Østrem, Solveig (2013). Barnehagens rom og materiell – jenter og gutters preferanser. *St. Sunniva* 21(1), 5-26

Noter

1 Da er det aktuelt å snakke om en trellsk anerkjennelse, i betydningen at den enes begjær etter anerkjennelse blir til et krav om anerkjennelse fra den andre uten å anerkjenne den man krever anerkjennelse fra. Det er dette som er kjernen i Hegels herre-trellforhold. Trellen overgir seg til herren, men kun for å berge seg selv.

2 Formuleringene er ikke identiske i formålsparagrafen og i § 3, det vises til hhv alder og forutsetninger og til alder og modenhet.

3 I et juridisk perspektiv kan det «å gi uttrykk for sine synspunkter» forstås som noe barn har, og som overleveres. Dette er vesentlig forskjellig fra et perspektiv på at synspunkter, eller meninger, blir til i interaksjon. Oddbjørg Skjær Ulvik (2009) gjør rede for at dette skillet er lite problematisert. I det siste perspektivet er det et poeng at man kan danne seg en mening gjennom interaksjon i et fellesskap, om noe man kanskje ellers ikke hadde en mening om, og at man kan skifte mening ved at en sak er gjenstand for rådslagning.

4 Berlingske Tidende la frem funnene som om de var basert på bakgrunn av 8000 observasjoner og 40 000 spørreskjemaer. Dette ble beklaget neste dag. Det viste seg at det var snakk om 8040 registreringer av observasjoner og at av de nærmere 40 000 potensielle respondentene hadde Hansen fått svar fra 1274. I den endelige avhandlingen, som ble forsvart 22.april 2013 er det kvantitative materialet utelatt. I et intervju i avisa Information 23.04.2013 i forbindelse med disputasen sier Hansen at det var snakk om en «pædagogisk religionskrig». De 14 etablerte forskerne anklaget Hansen for å bryte med normer for god forskning. Forskerne reagerer for det første på at Hansen kan tegne et så negativt bilde av vuggestuene som ingen andre forskere tidligere har gjort, og skriver at det vil være interessant å få kjennskap til hvordan han har nådd fram til sine resultater og entydige konklusjoner. Pedagogikk er et normativt anliggende, og forskerne skriver at det kan være vanskelig å oppgi entydige kriterier for hva som er riktig og tilstrekkelig. Dette stiller krav til at man som forsker eksplisitt gjør rede for hvilke normer man velger å legge til grunn for sine vurderinger. De mener det krever at man som forsker er meget sikker i sin sak, når man anklager nesten hele standen av vuggestuepedagoger og skaper stor bekymring hos foreldre. De hevder at Ole Henrik Hansen fremtrer forbausende skråsikker, på en måte som sjelden ses innen for vitenskapelig arbeid. Forskerne mener også at det ikke er belegg for hans konklusjoner i form av anbefalinger om mer strukturert pedagogikk, og at Hansen forutsetter et årsak-virkningsforhold mellom systematisert pedagogikk og følelsesmessig tilknytning. Forskerne hevder at det ikke er mulig å vite at økt målorientering, evaluering og dokumentasjon øker pedagogers investering og engasjement i samspillet med barn. De avslutter kronikken med at det er viktig, og at de er positive til at barns liv i institusjoner er gjenstand for offentlig og politisk debatt. Men at de er bekymret for, at det foregår en offentlig meningsdannelse som bygger på utilstrekkelige, forenklete og muligvis feilaktige analyser. De er også bekymret for, at det på dette grunnlag vil bli tatt politiske initiativer som vil kunne føre til problematiske tilstander. Det hører med til historien at Hansen i 2011 også bidro med kritikk som førte til at sosialminister Benedicte Kjær gikk ut og sa at det nå måtte bli tatt et oppgjør med hippiepedagogikken i de danske barnehagene. Interessen for PhD-forsvaret var så stort at auditoriet på DPU var fullt, og forsvaret ble vist på storskjerm i et tilstøtende rom.

5 I bearbeidingen av intervjuene benyttet jeg Harry Shiers deltakelsesmodell (Shier 2001), til tross for de innvendinger jeg hadde mot forestillingen om den trinnvise deltakelsen i denne, og i Roger Harts modell, den er en videreutvikling av. Hart (2008) har tilbakevist denne kritikken. Jeg ville ta i bruk Shiers modell fordi den inkluderer at det ikke bare er tilstrekkelig med vilje til å involvere barn som likeverdige deltakere, men det kreves organisatoriske rammer og ressurser. Herav Shiers betegnelser «åpninger», «muligheter» og forpliktelser». Modellen er utviklet for praktikere, og ikke for det formålet jeg benyttet den til, bearbeiding av data. Men jeg fant den relativt nyttig for dette formålet. Fordi modellen er mye omtalt i internasjonal forskningslitteratur om barns deltakelse, se f.eks. Shier (2010), men lite i barnehagesammenheng synes jeg det var et poeng i seg selv å introdusere den for feltet.

6 John Sawatsky er en canadisk akademiker og seinere journalist, som har skrevet om spørsmålene han kaller de syv dødssynder og om de ti beste spørsmålene.

7 Håvard Bjerke knytter også sitt metodologiske ståsted til teoretiske perspektiver blant annet hos Moosa-Mitha (2005) for å understreke at i stedet for å bygge opp under forestillingene om barns autensitet er det mer hensiktsmessig å sette fokus på hvordan kunnskap blir produsert i en gitt situasjon (Bjerke 2012 s. 55).

8 Jeg ser også at kravet om anonymitet kan være vanskelig å innfri helt og holdent. Det kan være empirisk materiale som vil være umulig å gjengi meningsfullt ute å røpe i hvilken barnehage dette er hentet fra. Det vil ikke være mulig å identifisere for et allment publikum, men de ansatte kan det. Det gjelder for eksempel de barna som ikke kan få et annet knekkebrød. Jeg ser at jeg burde ha klargjort dette med personalet, for dere og barnas del.

9 I den samme barnehagen er de eldste barna miljøagenter, de siste årene har de aksjonert for å bevare regnskogen. De har særlig vært opptatt av å bidra til redusert bruk av palmeolje i en rekke produkter. Barna har sjekket foreldrenes forbruk, de har skrevet brev til fabrikker og til kongen og bidratt med penger til Regnskogfondet. Flere av barna har avstått fra å spise favorittsjokoladen, snacks, kjeks og pålegg når de har fått vite at det er produkter som inneholder palmeolje. I forbindelse med en lokal grunnlovsfeiring våren 2014 var deres bidrag til barnas grunnlov følgende: «Alle barn har rett til å slippe å spise palmeolje.»

10 Honneth styrke i den sammenheng, i følge Willig (2007 s.187), er at han bryter med tradisjonell oppfatning av politisk eller økonomisk makt, men ser på makt som anerkjennelseskapital. Det åpner for perspektiver på asymmetriske anerkjennelsespraksiser, hvordan fravær av anerkjennelse reflekterer illegitim makt og hvordan makten kommer til uttrykk i anerkjennelseskamper.

11 Kvalifisering viser til kunnskap og ferdigheter om det emnet det skal undervises i, i dette tilfellet om demokrati. Et av eksemplene Biesta viser til handler om utdanning til medborgerskap, hvor denne dimensjonen tilsvarer kunnskap om rettigheter og det politiske systemets innretning. Denne dimensjonen er lite relevant i denne avhandlingen, da dette ikke er noe som vektlegges av informantene.

12 Mange barnehager i Norge benyttet Kari Lamers rammeprogram for sosial kompetanse fra 1997 og i en tiårsperiode, etter hvert har andre programmer overtatt markedet (som ART og Steg for steg)men i 2008 var programmet fortsatt i bruk i 42% av barnehagene (Winsvold og Gulbrandsen 2009).

13 Både Bae (2012) og Kjørholt og Winger (2013) advarer mot at ikke artikkel 12 gis en

hegemonisk posisjon. De argumenterer for et mer holistisk rettighetsperspektiv, som innebærer å se artikkel 12 i lys av en rekke andre artikler i barnekonvensjonen, der i blant artikkel 13.

14 Blant studier som omhandler dette fenomenet vil jeg nevne doktoravhandlingen *Pædagoger i skyggen af sig selv - om børnehavepædagogers kamp fra faglig anerkendelse* (Nørregård-Nielsen 2006).

15 Diskusjoner om hva krav til dokumentasjon og resultater i barnehagen betyr for profesjonen er ført av blant annet Pettersvold og Østrem (2012), Solbrække og Østrem (2011). PhD-stipendiat Line Togsverd, RUC, undersøker i et igangværende doktorgradsprosjekt hva følgene av nye styringsformer er for pedagogene og barnehagene i en kommune. Styringsens konsekvenser for pedagogisk virksomhet behandles også i boka *Det styres for vildt: om paradokser i styring af pædagogik* (Hjort, Qvortrup, Raae 2012).

16 Flere av de nyere programmene, som «Egenledelse» og Lederen i meg» har funnet en «nisje» i markedet ved å gjøre barns evne til selvregulering til et salgbart produkt. De selges ved å vise til betydningen av at barn kan lede seg selv for å få et tilnærmedesvis godt liv. Slik evnen til å regulere seg selv er beskrevet, og slik dette i andre sammenhenger omtales, dreier det seg om barns evne til å kontrollere seg selv. Det er misvisende å knytte dette til demokratisk deltakelse.

17 I følge Biesta er de to logikkene ikke det samme som Habermas' livsverden og system, og heller ikke det samme som diskursens orden hos Foucault, men har visse likhetstrekk (Biesta 2011 s. 134).

18 Rancières resonnementer settes både i forbindelse med pedagogikken i Reggio Emilia (Dahlberg og Moss 2005 s 102), og med Paulo Freire (Bingham og Biesta 2010).

19 Mouffe forklarer fremveksten av høyreekstremisme med at det er i disse bevegelsene man kan få utløp for begjær, og hvor alvorlig det er dersom politikken som føres innenfor de vedtatte ordningene ikke betyr noe (Moe 2006).

20 Jeg ser også et potensial i den middelveien mellom deliberasjon og agonisme, et «løsningsforslag» Lysaker (2011) finner i Axel Honneths anerkjennelsesteori. Honneth har ikke før helt nylig behandlet demokrati i et eget verk, men i hans siste store arbeid *Freedom's Right: The Social Foundations of Democratic Life* fra 2011 (oversatt til engelsk i 2014), går han lenger enn sine ansatser i denne retningen (Honneth 2014). Tidligere har han vist til Dewey og omtalt demokrati som refleksivt samarbeid i fellesskap, i kapittel 11 i *Disrespect* (Honneth 2007). Anerkjennelsesteorien har en rekke henvisninger til grunnleggende demokratibegreper som frihet, rettigheter, solidaritet og rettferdighet. Odin Lysaker (2011) spør om Honneths forståelse av demokrati inkluderer både deliberasjon og agonisme. Lysaker lanserer en lesning av Honneths anerkjennelsesteori innenfor et demokratiteoretisk rammeverk og kan til dels lese den som mer radikal enn antatt (2011 s.99). I denne sammenheng har jeg ikke hatt anledning til å utdype dette, det får være å anse som et demokratiteoretisk bidrag som sporer til framtidig forskning på barns deltakelse, i barnehagen og i sin alminnelighet.

21 Det er relativt uproblematisk for meg å slutte meg til Valen-Sendstads resonnementer. I intervjuene med førskolelærerne har jeg blitt fortalt om en rekke nydelige situasjoner mellom barn og voksne, hvor den voksne virkelig anstrenger seg for å forstå hva barn ønsker å uttrykke og ønsker å komme barnet i møte. Disse fortellingene har samtidig gjort meg tankefull, nettopp i forhold til om «alt det gode» defineres som medvirkning. For barn kan det i verste fall innebære

en svekkelse av retten til medvirkning, dersom alle små og store gode formål inkluderes i forståelsen av hva medvirkning kan være. Når barn har andre interesser enn voksne som virkelig er av betydning for barnet kan det tenkes at situasjonen ikke «sorterer» under medvirkning, men som en oppførsel som må korrigeres. Barn risikerer å bli beskyttet mot «seg selv», i stedet for at voksne tar innover seg konflikten og bruker sin makt til å gjøre barnets perspektiv gyldig.

22 I *Kritikkens U-vending* fra 2013 tar Willig for seg de tre utbredte fenomenene coaching, medarbeidersamtaler og fitness som illustrasjoner på bevegelsen fra ekstrovert samfunnskritikk til introvert selvkritikk. Felles for de tre fenomenene er krav om konstant å lære seg noe nytt og være innstilt på å forbedre seg. Det lykkes med hjelp fra coachen som «kritisk venn», lederens hjelp til å bli «omstillingsparat» og treningssenterets apparater. «Fitnesscentrene er treningsleire for dem, som har vendt samfundet ryggen», hevder Willig (2013 s.135). Hver av de tre fenomenene har til felles at man tvinges til å være positiv, Willig kaller det til og med for en «positivitetsfascisme». Bare det faktum at det er medarbeider som skal til samtale, antyder at premisset for samtalen er at man er med (Willig 2013 s. 90). Den positive tenkningen konsulentene praktiserer og den positive psykologien legger grunnlaget for en positivitetsfascisme ved at det forutsettes at det er det positive er det gode, det skal det bli mer av. Det negative stilles opp som motbildet til det positive i en todeling av verden som i nytt apartheid, hevder Willig (2013 s.86). Der hvor krav til å tenke positivt råder, eksisterer det nærmest et forbud mot kritikk. Todelingen fungerer slik at om man skulle tenke en negativ tanke, kan man bli redd for å tilhøre «de sorte». De tre fenomenene illustrerer at anerkjennelsestilmærmingen misbrukes til krav om å tenke positivt og handle i positive vendinger til enhver tid.

23 Nick Lee (2001) omtaler dette som et spørsmål om både – og, både «beeings» og «becomings», forstått som det han kaller bevegelsens etikk. Dette går ut på at både barn og voksne pendler mellom å ha og å ikke ha kompetanse, og beveger seg mellom å være avhengig og uavhengig. Dette er sentrale presiseringer.

Vedlegg

Vedlegg I: Informasjon og samtykkeerklæring, intervjuer med førskolelærere

Vedlegg II: Intervjuguide til intervjuer med førskolelærerne

Vedlegg III: Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vedlegg IV: Informasjon og samtykkeerklæring, intervjuer med barna¹

Vedlegg V: Intervjuguide til intervjuer med barna

¹ Det informeres om at prosjektet er meldt NSD. Det ligger ikke ved en uttalelse fra NSD siden det viste seg at prosjektet var meldepliktig da det ikke inngikk innsamling av personopplysninger i prosjektet.

Vedlegg I

Forespørsel om deltakelse i gruppeintervju i forbindelse med doktorgradsprosjekt om barns medvirkning i barnehagen

Jeg er doktorgradsstipendat ved Høgskolen i Vestfold og temaet for avhandlingen er barns medvirkning. Jeg ønsker å finne ut mer om hvilke dilemmaer, men også muligheter, når det gjelder å realisere barns rett til medvirkning i praksis. Å realisere barns rett til medvirkning er komplisert og krevende. Ofte kan det være forhold den enkelte førskolelærer ikke fullt og helt rår over som gjør det enklere eller mer komplisert, kanskje konfliktfylt, å tillegge barns synspunkter vekt. Det kan tenkes at barnehagen er gjenstand for andre krav og forventninger om hva den skal utrette som ikke nødvendigvis er forenlig med å realisere barns rett til medvirkning fullt ut.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju førskolelærere som har interesse for temaet. Jeg håper du vil bidra med dine erfaringer og din kunnskap om dette temaet ved å delta i et gruppeintervju sammen med en til to andre kollegaer i barnehagen. Intervjuet vil ta ca 1,5 time. Det vil handle om hvordan dere arbeider med barns medvirkning, hvilke dilemmaer dere møter på og hva som kjennetegner situasjoner hvor barns synspunkter tillegges vekt. Vi blir sammen enige om tid og sted.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, og jeg kommer også til å notere underveis. Det er frivillig å være med i prosjektet og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i artiklene eller i den ferdige avhandlingen. Opplysningene vil bli slettet når prosjektet avsluttes i 2015.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og sender den til meg eller gir meg den når vi møtes. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 3303 1498 eller mobil 99401299, eller sende en e-post til Mari.Pettersvold@hive.no. Du kan også kontakte min veileder Halvor Fauske ved Forskningscenter for barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling, Høgskolen i Lillehammer på e-post: Halvor.Fauske@hil.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Mari Pettersvold,

Høgskolen i vestfold

Pb 2243

3103 Tønsberg

Samtykkeerklæring til deltakelse i doktorgradsprosjekt om barns medvirkning i barnehagen

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur

Telefonnummer

Vedlegg II

Intervjuguide: Barns medvirkning – dilemmaer og muligheter

1) Hvordan arbeides det med barns medvirkning

Introduksjon til informantene: Hva barn medvirker til og hvordan, hvordan inkludere alle barna uansett alder og forutsetninger, hvordan tematikken prioriteres samt systematisk eller mer sporadisk arbeid med tematikken, hvordan medvirkning praktiseres i arbeid med fagområdene, Hvordan barna medvirker.

Hvordan arbeider dere med barns medvirkning? Diskusjoner i personalet, med foreldre, tema på foreldremøter og personalmøter, omtalt i barnehagens årsplan, bruk av temaheftet om barns medvirkning og arbeid med hvordan medvirkning forstås.

Hvordan arbeider dere for å forstå hvordan barna har det i barnehagen? Pedagogisk dokumentasjon, praksisfortellinger eller andre arbeidsmåter, snakker med barna om at det er viktig at de gir uttrykk for sine synspunkter, enige om å bruke tid på å lytte til og samtale med barna.

Hvordan medvirker barna? I barnemøter, planlagte barnesamtaler, i spontane samtaler i barnegruppa, i grupper eller komitèer, velger hvor de vil være og hva de vil gjøre, velger hvem de vil være sammen med, stemmer over alternativer (eks fellesaktiviteter), gir uttrykk for sine synspunkter gjennom non-verbalt språk, viser oss steder og gjenstander, forteller om hendelser de er opptatt av

Hva tenker dere om rutiner, regler og dagsrytme: fleksibelt nok for å kunne legge til rette for medvirkning?

Litt mer konkret om områder barna medvirker innenfor. Stikkord: lek (uavbrutt over tid, hvor de vil, sammen med de barna de ønsker), måltider, garderobe, fysisk miljø (bevege seg fritt inne og ute, materiell tilgjengelig, utforske og prøve nye ting), fagområdene, skoleforberedende aktiviteter, planlegging og vurdering.

Møter dere på utfordringer i forhold til pålagte oppgaver fra barnehageeier (bestemte verktøy eller metoder dere pålegges å benytte) og barnas medvirkning?

Barnehagen har metodefrihet, viser dere ofte til denne friheten for å ivareta barnas rett til medvirkning?

Noe vi ikke har snakket om før neste tema?

2) Hvilke avveininger tas i forhold til prinsipielle og pragmatiske hensyn

Introduksjon til informantene: Dette spørsmålet handler om at retten til deltakelse vurderes opp mot retten til beskyttelse og omsorg, hvordan førskolelærerne eventuelt tar avgjørelser på

barns vegne i den hensikt at det er til barnets beste, hvordan det blir mer påliggende å følge dagsrytmen og planer enn å tillegge barnas synspunkter vekt. Hvor ofte dere må foreta slike avveininger, om det er enkelt eller komplisert.

Synes dere at det er lett eller vanskelig å få til for eksempel

- at barna fritt kan gi uttrykk for sine synspunkter, at de synes det er verdifullt å gi uttrykk for sine synspunkter, at barna lærer av hverandre, at barna lytter til hverandre
- at barna ikke lar være å ytre seg fordi de er redd de skal si noe dumt eller at noen skal le av dem.
- at barna vet at det er viktigere å vurdere selv - enn å gjøre som de voksne sier, at det er lite barna må spørre voksne om å få lov til og spør hverandre om hjelp før de spør en voksen

Slik vilkårene og rammene er, synes dere det er lett eller vanskelig å ha for eksempel

- respekt for alle barns synspunkt
- tillit til at barna kan vurdere ulike situasjoner selv, tillit til at barna tar ansvar for hverandre og tar ansvar for leker og materiell
- nok tid i hverdagen til å samtale med barna og lytte til barna, nok tid til at alle barna kan gi uttrykk for sine synspunkter i samlingsstunder eller andre organiserte aktiviteter
- enighet i personalgruppa om at dere kan bruke tid på å lytte til og samtale med barna
- anledning til å tillegge alle barnas synspunkter like mye vekt – også de yngste barna eller de mer tilbakeholdne barna
- anledning til å ta hensyn til barns motstand mot å være med på planlagte aktiviteter

Må dere ofte overbevise barna om at det kommer til å bli fint å delta i en aktivitet barnet ikke har lyst til? Hvordan gjør dere det? Må dere skjule de egentlige hensiktene dere har? Eller kan dere åpent si at det ikke er rom for at dere kan ta hensyn til hva barna sier? Hva tenker dere om at andre hensyn blir viktigere enn hensynet til medvirkning?

Er det til barns beste at de av og til ekskluderes fra å medvirke (dvs dere tar beslutningen for dem) som følge av de andre hensynene?

I forhold til hvordan dere ønsker å praktisere medvirkning for barna som førskolelærere: må dere ofte se bort fra idealene dere selv har, eller kan dere selv kontrollere vilkårene for arbeidet med barns medvirkning?

Oppsummert: Hva vil dere si dere strever mest med å få til?

3) Hvilke vilkår er til stede når barn i stor grad har mulighet til å gi uttrykk for synspunkter og synspunktene tillegges vekt

Introduksjon til informantene: Vilkårene kan tenkes å handle om tilstrekkelig kompetanse, tid og handlingsrom. Kompetanse til å inkludere alle barn uansett forutsetninger, forstå medvirkningens betydning og kompleksitet, foreta gode avveininger opp mot andre hensyn, se at kunnskaps- og demokratioppdraget forutsetter hverandre. Tid til å lytte og samtale med barn. Handlingsrom som er stort nok til at barnas synspunkter kan tillegges vekt, det vil si at ikke hverdagen i barnehagen er ”spist opp” av alle gjøremål som følger av umettelige krav og forventninger til hva barnehagen skal utrette fra mange hold.

Beskriv hva som kjennetegner en konkret situasjon dere kan komme på her og nå hvor ett eller flere barn ga uttrykk for sine synspunkter som førte til at du endret din innstilling, vurdering eller handling, dvs synspunktene ble tillagt vekt; situasjonen, aktørene, saken det gjaldt, hva barna sa eller gjorde som fikk deg til å ”snu” (evt andre forhold).

Er det noen felles trekk i det dere forteller om?

(Nå eller i etterkant av intervjuet: kan dere skrive om det som skjedde – 1- 2 sider)

Til slutt: Bakgrunnsinformasjon

Hvilken utdanning har du?

Når var du ferdig utdannet førskolelærer?

Hva slags stilling?

Har du deltatt på kurs eller tatt videreutdanning hvor barns medvirkning har vært et tema de siste fem årene?

Hvor lenge har du arbeidet i denne barnehagen?

Hvor lenge har du arbeidet i barnehage totalt?

Hvor mange førskolelærere jobber på samme avdeling/base som deg?

Arbeider du med barn under eller over 3 år?

Hvor stor er barnegruppa du arbeider med?

Hvem eier barnehagen?

Hva slags organisering har den?

Hvor lenge har barnehagen eksistert?

Hvor mange barn går i barnehagen?

Hvor mange er under 3 år?

Hvor mange er over 3 år?

Vedlegg III

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
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

Mari Pettersvold
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 31.05.2012

Vår ref:30622 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.05.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30622	<i>Barns medvirkning - til barnets beste</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Mari Pettersvold</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Åsne Halskau

Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering

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@svt.uit.no

Vedlegg IV

Informasjon om barns deltakelse i gruppeintervju i forbindelse med doktorgradsprosjekt om barns medvirkning i barnehagen

Jeg er doktorgradsstipendat ved Høgskolen i Vestfold og temaet for avhandlingen er barns rett til medvirkning i barnehagen. Denne rettigheten er utledet av FNs barnekonvensjon artikkel 12 (Barns rett til å bli hørt), og er nedfelt i Lov om barnehager §§1 og 3. Et av målene for avhandlingen er å få mer forskningsbasert kunnskap om hvilke dilemmaer, men også muligheter, som finnes når det gjelder å realisere barns rett til medvirkning i praksis.

Jeg har så langt intervjuet førskolelærere i flere barnehager om dette temaet, og jeg ønsker også å gjennomføre intervjuer med barn (4- og 5-åringer) i grupper (3 – 5 barn). Ansatte i barnehagen vil bistå i sette sammen gruppene. Intervjuet vil foregå i barnehagen og vil vare inntil en halv time. Det vil handle om hva barna tenker om hva medvirkning er, og deres erfaringer med medvirkning. Medvirkning er ikke et ord barn umiddelbart er kjent med, så jeg vil snakke om det å si hva man mener og om å lytte til andre barn og voksne for å finne ut hva som er lurt å gjøre. Barn har ofte noen konkrete hendelser å vise til, og de kan vi ta utgangspunkt i. De fleste barn oppgir i etterkant av å ha deltatt i intervjuer som dette at det var morsomt og meningsfullt.

Barna vil få informasjon om hensikten med intervjuet, og utover det vil forskningsetiske hensyn bli ivaretatt i selve intervjusituasjonen. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, og jeg kommer også til å notere underveis. I publikasjoner i form av vitenskapelige artikler, vil barna bli framstilt slik at de ikke er gjenkjennelige. Jeg vil heller ikke oppgi navn på barnehagen.

Det er frivillig å være med i prosjektet og barna/foresatte har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom det skjer vil alle innsamlede data bli slettet. Lydopptak og intervjuutskrifter vil bli behandlet konfidensielt og lagret slik at ingen andre har tilgang til dem. Alle data vil bli slettet når prosjektet avsluttes i 2015.

Dersom du/dere etter å ha lest dette samtykker i at ditt barn deltar i gruppeintervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den i barnehagen. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 3303 1498 eller mobil 99401299, eller sende en e-post til Mari.Pettersvold@hive.no. Du kan også kontakte min veileder Halvor Fauske ved Forskningscenter for barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling, Høgskolen i Lillehammer på e-post: Halvor.Fauske@hil.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig data-tjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Mari Pettersvold,
Høgskolen i Vestfold
Pb 2243
3103 Tønsberg

Samtykkeerklæring

Jeg/vi samtykker i at mitt/vårt barn deltar i gruppeintervju i barnehagen om barns rett til medvirkning som del av et doktorgradsprosjekt om barns medvirkning i barnehagen på de premisser som er beskrevet i informasjonsbrevet.

Barnets navn:.....
.....

Foresattes underskrifter(
er):.....

Sted og dato:.....
.....

Vedlegg V

Intervjuguide barneintervju

Oppvarming

Hvem er jeg og hvorfor er jeg her: Voksne har bestemt at når barn sier hva de mener så skal voksne høre hva de har å si, og kanskje tenke at barn har rett.

Hva heter dere?

Hva liker dere aller best å gjøre i barnehagen?

Er det noe dere synes skulle være annerledes?

Om å si hva man mener

Har dere gjort det?

Kan barn gjøre det i barnehagen?

Hvorfor ikke?

Hva skjer når dere sier hva dere mener?

Kan man si hva man mener selv om andre ikke er enig?

Har dere møter hvor dere kan si hva dere mener?

Hva synes dere om det?

Vet voksne hva dere mener?

Rettferdighet

Er det forskjell på hva gutter og jenter kan gjøre i barnehagen?

Er det forskjell på hva de små og dere kan gjøre?

Er det rettferdig at voksne bestemmer mer enn barn?

Er det rettferdig at noen barn bestemmer over andre?

Hva kan barn gjøre for at noe skal bli mer rettferdig?

Barn som eksperter – de vet mer enn voksne

Er det noe dere kan mer om enn voksne?

Vet voksne det?

Ansvar

Har dere noe dere passer på?

Kan barn være alene i et rom?

Kan barn være alene ute?

Kan voksne stole på barn?

Barn og voksne

Lytter voksne til det barn sier?

Hva kan voksne gjøre som ikke barn kan?

Hva får voksne lov til som ikke barn får lov til?

Demokrati

Har dere hørt det ordet før?

Hva det betyr....

Er det sånn her hos dere?

Artikkel I

Medvirking, danning og demokrati i barnehagen.

En casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling. Publisert i *Barn* 30(2), 23-42

Artikkel II

Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen.

Publisert i *Nordic Studies in Education* 34 (2), 127 - 147

Artikkel III

Children's Participation as a site of struggle for recognition.
Under fagfellevurdering i *International Journal of Children's Rights*

Artikkel IV

Barns perspektiver på demokrati i barnehagen.
Under fagfelle­vurdering i *Utbildning och demokrati*

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor under Ph.d.-programmet Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK):

Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring

En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene

Barns lovfestede rett til medvirkning i barnehagen, utledet av artikkel 12 om barns rett til å bli hørt i FN`s barnekonvensjon, er et utgangspunkt for denne avhandlingen. Rettigheten gjør det maktpåliggende å kritisk undersøke hvilket rom det er vilje, og muligheter, til å gi barn som demokratiske deltakere. I denne avhandlingen undersøker jeg hvilke kontekstuelle og relasjonelle forhold som enten begrenser dette rommet, eller som ser ut til å være avgjørende for at barn kan få erfaringer med demokratisk deltakelse i samsvar med intensjonene slik de fremkommer i barnehagens formål og i § 3 i barnehageloven.

Avhandlingen er skrevet på bakgrunn av en insistering på demokratiets muligheter, og et ønske om å advare mot å ta demokratiske prinsipper for gitt eller tømme begrepet for innhold. Med denne avhandlingen ønsker jeg også å peke på samfunnsmessige tendenser som kan sies å være en trussel mot idealer for medborgerskap og realisering av demokrati i barnehagen.

Det overordnede forskningsspørsmålet i avhandlingen er: Hvilke vilkår ser ut til å være avgjørende at er til stede for at barn skal få erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene? I avhandlingens kappe er konklusjonene i de fire artiklene som danner basis for avhandlingen sammenfattet og sammenstilt, i den hensikt å søke å besvare det overordnede forskningsspørsmålet.

Mari Pettersvold er sosiolog
og ansatt ved Høgskolen i
Buskerud og Vestfold (HBV).



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

ISSN 1893-8337
ISBN 978-82-7184-369-4