



Barns rett til medvirkning i barnehagen – utopi eller mulighet?

En analyse av barnehagens grunnlagsdokumenter

Jane Haugseth

Masteroppgave i pedagogikk, levert mai 2010

Høgskolen i Lillehammer

Avdeling for humanoria, idrett og samfunnsvitenskap

INNHold

1	INNLEDNING	5
1.1	Bakgrunn for tema og problemstilling	5
1.2	Forskningsspørsmål	9
1.3	Oppgavens tittel	10
1.4	Oppbygging av oppgaven	10
DEL I	12	
2	BARN, BARNDOM OG BARNEHAGE I ET HISTORISK PERSPEKTIV	13
2.1	Innledning til kapitlet	13
2.2	Barn og barndom i et historisk perspektiv	13
2.2.1	I førmoderne tid	13
2.2.2	I moderne tid	14
2.2.3	I postmoderne tid	17
2.2.4	Sammendrag	18
2.3	Barnehagens framvekst	19
2.3.1	I moderne tid	19
2.3.2	I postmoderne tid	21
2.4	Sammenfatning av endringer i synet på barn og barndom og implikasjoner for barnehagevirksomheten	24
3	MEDVIRKNING	27
3.1	Innledning til kapitlet	27
3.2	Barns rett til medvirkning	27
3.3	Definisjon og avgrensning av begrepet medvirkning	28
3.4	Bakgrunn for bestemmelsen	29
3.5	Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen	31
3.5.1	Medvirkning – en omsorgshandling	32
3.5.2	Medvirkning - oppdragelse til demokratisk deltagelse	33
3.5.3	Medvirkning = danning?	35
3.6	Fra oppdragelse til danning	42
3.7	Oppsummering	42
4	LÆRING	43
4.1	Innledning til kapitlet	43
4.2	Begrepet læring	43
4.3	Læring i barnehagen	44
4.4	Helhetlig læring	45
4.3.1	Perspektiver på helhetlig læring	45
4.4	Lek – en arena for læring?	47
4.5	Det tredje – felles læringsprosesser knyttet rammeplanens konkrete fagområder	50
4.6	Barnet som aktør i og for sin egen læring	51
DEL II	52	
5	FORSKNINGSTILNÆRMING	53
5.1	Fokus for undersøkelsen	53

5.2	Diskursanalyse.....	54
5.2.1	Diskurs.....	56
5.2.2	Det postmoderne vitenskapsparadigmet.....	57
5.2.3	Diskursanalysens utgangspunkt – fra språkssystem til diskurs.....	58
5.2.4	Forholdet mellom språk og makt.....	59
5.2.5	Noen grunnbegreper	60
5.3	Undersøkelsens design	63
5.3.1	Tekstanalyse	64
5.3.2	Valg av dokumenter for analyse.....	64
5.3.3	Valg av språklige indikatorer	65
5.3.4	Framgangsmåte ved diskursanalysen	65
5.4	Rollen som diskursanalytiker	66
5.5	Validitet og reliabilitet.....	67
6	ANALYSE OG DRØFTING	69
6.1	Innledning til kapitlet	69
6.2	Begrepsbruk.....	70
6.3	Begrunnelser for barns rett til medvirkning i barnehagen.....	72
6.4	Innholdet i en medvirkende praksis.....	76
6.4.1	Medvirkning som forberedelse til demokratisk deltagelse.....	76
6.4.2	Medvirkning og danning	79
6.4.3	Medvirkning i forhold til fagområder.....	81
6.4.4	Medvirkning til læring generelt.....	86
6.4.5	Sammendrag av barns medvirkning i forhold til fagområder spesielt og læring generelt	91
6.5	Konsekvenser for virksomheten	92
6.5.1	Synet på barn	92
6.5.2	Relasjonene.....	96
6.5.3	Organisering	99
6.5.4	Planlegging	102
6.5.5	Foreldres rett til medvirkning.....	106
7	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	109
7.1	Innledning til kapitlet	109
7.2	Oppsummering i forhold til begrunnelser for barns rett til medvirkning i barnehagen.....	110
7.3	Oppsummering i forhold til innholdet i en medvirkende praksis.....	111
7.3.1	Medvirkning og demokrati	111
7.3.2	Medvirkning og danning	112
7.3.3	Medvirkning og læring	113
7.4	Oppsummering av konsekvenser for virksomheten	115
7.4.1	Synet på barn	115
7.4.2	Relasjonene.....	116
7.4.3	Organisering	117
7.4.4	Planlegging	118
7.4.5	Foreldres rett til medvirkning.....	118
7.5	Konklusjoner	119
7.6	Sluttord	121
	LITTERATURLISTE.....	123

VEDLEGG	127
Vedlegg 1.....	127
Vedlegg 2.....	129
Vedlegg 3.....	132
Vedlegg 4.....	135

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

Den omfattende utviklingen på barnehagesektoren de siste tiårene og en tverrpolitisk enighet om full barnehagedekning, førte til at Stortinget i 2003 inngikk et bredt forlik om barnehagepolitikken, det såkalte *barnehageforliket*. Hovedelementene i dette forliket var lovfestet plikt for kommunene til å sørge for et tilstrekkelig antall barnehageplasser, innføring av maksimalpris, likeverdig behandling av offentlige og private barnehager, opprettholdelse av kvalitet i tilbudet og styrking av kommunens rolle som barnehagemyndighet (BFD 2005). Dette frambrakte et behov for tilpasning av sektorens offentlige regulering (Ingeberg 2007). I 2005 ble det vedtatt en ny barnehagelov som ble gjort gjeldende fra 1. januar 2006. En viktig hendelse i den forbindelse var innføringen av § 3 *Barns rett til medvirkning*. Fagmiljøet karakteriserte bestemmelsen som en utfordring for barnehagesektoren, og det ble hevdet at den vil kreve en radikal endring av eksisterende praksis (f eks Bae 2006). Videre ble *læring* for første gang i lovsammenheng innført som et *sentralt* begrep i § 2 *Barnehagens innhold*. I forlengelse av dette ble det foretatt en revisjon av rammeplanen fra 1996, *Rammeplan for barnehagen* (R96), og vi fikk *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (R06). Den reviderte rammeplanen ble gjort gjeldende som forskrift til loven fra 1. august 2006. Viktige endringer var flere fagområder og en sterkere vektlegging av læring. Med regjeringsskiftet høsten 2005 ble også ansvaret for barnehagesektoren flyttet fra Barne- og familiedepartementet (BFD) til Kunnskapsdepartementet (KD).

I forbindelse med at det ble avsatt økonomiske midler til implementering av R06, bebudet Kunnskapsdepartementet en evaluering av implementeringsarbeidet. Våren 2009 foreligger rapporten *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Østrem et al. 2009). Arbeidsgruppa som stod for evalueringsarbeidet, konkluderer i korte trekk med at arbeidet med implementering av R06 ser ut til å være godt i gang, men at barnehagesektoren står overfor store utfordringer i arbeidet med å realisere rammeplanens intensjoner. Medvirkning er det området barnehager har prioritert høyest i tiltak for personalet. Likevel blir barns rett til medvirkning utpekt som ett av tre

områder som stiller store krav til barnehagens personale, og som det er nødvendig å rette mer oppmerksomhet mot. De andre er dokumentasjon og arbeidet med fagområdene (Østrem et al. 2009:1). Når det gjelder medvirkning, så blir dette nærmere utdypet med at det ser ut til at det blir praktisert en form for medvirkning som ganske ensidig vektlegger barns mulighet for å gjøre individuelle valg, og der barns innflytelse og deltagelse i fellesskapet er nedtonet. Videre viser funn i evalueringen at det er økt oppmerksomhet på fagområder som ligner på fag i skolen som det i de senere år har vært mye fokus på. Dette gjelder fagområdene *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Antall, rom og form* (ibid.:197). Samtidig tyder funn i evalueringen på at det er begrenset hvilke sider ved fagområdene som blir vektlagt. I forhold til for eksempel *Kommunikasjon, språk og tekst*, ser det ut for at det blir fokusert mer på det språktekniske enn det kommunikasjonsmessige (ibid.:198). Det kan med andre ord se ut for at det blir fokusert på læring i form av forberedelse til sentrale fag i skolen.

Arbeidsgruppa peker på flere mulige årsaker til det som kan karakteriseres som et svakt resultat når det gjelder medvirkning, blant annet for lav grunnbemanning og mangel på kompetent personale (ibid.). Disse faktorene blir for øvrig påpekt allerede i forkant av utgivelsen av R06, blant annet i rapporten *Klar! Ferdig! Gå! Tyngre satsing på de små!* (BFD 2005).¹

Arbeidsgruppa peker videre på muligheten for at andre styringsdokumenter kan ha påvirket barnehagen i sterkere grad enn R06, f.eks. *Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD 2007a) og *Kompetanse i barnehagen Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* (KD 2007b). I førstnevnte dokument er fokus spesielt rettet mot betydningen av tidlig innsats for å utvikle et sosialt utjevne utdannings- og kompetansesystem til beste for den enkelte og for samfunnet. Et godt barnehagetilbud blir tillagt avgjørende betydning for dette. I sistnevnte, som er en strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren i perioden 2007-2010, tas det til orde for et fokus på kompetanseheving innefor områdene pedagogisk ledelse, barns medvirkning, språkmiljø og språkstimulering og samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. I begge disse dokumentene uttrykkes det

¹ Dette er en rapport utarbeidet av ei arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet. Deres mandat var å gi innspill til departementets arbeid med sikring og utvikling av barnehagens kvalitet.

tydelige forventninger til barnehagen når det gjelder sosial utjevning og skoleforberedelse. Arbeidsgruppa, som i evalueringsarbeidet skulle forsøke å følge effekten av offentlig avsatte midler, konkluderer med at disse midlene ikke var tilstrekkelig i forhold til det økte kompetansebehovet som oppstod i kjølvannet av den reviderte rammeplanen.

Etter en periode med sterk vekst i antall barnehageplasser, innføring av maksimalpris og lovfesting av rett til barnehageplass, skal regjeringens innsats nå rettes mer mot kvalitet og innhold i barnehagene. På forsommeren 2009, kort tid etter utgivelse av evalueringsrapporten, ble *Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen* (Kvalitetsmeldingen) utgitt.

På bakgrunn av resultatene fra evalueringen av implementeringen knyttet det seg for flere, inkludert meg selv, visse forventninger til hvordan de implikasjoner som ble påpekt i evalueringsrapporten, ville bli behandlet. Ville det bli foreslått konkrete tiltak som kunne korrigere for det som må kunne karakteriseres som en uheldig utvikling i forhold til barns rett til medvirkning? Eventuelt hvilke?

I Kvalitetsmeldingen framheves det at et godt barnehagetilbud er et av de viktigste tiltakene for å sikre barn et godt utgangspunkt før skolestart. Videre framheves barnehagens rolle som det første ledd i utdanningssystemet (KD 2009:6-7). Det redegjøres for 3 hovedmål i kvalitetsarbeidet i barnehagen: Sikre likeverdige og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena og at alle barn skal få delta aktivt i inkluderende fellesskap (ibid.:6). Videre at det skal utvikles nye indikatorer for kvalitet i forhold til personalets kompetanse, i forhold til kvaliteten på læringsmiljøet i barnehagen og i forhold til barn med behov for særskilt oppfølging (ibid.:10). I forbindelse med kvaliteten på læringsmiljøet i barnehagen nevnes barnehagens oppfølging av rammeplanen. Det gjelder blant annet i forhold til fagområdene, særskilt opplegg for femåringer og språkstimulering - men ingen ting om oppfølging av barns rett til medvirkning.

I kapittel 9, som redegjør for status for barnehagens arbeid med rammeplanens innhold og oppgaver, omtales barns medvirkning separat på i overkant av en halv side. Her presiseres det at barns medvirkning må forstås som noe annet enn individualistisk rettighetstenkning, ensidig understreking av selvbestemmelse eller knyttet til bestemte metoder og rutiner. Det sies at det å ivareta barns rett medvirkning er et vesentlig element i barnehagens kvalitetssikring (ibid.:66). Videre sies det noe om hvordan arbeidet som utpekes som krevende enten i barnehage eller skole skal følges opp, men medvirkning nevnes heller ikke i denne sammenheng (ibid.:78). Under et avsnitt om vurdering av tiltak i forhold til dokumentasjon sies det at det fortsatt er nødvendig å opprettholde oppmerksomheten på barns rett til medvirkning (ibid.:79). Ellers er begrepet eller temaet barns medvirkning fraværende så å si gjennom hele meldingen.

Temaet medvirkning synes ganske underkommunisert, både i R06 og i Kvalitetsmeldingen. Samtidig synes temaet læring å være framtrædende. Det kan se ut for at det økte læringstrykket som oppstod i skolesektoren etter det såkalte *Pisa-sjokket*, har forflyttet seg til barnehagesektoren. Barnehagen kan synes å være omgjort til en primært skoleforberedende arena - uten at dette er det vedtatte formål med virksomheten. Selv om begge dokumentene opererer med et såkalt *helhetlig læringsbegrep* der omsorg, lek og læring skal ses i sammenheng, kan det være en fare for dette fokuset raskt forsvinner i øvrig retorikk rundt læring og barnehagens rolle i forberedelse til videre utdanningsforløp. Særlig fordi det heller ikke blir presisert hva som legges i dette begrepet.

Refleksjoner over de forhold som her er skissert leder til flere spørsmål som det vurderes som interessant å gå nærmere inn på: Er det slik at det er manglende samsvar mellom loven og øvrige styringsdokumenter? Hvordan framstilles medvirkning i dokumentene, kanskje spesielt sett i forhold til læring som er det andre ”nye” i lov og rammeplan? Er det slik at det gis så svake framstillinger av medvirkning, at dette reduserer personalets mulighet for å realisere bestemmelsen? Stilles det motstridende krav til personalet i forbindelse med framstillingen? Hva er mulig effekt av den mening som etableres på grunnlag av framstillingen i dokumentene?

På bakgrunn av dette er oppgavens forskningsspørsmål utledet:

1.2 Forskningsspørsmål

Forskingsspørsmålet er todelt:

1. Hvordan framstilles barns rett til medvirkning i to av kvalitetssatsingens grunnlagsdokumenter, *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* og *Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*?
2. Hvilke implikasjoner gir dette for personalets mulighet for å realisere barnehagelovens § 3 om barns rett til medvirkning?

Forskingsspørsmålene angir emne for oppgaven, nemlig hvordan barns rett til medvirkning fremstilles i dokumenter som er betydningsfulle for praksisfeltet og hvilke mulighetsbetingelser dette skaper. De er også bestemmende for forskningsmetode, og *diskursanalyse* er vurdert som et hensiktsmessig verktøy i denne sammenheng.

Det har vært vanskelig å sette en betegnelse på den konteksten dokumentene er framsatt i. Både *barnehageløftet*, *barnehagereformen* og *kvalitetssatsingen* er vurdert. Alle disse betegnelse blir brukt om utviklingsprosesser knyttet til barnehagevirksomheten som omhandler mye av det samme og som sammenfaller noenlunde i tid. Barnehageløftet er betegnelsen på en samarbeidsavtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS, der blant annet utbygging av og kvalitet i barnehagen omtales (KD 2007). Barnehagereformen brukes ofte i faglitteraturen om endring av barnehagelov og revidering av rammeplan, mens man med kvalitetssatsingen kanskje først og fremst tenker på den treårige kvalitetssatsingen *Den gode barnehagen* (2001-2003).² Denne kvalitetssatsingen ga startskuddet til det kvalitetsarbeidet som fortsatt pågår på barnehagefeltet og som R06 og Kvalitetsmeldingen er siste utspill i forhold til. Dette er med andre ord ikke en offisiell betegnelse på nåværende kontekst, men av mangel på en sådan, er det denne

² Igangsatt av Barne- og familiedepartementet. Hovedmålet var at alle norske barnehager skulle etablere redskaper og systemer for å opprettholde, sikre og videreutvikle barnehagens kvalitet innen utgangen av 2003 (BFD 2005).

som er funnet mest dekkende. Når denne betegnelsen videreføres, så er det med andre et valg som er gjort ut fra forfatters skjønnsmessig vurdering.

Begrepet implikasjon antyder at framstillingen av barns rett til medvirkning i disse dokumentene er av betydning for resultatet - om det lykkes å realisere bestemmelsen eller ei.

1.3 Oppgavens tittel

Barns rett til medvirkning i barnehagen – utopi eller mulighet?

En analyse av barnehagens grunnlagsdokumenter.

Hovedtittelen på oppgaven *Barns rett til medvirkning – utopi eller mulighet?* er ment å gjenspeile det faktum at lovbestemmelser i seg selv ikke er en garanti for at barn opplever reell medvirkning i barnehagen. Barns medvirkning vedtas ikke, den skapes. Først når bestemmelsen omsettes i konkrete handlinger som samsvarer med intensjonene i loven, får den verdi. Barns rett til medvirkning gjenspeiler et ideal, som det kan være enklere å slutte seg til på et prinsipielt plan enn å realisere i praksis. I den forbindelse får også grunnlagsdokumentene en sentral betydning. Er de informative, reflekterer de en konsistent og troverdig tenkning, noe som indikerer gode mulighetsbetingelser – eller gir de et svakt, utydelig og motsetningsfylt bilde av hvordan bestemmelsen skal nedfelle seg i praksis, noe som kan føre til at barns medvirkning forblir en utopi?

1.4 Oppbygging av oppgaven

En analyse av grunnlagsdokumenter kan ikke foretas uten å ha kjennskap til den politiske, kulturelle og historiske kontekst de er skapt i. Oppgaven starter derfor med en redegjørelse for synet på barn og barndom fra førmoderne tid til dagens samfunn, og hvilke betingelser dette skaper for barnehagens framvekst i moderne og postmoderne tid. Det gis en oversikt over de mest grunnleggende utviklingstrekkene, både i synet på barn og barndom og ved barnehagens framvekst. Disse utviklingstrekkene utgjør representasjoner i diskursen som senere analysefunn vil bli drøftet opp mot.

Deretter gis en redegjørelse for barns rett til medvirkning i barnehagen. Først gis en definisjon av begrepet medvirkning. Samtidig avgrenses det mot det nært beslektede begrepet *medbestemmelse*. Deretter blir det gjort rede for bakgrunn for bestemmelsen, og noen av de mest sentrale perspektiver på barns medvirkning i barnehagen presenteres. Disse perspektivene utgjør representasjoner i diskursen som analysefunnene senere vil bli drøftet opp mot.

Læring er som det er vist til foran, et tema som vies mye plass både i R06 og Kvalitetsmeldingen. Det er et spørsmål om det vies så mye plass, at det fortrenger medvirkningsdiskursen. Det blir derfor nødvendig å redegjøre for begrepet læring og hva læring i barnehagen omfatter. Det blir spesielt viktig å se på hvordan barns medvirkning framstilles i forhold til barns læring i barnehagen.

Målet for undersøkelsen er å studere hvordan medvirkningsdiskursen konstrueres i grunnlagsdokumentene, og si noe om hvilke sosiale konsekvenser det gir. Diskursanalyse er som nevnt valgt som metode for dette. Metoden blir presentert i eget kapittel, før analyse- og drøftingsdel.

Oppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon i forhold til forskningsspørsmålene.

DEL I

2 BARN, BARNDOM OG BARNEHAGE I ET HISTORISK PERSPEKTIV

2.1 Innledning til kapitlet

Rammeplanen og Stortingsmelding nr. 41 er, ved siden av å være grunnlagsdokumenter, også kulturuttrykk som speiler det dominerende syn på barn, barndom, barnehager og barnehagepedagogikk. Dokumentene kan derfor ikke leses løsrevet fra den historiske og kulturelle kontekst de er framsatt i. Barn og barndom er en sosial konstruksjon som stadig er i endring, og det rådende syn på barn og barndom har konsekvenser for hvordan man forstår for eksempel barns medvirkning. Parallelt med dette så endres også barnehagens plass i oppvekstbildet. I likhet med barn og barndom, er også barnehagen en sosial konstruksjon skapt av ulike aktører i samfunnet, og barnehagens formål, innhold og utforming forandrer seg gjennom tidene. Det blir derfor nødvendig å innlede oppgaven med å gi en historisk framstilling i grove trekk av både synet på barn og barndom, og framveksten av den norske barnehagen. Denne framstillingen er ikke ment som en fullstendig redegjørelse. Den begrenses til de utviklingstrekk som anses som av betydning for diskursen om det medvirkende barnet.

I følge Korsvold (2008) lar barns historie og barndommens historie seg neppe adskille og det vil i overensstemmelse med dette bli gitt en samlet framstilling av disse tilstandene, fra førmoderne tid fram til vår postmoderne tid. Barnehagens historie er også sammenvevd med barnets og barndommens historie, men for oversiktens skyld gis det en separat framstilling av barnehagens framvekst, fra den spede begynnelsen i moderniteten fram til vår tid.

2.2 Barn og barndom i et historisk perspektiv

2.2.1 I førmoderne tid

Selv om barn og barns aktiviteter til alle tider har vært uunngåelige innslag i menneskelivet, så var det i følge den franske historikeren Philippe Aries først på 1500-, 1600- og 1700-tallet mulig å se barn som barn (Opdal 2008). Først på denne tiden forelå det en idé om barndommen, og denne ideen er i følge Aries betingelsen for

å kunne ha et begrep som gjør oss i stand til å gripe det særegne ved barnet. Historiske kilder forteller i følge Aries om en voksengjøring av barn i førmoderniteten. De ble sett på som voksne i miniatyr, som tilnærmet ferdige, små voksne som tenkte og handlet voksent, om enn ut fra et sterkt begrenset potensial. Deres hverdagsliv var ikke veldig forskjellig fra voksnes, alle var med i arbeidslivet fra det øyeblikk de var i stand til det. Når det gjelder aktiviteter som lek og spill, aktiviteter som vi i dag anser som typiske for barn, så utgjorde de et slags felleseie, idet både voksne og barn lot seg engasjere (ibid.).³ Videre var barn i førmoderne tid ansett for å være besatt av arvesynden allerede fra fødselen av, og i tråd med dette ble foreldrene formant til å tukte sine barn. Barn ble også betraktet som foreldrenes eiendom (Thuen 2008).

2.2.2 I moderne tid

De tidligste tegn på barndommens adskillelse som en egen livsfase, finner man fra opplysningstidens begynnelse på 1700-tallet i form av egne klesdrakter til barn, barnelitteratur, leker med mer. 1700-tallets filosofer bidro med sin tenkning om menneskets mulighet for framskritt, til en interesse for hvordan mennesket utviklet sine moralske holdninger, sine begreper og forestillinger. Dermed ble også barnet og barndommen et sentralt kapittel i opplysningsprosjektet (ibid.).

John Locke (1632-1704) og Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) er frontfigurene fra oppdragelsestenkningen i dette prosjektet. De tar et oppgjør med arvesyndstenkningen ved å hevde at barn er gode fra grunnen av, at de kommer til verden uten iboende onde hensikter. De anlegger imidlertid to ulike perspektiv på hvordan menneskets vesen skal forstås, og hvordan man tilrettelegger for den riktige oppdragelsen. Locke stod for et nytteperspektiv og regnes i ettertid som opphavsmannen for behaviorismen, mens

³ Aries tese om at man i førmoderniteten betraktet barn som små voksne fordi man ikke hadde begreper tilsvarende vår tids når det gjelder barn og barndom, har imidlertid blitt møtt med mye kritikk (Korsvold 2008, Opdal 2008). Det er ikke relevant å gå inn på det her annet enn å nevne at senere har kritikken gått over i en enighet om at det blant annet kan se ut for at man før dette ikke hadde en forståelse av barn og barndom tilsvarende den standardoppfatning som avtegner seg i vår tid, men en mer rudimentær form. Aries tese om at barndommen som en planlagt og rasjonell livsfase hører moderne tid til, har dermed blitt stående (Korsvold 2008).

Rousseau stod for et naturperspektiv og ble en inspirasjonskilde for humanistisk pedagogikk og psykologi. Locke anser barnet som en tom tavle som, ved å fylle opp med den riktige kunnskap, kan formes både moralsk og intellektuelt etter de voksnes ønsker. Rousseau derimot er av den oppfatning at barnet fødes med iboende muligheter som vil utvikles i fritt samspill med naturen. Det viktige blir å skjerme barnet fra sivilisasjonen som kan virke forstyrrende inn på denne utviklingen (ibid.).

Disse synene representerer begge en nyorientering som utvilsomt innebærer en oppjustering av barnets verdi, men sikringen av barnets behov og interesser avhenger fortsatt av hva voksne finner hensiktsmessig. Ideen om at barn verken er voksnes eiendom eller annerledesvesen, men små mennesker som på egne vegne kan gjøre bestemte krav gjeldende, var en idé som først tok til å gjøre seg gjeldende på 18- og 1900-tallet (Opdal 2008).

I siste halvdel av 1800-tallet og tidlig på 1900-tallet får vi de første barndomspolitiske reformer knyttet til rettighetsspørsmål, utdanning og barnevern, det som karakteriseres som *barndommens institusjonalisering*. I tillegg til de ulike typer institusjoner som opprettes for å ivareta barns behov, ”*handler barndommens institusjonalisering i denne epoken om en rekke tiltak og prosesser av politisk, sosial, vitenskaplig og økonomisk karakter som griper inn i hverandre*” (Thuen 2008:153). Institusjonaliseringen medførte en del endringer i forholdet mellom barn og foreldre, vi ser blant annet de første konturene av en endring i maktbalansen mellom disse partene. Med denne utviklingen får også barnets verdi gradvis en annen betydning. Barnet blir ikke lenger sett på som viktig i forhold til familiens inntekt og overlevelsesmuligheter, i stedet får det en større emosjonell verdi i foreldrenes liv (Thuen 2008).

I etterkrigstiden gjorde velferdsstaten sitt inntog i Norge. I mellomkrigstidens slet man fortsatt med fattigdomsproblemer og lave fødselstall. Det ble klart at velferden, spesielt for barnefamiliene, måtte styrkes. Tiltak som kan nevnes er innføring av barnetrygd for alle i 1946 og, gjennom enhetsskolen, lik skolegang for alle. *Likhet* og *universalisme* er prinsipper som skal bli velferdsstatens fremste kjennetegn, som også preger tiltak rettet mot barn, i dens første fase fram mot slutten av 70-årene (ibid.).

Et karakteristisk trekk ved velferdsstaten var at den hegnet om kjernefamilien der mor spilte en overordnet rolle i forhold til barn og oppdragelse. Til å begynne med var dette et familiepolitisk ideal, som etter hvert ble ytterligere underbygget, ikke minst fra psykologisk hold. Med legen og psykoanalytikeren John Bowlbys (1907-1990) teorier om mors suverene betydning for trygg tilknytning i tidlig alder, befestet han mors stilling i hjemmet som udiskutabel. Han bygger disse teoriene blant annet på funn han gjør i en undersøkelse bestilt av FN. Undersøkelsesområdet var hvilken innvirkning barns opphold i døgninstitusjoner hadde på deres mentale helse. I rapporten, som foreligger i 1951, konkluderer Bowlby med at barn som i tidlig alder mangler tilknytning, i første rekke til mor, kunne utvikle depresjoner som kunne føre til ytterligere problemer. Barns sosiale verden blir med dette innsnevret til et eksklusivt forhold mellom mor og barn. Siden FN er bestiller av undersøkelsen får funnene bred internasjonal oppmerksomhet. I tillegg blir de generalisert til også å gjelde for barn i daginstitusjoner og dette gir ytterligere næring til den institusjonsskepsis som allerede råder i samtiden (ibid.).

Det skrøplige barnet og novisebarnet hadde nedfelt seg innenfor ulike teorier som ut fra ulike teoretiske perspektiver og fortolkninger kom til samme konklusjon; barnet er primært avhengig, sårbart og særdeles utsatt (Øhra 1997). Utviklingspsykologien har på denne tiden bidratt til å sette forestillingen om det *gjennomsnittlige barnet* på dagsorden. Med sine milepæler, faser og karakteristiske væremåter innenfor disse fasene i barnets utvikling, skapte den en norm for hvordan barn skulle være (Bae 2005). Man så bort fra kulturens innflytelse og barnets egne handlinger. Utviklingen skjedde gjennom naturlige og autonome prosesser. Barnet var et enhetlig og absolutt subjekt som kunne betraktes og behandles uavhengig av relasjoner og sammenhenger (Dahlberg, Moss & Pence 2002). I sosial læringsteori ble barnet betraktet som skrøpelig og inkompetent, det var ikke noe annet enn en passiv mottaker av andres påvirkning, mens klassisk psykoanalytisk teori hadde etablert et syn på barn som primært en biologisk driftsstyrt organisme uten tidlige sosiale evner. Klassisk sosialiseringsteori var opptatt av å sosialisere, eller *gjøre* barn sosiale (Øhra 1997).

Ved inngangen til 70-årene ser vi at kjernefamiliens og husmorsamfunnets storhetstid går mot slutten. Årsakene til dette finnes dels i tidens radikaliserings, dels i arbeidsmarkedet som nå ga nye muligheter for kvinnene. Den nye kvinnebevegelsen retter nå fokus ikke bare mot likestilling men også mot frigjøring. Forholdet mellom kvinner og menn, mødres og fedres oppgaver i familien og i samfunnet, blir aktualisert og utfordret. Fedre kommer etter hvert på banen i barneomsorgen, men med mor i arbeid blir det også nødvendig at mer av ansvaret for barna nå må overføres fra familien til samfunnet. Barnehager blir løsningen (Thuen 2008).

2.2.3 I postmoderne tid

På 70-tallet går vi inn i en ny epoke - den senmoderne eller postmoderne epoke. Den nye tiden avspeiler seg i en frigjøring fra tradisjoner og normer, både individuelt og kulturelt. Dette preger også synet på barn og barndom. Blant annet er den såkalte *frie barneoppdragelse* et fenomen fra denne tiden. Den fikk riktignok ingen større gjennomslagskraft, men mot slutten av 70-tallet oppstår det allikevel et behov for en presisering av frihetens grenser, og grensesetting er et hyppig tema på foreldremøter både i barnehager og skole (ibid).

Barnets selvstendighetsrettigheter aktualiseres med FNs internasjonale barneår i 1979. Den nye barneloven og opprettelsen av et eget barneombud i 1981 er to nasjonale milepæler i samme retning. Barneloven, som skulle fremme barns selvstendighet, brøt definitivt med de gamle ideene om barn som foreldrenes "eiendom". Oppmerksomheten rettes mer mot foreldrenes forpliktelser overfor barna enn deres rettigheter, blant annet blir nå foreldremakt og foreldremyndighet erstattet av foreldreansvar (ibid.).

Utover på 80-tallet kommer den nye sosiokulturelle forskningen som har bidratt til det Dion Sommer senere har karakterisert som et paradigmeskifte i synet på barn (Bae 2005). Sentralt i dette skiftet er at barn allerede helt fra livets begynnelse er å anse som subjekter som er i stand til å inngå i samspill med sine omgivelser, de er ikke bare objekter som skal påvirkes og formes. Det er i følge Bae dokumentert at spedbarn kommer til verden som relasjonsorientert og meningsskapende helt fra fødselen av, og ikke som primitive skapninger som må sosialiseres og tuktes før de blir mennesker. *Det*

kompetente barnet blir et begrep. Synet på barn som *human becomings*, noen som skal forandres til noe annet enn det de er her og nå, må vike til fordel for det nye synet på barn som *human beings*; allerede fullverdige mennesker i det livet som de lever som barn. Barndommen blir nå oppfattet som en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp (ibid.).

I 1989 kommer FNs konvensjon om barns rettigheter, som i tillegg til å gi barn en forsterket juridisk status, også har bidratt til økt fokus på barn og barndom. Barnekonvensjonens ledende idé er at barn har krav på et oppvekstmiljø som kan sikre *barnets beste*. Den bygger på 4 prinsipper; at barn har rett til liv og helse, at de har rett til skolegang og utvikling, at de har rett til omsorg og beskyttelse og at de har rett til deltagelse og innflytelse⁴. Vi ser med dette at det gradvis har foregått et skifte i synet på barn, fra å være et objekt for omsorg og omtanke til å bli et eget rettssubjekt med egne selvstendige rettigheter.

Samtidig med den nyliberale orientering på 90-tallet øker presset på barns læring (Korsvold 2008). Dette fører til at barnets posisjon som en investering i framtiden, det vil si som bærere av landets framtidige konkurransevne, styrkes og lever side om side med den relativt nytilskrevne posisjonen som aktive, meningsskapende og selvskapende individer, som har betydning i det livet de lever her og nå.

2.2.4 Sammendrag

Som vi ser av denne framstillingen kan barn og barndom betraktes som historiske og kulturelle fenomen som konstrueres sosialt. Hva som til en hver tid blir oppfattet som den gode barndommen og til barns beste er til stadighet under endring i takt med øvrig samfunnsendringer. Det påvirker hvilke posisjoner vi tilskriver barn og er også bestemmende for barnehagens virksomhet.

⁴ FNs barnekonvensjon vil bli grundigere presentert i kapitlet om medvirkning.

2.3 Barnehagens framvekst

2.3.1 I moderne tid

Den moderne norske barnehagen har to røtter; barneasylet og barnekrybben - og den frøbelske barnehagen. Barneasylene fra midten av 1800- tallet ble opprettet for å ta hånd om fattige barn som var uten tilsyn og omsorg mens foreldrene var på arbeid. De ble for en stor del opprettet etter mønster fra institusjoner som ble etablert ute i Europa på 1500- og 1600-tallet. Formålet med disse var å redde barn fra nød og undergang og gi dem arbeidsopplæring (Thuen 2008).

I Norge etableres det første barneasylet i 1837 i Trondheim og fire år senere var det åpnet ytterligere 11 barneasyl i norske byer. Asylene ble opprettet og drevet av private eiere, mange hadde tilknytning til kirkelige institusjoner. De var et tilbud til barn mellom 3-7 år fra arbeiderklassen og fattige familier. Institusjonene og gruppene var store og disiplinen var streng. Innholdet var skolepreget, den frie leken ble lite vektlagt og medvirkning var nok et fjernt begrep. Barnekrybbene, som tok seg av de aller yngste, hadde stell, kosthold og pleie i fokus for sin virksomhet (ibid.).

Med romantikken, hvor opplysningstidens rasjonalisme og nyttetenkning må vike til fordel for et syn på mennesket som et fritt vesen, med bevissthet og dannelsespotensial, får vi i 1840-åra den frøbelske barnehagebevegelsen, etter inspirasjon av den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852). De frøbelske barnehager ble drevet som et pedagogisk tilbud til barn av velstående foreldre, med vekt på lek, aktiviteter og læring. Det som gjorde Fröbel til en banebryter i sin samtid var hans ideer om at barns læring skjer gjennom egenaktivitet, primært gjennom lek, at oppdragelse og opplæring må være i samsvar med barns utvikling og at læring må innrettes etter barna, ikke omvendt. Gjennom disse tankene kom Fröbel til å legge grunnlaget for en ny pedagogisk tidsalder. De første barnehagene i Norge dukket opp i de største byene på slutten av 1800-tallet. De var små private tilbud, gjerne drevet av entusiastiske kvinner fra velsituerte familier. Fröbelbarnehagene ble gjerne sett på som et ledd i utdanningen og det ble lagt vekt på at de som arbeidet der måtte ha kunnskap om barn og arbeid med barn i grupper (Befring 2006).

Disse institusjonene, barneasylene, barnekrybbene og Frøbelbarnehagene, er i dag smeltet sammen til én med det formål å gi både omsorg og stimulering, utfoldelse og læring. Dagens barnehage er med andre ord tuftet på både sosiale og pedagogiske tradisjoner.

I de neste hundre år gikk framveksten med små skritt. Staten, representert ved storting, regjering og departement hadde lenge liten interesse for barnehagefeltet. Det er først i overgangen mellom sosialstaten og velferdsstaten at vi kan se at aktiviteten i den norske barnehagevirksomheten begynner å tilta – selv om barnehage forblir et heller omstridt fenomen til langt opp i 50- og 60-årene. Som vi tidligere har vært inne på ble mødre oppfattet å stå i en særstilling vis-à-vis barnet. Mors omsorg kunne ikke erstattes av andre. Sterke krefter ville befeste mødrenes stilling og barns plass i hjemmet og arbeidslivet var fortsatt forbeholdt menn - med unntak for enslige kvinner. Videre ble barn under 3 år ansett for å være i den presosiale fasen. De hadde ikke behov for andre barn for å styrke den sosiale utviklingen, familien og hjemmet ga den nødvendige stimulering (Thuen 2008).

Norges husmorforbund var etter krigen den drivende kraften bak Husmødrenes barnehager. Husmorbarnehagen, som var et byfenomen, var en kortidsbarnehage som var ment som en støtte til de hjemmearbeidende mødre. Argumentasjonen for disse barnehagene var at de skulle fungere som en avlastning slik at mødre fikk husarbeidet lettere unna og dermed mer overskudd den tiden de var sammen med barna (Korsvold 2008). Fortsatt utgjorde den moderne togenerasjonsfamilien der foreldre og barn levde tett sammen den ideelle rammen for barns oppvekst. Barnehager, eller daghjem som var datidens betegnelse på heldagstilbudet, var kun for barn av risikofamilier, det vil si at barn med spesielle behov gikk foran. Man var kun opptatt av barnehager som et vernetiltak, ikke som en universell rettighet for alle barn til barnets beste. Dette kommer blant annet til uttrykk i at barnehager fra og med 1954 er underlagt barnevernslovgivningen (ibid.). *Tilråkning om Barnehager og utdanning av barnehagelærere* som kom i 1951 tar til orde for utbygging av barnehager, vel og merke fortsatt som kortidstilbud. FNs menneskerettigheter av 1948 var nylig vedtatt. Oppdragelse til demokrati og frihet var de nye idealene, og oppdragelse til demokrati

var nå det nye hovedargumentet for utbygging, mødrenes situasjon kommer i bakgrunnen. Hensikten med barnehage var å stimulere barna til å bli demokratiske medborgere. Barnas dannelsesprosess var derfor viktig, men det er fortsatt langt fram til at barns medvirkning i slike prosesser blir vektlagt (ibid.).

2.3.2 I postmoderne tid

Først på 70-tallet begynner barnehagevirksomheten for alvor å finne fotfeste. Likestillingsprosessen mellom menn og kvinner og endringene på arbeidsmarkedet spiller en avgjørende rolle for dette. Utviklingen mot en toforsørgermodell har startet, kravet om utbygging av barnehager og daghjem øker. Videre var 70-tallet preget av allmenn radikaliserings med sterke ideologiske strømninger. Velferdsstaten møter tidens utfordringer med reformer og tilpasninger. Barnehager er ett av disse. Barnehager blir nå etter hvert oppfattet som et velegnet instrument for *skapning* av barns sosiale kompetanse, en kompetanse som nå ble oppfattet som høyst nødvendig i et foranderlig samfunn (ibid.).

I 1975 blir den første barnehageloven vedtatt. Dette karakteriseres som en av de viktigste milepælene i barnehagens historie (Thuen 2008). Med dette får barnehagene en selvstendig plass i offentlig politikk og forbindelseslinjene til barnevernet svekkes. Formålet med loven var å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i samarbeid med barnas hjem. Det ble stilt krav om utdanning til deler av personalet og til at barna skulle ha utbytte av oppholdet. Vi ser med dette at *barneperspektivet* begynner å bli mer framtrødende. Samtidig begynner Bowlbys tilknytningsteori å tape terreng (ibid.). Resultatene fra hans undersøkelser var nå etterprøvd og modifisert. Videre var den barnehagen man nå så for seg, en annen enn de institusjoner Bowlby hadde foretatt sine undersøkelser i. Samtidig foreligger nye forskningsresultater. Det dokumenteres at daginstitusjoner har en positiv og stimulerende innvirkning på barns utvikling, særlig leken blir løftet fram som viktig. At barn kan ha fordel av å gå i barnehage legitimerer dermed barnehagevirksomheten. Nå er det ikke lenger arbeidsmarkedets behov for arbeidskraft, uheldig oppvekstmiljø, forberedelse til skolegang eller lignende som er avgjørende for satsningen på barnehage, det er like mye hensynet til barnet selv.

Vi må allikevel inn på 1980-tallet før vi får en aktiv barnehagepolitikk. Det settes nå mål om at alle barn skal sikres plass. Videre settes det mål for utbyggingstakten, konkretisert i *full barnehagedekning innen år 2000*.⁵ Siden foreldrenes arbeidsliv innebærer krevende prosesser også for barn, ble barnehagen en stadig viktigere stabiliserende faktor i et familieliv i endring (Korsvold 2008). Samtidig begynner det nye synet på barn, barndom og oppdragelse å gjøre seg gjeldende.

Med den nyliberale orientering som fant sted i samfunnet generelt på 90-tallet kommer kravene om fleksibilitet, brukerorientering og vektlegging av individuelle behov. Foreldrene som *brukere* av barnehagen fikk nå en sentral plass. Mye dreide seg om deres behov for barnehageplass, for eksempel flere deltidsplasser og utvidede åpningstider. Korsvold sier:

”Den nyliberale orienteringen og barnehager motivert ut fra den var dermed på kollisjonskurs med barns rettigheter. Innen rettighetsdiskursen ble barn identifisert som medborgere med egne rettigheter, subjekter med egen handlingsevne” (Korsvold, 2008:158-159).

Foreldrene framstår i denne orienteringen som handlende subjekter, barna er redusert til passive mottagere av omsorg. FN-konvensjonens prinsipp om *barnets beste* er fortsatt til dels underordnet foreldrenes og samfunnets behov.

I 1995 blir det foretatt en større revidering av barnehageloven og den første rammeplanen blir innført. Ot.prp.nr. 68 (1993-94) *Om lov om barnehager* som utgjorde en del av forarbeidet til denne endringen, slo fast at barnehageområdet hadde gjennomgått en rivende utvikling og at loven av 1975 ikke lenger var tilpasset dagens og morgendagens utfordringer (BFD 2005). Det ble påpekt at behovet for barnehager måtte sees i sammenheng med den øvrige familie- og oppvekstpolitikken. Videre at tiden var inne for å styrke og tydeliggjøre barnehagens oppgaver overfor barna, foreldrene og samfunnet generelt. Barnehagen blir tillagt en viktig rolle i barns oppvekstmiljø og blir framhevet som en viktig samfunnsinstitusjon. Dens rolle og

⁵ Stortingsmelding nr 8 (1987- 88) *Barnehager mot år 2000*.

oppgaver i forhold til barn og foreldre blir konkretisert i rammeplanen (ibid.). Med barnehageloven av 1975 var den norske barnehagepedagogikken bygd opp rundt barnets behov for trygghet, omsorg og stimulering. Det nye som tilføres i 1995 er en styrking av barnehagens rolle i forhold til barns sosiale kompetanse. Barn blir nå, i samsvar med nyere forskning ansett som sosiale individer helt fra spedbarnsstadiet og barnehagepedagogikken skal gjenspeile dette. Videre styrkes barnehagens læringsmandat.

Ved overgangen til et nytt århundre er vi inne i en ny fase i barnehagens framvekst. Presset på myndighetene om raskere opptrapping i utbyggingen er stort, samtidig som at det generelle presset på læring i kunnskapssamfunnet også begynner å gjøre seg gjeldende i barnehagen. I 2005 revideres barnehageloven nok en gang og begrunnelsene for denne revideringen er til forveksling lik begrunnelsene for revideringen i 1995; barnehagen er en sentral samfunnsinstitusjon som hele tiden må tilpasses den øvrige samfunnsutviklingen (Korsvold 2008). De sentrale endringene er § 2 *Barnehagens innhold*, som kan betegnes som en historisk bestemmelse om barnehagens innhold, og videre § 3 *Barns rett til medvirkning*. Barn har i løpet av tiåret som har gått siden forrige revidering befestet sin status som medborgere og barnehagen anses som en arena som kan gi grunnleggende erfaringer i medborgerskap. Videre kommer i 2006 den reviderte rammeplanen hvor barnehagens læringsmandat er betydelig utvidet i forhold til rammeplanen av 1995. Samme år flyttes ansvaret for den norske barnehagevirksomheten fra barne- og familiedepartementet over til kunnskapsdepartementet og med det befestes barnehagens posisjon som en del av utdanningssystemet.

Siste viktig milepæl i barnehagens historie er den lovfestede retten til barnehageplass for alle barn over ett år som trer i kraft 1. januar 2009. Med denne tilføyningen har barnehager i løpet av få tiår utviklet seg fra å være et tilbud kun for utvalgte grupper til å bli et universelt velferdsgode og en viktig oppvekstarena. Debatten om behovet for barnehager er historie, nå er det barnehagens innhold det skal fokuseres på.

Innholdet i barnehager har vært viet relativt lite politisk oppmerksomhet opp gjennom tidene. Først etter det historiske barnehageforliket i 2003, skjer det noe også på dette området. Samtidig med økende investeringer i barnehagesektoren øker også myndighetenes oppmerksomhet og interesse rundt innholdet i barnehagen og for hvilken rolle barnehagen skal spille. Utredningsarbeider og forskningsprosjekt blir igangsatt og arbeidet med ny lov og revidert rammeplan tar til. Dette sammenfaller i tid med OECDs utdanningskomité's utredningsarbeid over barnehagepolitikken i 12 industrialiserte medlemsland, inkludert Norge. I rapportene "Starting Strong" I (2001) og II (2006), som sammenfatter resultatene fra dette arbeidet, utfordres barnehagesektoren og myndighetene i synet på barn, barndom og læring. Det oppfordres sterkt til et nært partnerskap med resten av utdanningssystemet, men det understrekes samtidig at barnehagens funksjon ikke bare er å være et skoleforberedende tiltak, den skal gi et helhetlig tilbud der alle sider ved barnets utvikling blir ivaretatt samtidig med familien og samfunnets behov. OECD løfter fram den nordiske modellen med et helhetlig syn på omsorg og læring som særlig vellykket (OECD 2006)⁶.

Med Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) " ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring" ⁷, skrives barnehagen for første gang inn i utdanningspolitikken. Dette skjer ved at meldingen systematisk drøfter sider ved barnehagens betydning for barns læring og utvikling. Det er i følge Bjerkestrand og Pålerud (2007) liten tvil om at hovedbudskapet i denne meldingen er at barnehagen kan gi viktige bidrag til barns læring – bidrag som vil medføre at de vil klare seg bedre på skolen og i senere arbeidsliv.

2.4 Sammenfatning av endringer i synet på barn og barndom og implikasjoner for barnehagevirksomheten

De utviklingstrekk som det nå er gjort rede for kan i grove trekk sammenfattes på følgende måte:

⁶ Også omtalt som den sosialpedagogiske tradisjon, mens det motsatte er den skoleforberedende tradisjon som man særlig finner i de engelsk- og fransktalende land. Isistnevnte vektlegges tilegnelse av faglige ferdigheter som for eksempel matematikkunnskap og en vitenskaplig tenkemåte (KD 2009:16).

⁷ Tittelen gir assosiasjoner til *No child left behind*, som er tittelen på en skolelov som kom i USA i 2002. Den pålegger enkeltstater å gjennomføre sammenlignbare evalueringer hvert år på 3. og 8. klassetrinn og innfører belønninger til skoler som klarer å utvikle elevenes resultater, og sanksjoner mot skoler som ikke lykkes i dette (Rasmussen et al. 2007).

Barn og barndom i

moderniteten	postmoderniteten
ontologisk perspektiv (hva et barn og en barndom er)	epistemologisk perspektiv (hva barn og barndommer kan være)
det gjennomsnittlige barnet (universelt)	Det unike barnet (singularitet)
det skrøpelige novisebarnet	det kompetente barnet
barn objekt	barn subjekt
voksne fullverdige (barn ufullkomne skapninger)	barn likeverdige
barn tilhører familien	barn er selvstendige individer med egne rettigheter (medborgere)
voksne har rett (makt)	barn har også rett (voksne ansvar)
barn anses som "human becomings"	barn anses som "human beings"
barndommen som investering	barndommen verdifull i seg selv her og nå
barneperspektiv (at voksne definerer hva som er barnets beste)	barns perspektiver
voksne er aktører (påvirker)	barn er også aktører (medvirker)

Figur 1 Endringer i synet på barn og barndom fra moderne til postmoderne tid.

Barnehagen i

moderniteten	postmoderniteten
selektivt velferdsgode (avlastning eller vernetiltak)	universelt velferdsgode
bygger på utviklingspsykologisk teori	oppgjør med utviklingspsykologisk teori
vektlegging av kognitive aspekter	vektlegging av sosiale og kulturelle aspekter
teknisk praksis	demokratisk/etisk praksis
likebehandling av barn (regelstyring)	likeverdig behandling av barn
påvirkning	medvirkning
voksenstyrt	barneinitiert
barneperspektiv (de voksnes)	barns perspektiver
en ordnet og kontrollert virksomhet	en kompleks og usikker virksomhet

Figur 2 Barnehagens framvekst fra moderne til postmoderne tid.

Denne forenklete oversikten viser noe av det karakteristiske ved tenkning og handling i forhold til barn i de to epokene, og videre hvordan dette preger barnehagen. Hensikten er å gi en idealtypisk framstilling av forskjeller som er vurdert som nyttige referanser for analysen av det empiriske materialet. Den er ikke ment som en definitiv kategorisering av synet på barn og barndom og konsekvensene for barnehagevirksomheten i de to epokene. En slik framstilling fanger ikke opp den kamp som hele tiden foregår mellom moderne og postmoderne trekk, at utviklingen hele tiden er preget av konflikter og dilemmaer mellom det bestående og det nye. I moderniteten finner man ansatsene til mye av det som er karakteristisk for postmoderniteten. Samtidig finner man i den postmoderne tenkning og handling også rester fra moderniteten - uttrykt med diskursanalytisk terminologi; man trekker på tidligere diskurser. Det er med andre ord ikke fullstendig samsvar mellom syn og tid. For eksempel angis barnehage som et universelt velferdsgode under postmoderniteten. Selv om dette har vært en politisk målsetting siden midten av 80-tallet er det først i 2010, at man kan begynne å snakke om tilnærmet full dekning.

3 MEDVIRKNING

3.1 Innledning til kapitlet

I dette kapitlet vil det først bli gitt en presentasjon av bestemmelsen om barns rett til medvirkning i barnehagen. Det vil bli gitt en definisjon av begrepet medvirkning, samt trukket opp en avgrensning mot begrepet *medbestemmelse*. Videre vil det bli gjort rede for bakgrunn for bestemmelsen. Deretter vil det bli presentert noen sentrale faglige perspektiver på barns medvirkning i barnehagen.

3.2 Barns rett til medvirkning

Ved revidering av barnehageloven i 2005 ble det vedtatt en ny bestemmelse § 3 *Barns rett til medvirkning* som ble gjort gjeldende fra 1. januar 2006. Den lyder som følgende:

”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltagelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet” (KD 2005).

Forut for dette er medvirkning et begrep som ikke er viet særlig mye oppmerksomhet i barnehagevirksomheten. Det oppstår derfor et behov for en presisering av begrepet og en avklaring av hvordan medvirkningsretten skal forstås. Flere har bidratt med viktige perspektiver på hva barns medvirkning i barnehagen innebærer. I *Temahefte om barns medvirkning*⁸ utdypes dette, men dessverre kanskje mest gjennom å si hva det *ikke* innebærer. Berit Bae, som er en sentral bidragsyter med sin artikkel *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage*, kommer raskt inn på at implementeringen av de prinsipper som er nedfelt i bestemmelsen om barns medvirkning, må forstås som et drøftingsområde og ikke en metode eller et program som skal gjennomføres på en bestemt måte. Lovbestemmelsen må i følge Bae (2006) tolkes og gis mening.

⁸ Utgitt av Kunnskapsdepartementet i forlengelsen av R06.

3.3 Definisjon og avgrensning av begrepet medvirkning

Bae (2006) hevder at begrepet medvirkning brukes i dagligtalen med forskjellige nyanser og hun henviser til *Norske synonymordbok*⁹ hvor det står følgende under medvirkning: ”Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle, opptre, spille”. Hun hevder at alle disse synonymene peker mot deltagelse i en eller annen variant, uten at en har det fulle ansvar alene. Videre trekker hun opp en distinksjon mellom begrepet *medvirkning* og begrepet *medbestemmelse*. I forhold til begrepet medvirkning hevder hun at prefikset *med* leder oppmerksomheten mot at det er *sammen med* noen andre eller i et fellesskap. *Virknings*aspektet henleder oppmerksomheten mot at man gjør noe sammen som fører til noe, at man er med å påvirker at noe skjer, at egen deltakelse bidrar til endring. I forhold til begrepet medbestemmelse referer hun til Seland som sier at; ”*medbestemmelse handler om å delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme hva som skal skje og hvordan det skal gjøres*” (Seland 2004, i Bae 2006:8). Hun hevder at i denne forståelsen av medbestemmelse ledes oppmerksomheten både mot direkte innflytelse og indirekte gjennom å bli lyttet til i forkant av beslutningsprosesser. Videre hevder hun at begrepet medvirkning kan oppfattes mer generelt enn medbestemmelse og at det kan forstås som å romme noe mer:

”En vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke /handle sammen med andre. En slik fortolkning vil inkludere deltagelse i beslutningsprosesser; medbestemmelse vil inngå som en del av medvirkning” (Bae 2006:8).

Tholin (2007:156) sier at begrepene medvirkning og medbestemmelse har det til felles at de signaliserer aktivitet og handling sammen med andre. Videre avgrensner hun begrepene mot hverandre ved å hevde at medbestemmelse indikerer at barns individuelle avgjørelser er sentrale, og at dette er en avsporing i forhold til det demokratiske fundament som lovparagrafen er innrettet mot. Ved medbestemmelse blir

⁹ Norske Synonymer blå ordbok 2002.

man også indirekte ansvarliggjort, noe hun finner uetisk med tanke på barns forutsetninger.

3.4 Bakgrunn for bestemmelsen

Bestemmelsen bygger på viktige prinsipper i FNs konvensjon om barns rettigheter av 1989, som igjen bygger på FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Barnekonvensjonen ble ratifisert av Norge i 1991, og videre inkorporert i norsk lovgivning i 2003. Den direkte årsaken til at vi får en slik bestemmelse er dermed av juridisk art. Dette må ses i lys av de historiske, politiske og kulturelle endringer som det ble gjort noe rede for i kapittel 1 - samfunnsprosesser som virker over tid og dermed blir den indirekte årsaken. Bestemmelsen er således både politisk og juridisk forankret.

Menneskerettigheter kan defineres som de rettigheter man tilkommer ene og alene ut fra å være et menneske (Opdal 2008). Verdenserklæringen om menneskerettighetene ble vedtatt av FN 10. desember 1948. Historisk sett er imidlertid ideen om menneskerettigheter av eldre dato. Den trådte fram i europeisk idéhistorie med opplysningstiden og romantikken på 1700-tallet. Ideen om enkeltindividets ukrenkelige verdi sto i skarp kontrast til middelalderens menneskesyn hvor mennesket ble tilkjent verdi ut fra den klasse, stand, kultur eller etniske gruppe som de var født inn i (Bae 2005).

Ideen om særskilte barnerettigheter er derimot av nyere dato. Som vi var inne på i kapittel 2 ble barn tidligere betraktet som foreldrenes eiendom og de hadde verken allmenne eller særskilte rettigheter. Først på 18-1900 tallet begynner ideen om at barn verken er eiendom eller annerledesvesen, men små vesen som på egne vegne kan gjøre bestemte krav gjeldende å vinne fram. Barn har i kraft av å være mennesker krav på nøyaktig samme rettigheter som alle andre. I tillegg har de voksne et særlig ansvar overfor barn og det var behov for en særlovgivning som understreket dette forholdet (Opdal 2008).

Man begynte derfor å organisere tiltak som skulle føre de nye idealene framover. I 1920 ble "Den internasjonale barnevernsunionen" grunnlagt i Genève. Noen år senere fikk

organisasjonen sin grunnlov, den såkalt "Genevdeklarasjonen" som ble tiltrådt av Folkeforbundet (Thuen 2008). Denne ledet igjen fram mot FNs *Erklæring om barns rettigheter* av 1959. Erklæringen var bygget over prinsipper som framhevet barns rett til sosial trygghet, sunn oppvekst, undervisning og en oppdragelse til fremme av verdier som toleranse og medmenneskelighet (ibid). Tre tiår senere blir FNs konvensjon om barns rettigheter en realitet når den blir vedtatt av FN 20. november 1989.

Barnekonvensjonen har øvd stor innflytelse, blant annet ved å bidra til å sette barns situasjon i fokus, og til at barnerettighetene er blitt et sentralt tema i den offentlige debatt. Videre gjelder den som internasjonal lov som står over de tilsluttede lands rettssystemer, og representerer dermed en standard disse kan vurderes opp mot. For å øke konvensjonens gjennomslagskraft, erklærte Norge i 2003 at det ville inkorporere Barnekonvensjonen i det nasjonale lovverket (Opdal 2008).

Flere av artiklene i barnekonvensjonen er relevante i barnehagesammenheng, særlig artikkel 12, 13 og 14 i følge Bae (2006). De innrømmer barn deltagerrettigheter og dermed en viss innflytelse over egen virksomhet. I artikkel 12, første ledd, som i følge Bae i sterkeste grad har bidratt til den rettighetstenkningen som nedfeller seg i barnehagelovens § 3, lyder det slik:

"Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet" (Bae 2006: 12).

Ved sammenligning med barnehagelovens § 3 blir likhetstrekkene tydelige¹⁰ men hva innebærer dette? I R06, som fungerer som forskrift til loven, utdypes bestemmelsen slik:

"Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres,

¹⁰ Se punkt 3.2.

vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå. Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og ta hensyn til andre (...) Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor. Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk (...) Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk. Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og deres opplevelsesverden. Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og deres medvirkning må integreres i barnehagens innholdsområde (...) Den pedagogiske virksomheten må organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning” (Kunnskapsdepartementet 2006:13-14).

Dette uttrykker at barn skal møtes med respekt for sine uttrykk og intensjoner, et klart syn på barnet som aktør i sin egen barnehagehverdag, klare forventninger til voksenrollen i forhold til dette og en forståelse av at medvirkning er noe som utfolder seg i fellesskapet, der hensynet til andre alltid vil være av betydning. Det etiske aspektet er framtrødende, både i forholdet mellom voksne og barn og barn i mellom.

3.5 Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen

For å komme enda nærmere inn på hva som ligger i bestemmelsen kan vi gå til Berit Baes artikkel i temaheftet der hun blant annet sier følgende:

”En måte å oppfatte barns rett til medvirkning er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet (...) En vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke /handle sammen med andre (...) En vid oppfatning av medvirkning kan lett bli vag og uforpliktende for de voksne i barnehagen (...) Det står imidlertid i loven at barna skal ha mulighet til å være aktive i barnehagens planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Dette innebærer en forpliktelse til å få fram

barns synspunkt, og la det de uttrykker få konsekvenser for det pedagogiske arbeidet”
(Bae 2006:8).

Som det går fram av dette fokuserer også Bae på voksenrollen i forhold til barns rett til medvirkning. Hennes poengtering av de voksnes forpliktelse til å få fram barns synspunkter og at dette må få konsekvenser for den pedagogiske virksomheten, oppfattes som noe av det essensielle ved bestemmelsen – i tillegg til vektleggingen av fellesskapet og den sosiale sammenhengen.

Det uttrykkes slik vi nå har sett eksplisitt både i barnekonvensjonen, barnehageloven med forskrift (R06) og i Baes tolkning, som oppfattes som sentral, at barn skal tillegges en aktiv og likeverdig rolle, i overensstemmelse med deres vedtatte subjeksstatus. Det er med andre ord ikke lenger nok å la barna slippe til på de voksnes premisser. Bae (2006) poengterer at dette er et radikalt annet utgangspunkt enn tradisjonell barnehagevirksomhet gjerne er tuftet på, og hun framholder derfor nødvendigheten ved å reflektere over prinsippene som § 3 er forankret i for å unngå forenkling av forståelsen og implementering av bestemmelsen.

3.5.1 Medvirkning – en omsorgshandling

Omsorg er i følge Kristin Rydjord Tholin (2007) et annet profilert (og mer etablert, min tilføyning) begrep i norsk førskolepedagogikk. Tholin drøfter i en artikkel sammenhengen mellom omsorg og medvirkning. Hun påpeker at mye av den tenkningen som ligger i begrepet medvirkning knyttet til barnehagebarn også finnes i omsorgsbegrepet relatert til barnehage.

Barnehagens omsorgsfunksjon er nedfelt i barnehageloven og har til alle tider vært en av hovedoppgavene innenfor barnehagevirksomheten, selv om vektleggingen har variert opp gjennom tidene. Både R96 og R06 bygger på et helhetlig læringsbegrep der omsorg, lek og læring ses i sammenheng.

Synet på omsorg og hva som defineres som omsorgshandlinger vil variere fra kultur til kultur. De kulturelle forestillingene om barn og barndom vil, som vi har sett, også

endres over tid og dermed endres også begreper knyttet til barn, så som omsorgsbegrepet. Tradisjonelt har den fysiske omsorgen i form av tilfredsstillelse av fysiologiske behov vært framhevet som en viktig oppgave. I R96 som omtaler barnehagens omsorgsfunksjon nokså bredt, blir for første gang også den psykiske, eller etiske, siden av omsorgen framhevet. For at handlinger knyttet til fysisk behovstfredsstillelse skal kunne defineres som omsorg er det i følge Tholin en forutsetning at de blir utført med godhet, kjærlighet og omtanke, viktige aspekter ved etikkbegrepet. For eksempel vil hardhendte hender under bleieskift neppe oppleves som omsorg. Vi snakker her om en kvalitativ side ved omsorgen i *relasjonen*, det som i den reviderte rammeplanen uttrykkes på følgende måte: *”En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill”* (KD 2006:25).

Denne presiseringen av det relasjonelle i omsorgssituasjonen er, slik jeg tolker Tholin, også en måte å snakke om medvirkning på, da den berører viktige prinsipper som er nedfelt i bestemmelsen om barns rett til medvirkning. Den ansvarlige voksnes inntoning mot barnet (og barns inntoning mot hverandre) bereder grunnen for et samspill hvor begge parter påvirker situasjonen, det vil si medvirker. Tholin framholder forøvrig at slik sett gjøres også barnet til en omsorgsgiver, ikke bare passiv mottaker.

Med dette ser vi at omsorg og medvirkning også er begreper som er tett forbundet med hverandre, uten at dette uttrykkes like eksplisitt som forbindelsen mellom *omsorg, oppdragelse og læring*.¹¹ Sett i dette perspektivet ser vi også at medvirning ikke er nytt som fenomen i barnehagen, det er begrepsbruken som er endret og dermed muligens bevisstheten rundt fenomenet.

3.5.2 Medvirkning - oppdragelse til demokratisk deltagelse

Under punkt 3.6 i rammeplanen som handler om nærmiljø og samfunn står det at: *”Barns medvirkning i det indre liv i barnehagen kan være første skritt for å få innsikt i og erfaring med demokratisk deltagelse i et demokratisk samfunn”* (KD 2006:41).

¹¹ Begrepssammenstillingen fra barnehagelovens § 2 om innhold (KD 2005).

Medvirkning i barnehagen kan med andre ord også gi oppdragelse til demokratisk deltagelse.

Demokrati kan man i følge Arneberg og Overland (2001) forstå som en ordning eller prosess. Demokrati som ordning handler om at vi etablerer møteplasser der man kan uttrykke tanker og meninger, lytte til andres synspunkter, drøfte og reflekterer over det vi gjør eller skal gjøre sammen, mens demokrati som prosess ifølge Bjerkestrand og Pålerud (2007) retter et kritisk korrektiv til måten vi driver barnehage på. Ann Åberg uttrykker dette slik:

”Å skape en barnehage som bygger på demokrati og delaktighet, handler ikke om at alle kan får gjøre som de selv vil, men å gi rom for å tenke fritt og respektere andres meninger. Om jeg som pedagog ikke tar ansvar for å gi barna muligheter for å uttrykke sine meninger, vil barna ikke kunne påvirke hverdagen sin” (Åberg & Taguchi 2006:67).

Oppdragelsesbegrepet har, i et historisk perspektiv, ensidig vektlagt den voksnes rolle¹². Voksne er den aktive part, og barn er passive mottakere. Bjerkestrand og Pålerud hevder at det i R06 fremmes en oppdragelsesforståelse som er i samsvar med dette når rammeplanens tekst beskriver oppdragelse - først og fremst som et prosjekt hvor de voksne *”leder og veileder neste generasjon”* og på denne måten *”overfører verdier, normer, tanker og uttrykks- og handlingsmåter”* (KD 2006:25, i Bjerkestrand & Pålerud 2007:111). De mener at en slik forståelse er en nødvendig del av oppdragelsen, men at den kan oppleves å være i konflikt med synet på barn som deltagende, skapende og aktive – et syn som i følge dem ellers preger rammeplanen. De viser til Dion Sommer (Dion Sommer 2006, i Bjerkestrand & Pålerud 2007:111) som understreker at oppdragelsesbegrepet generelt krever nytenkning når det skal brukes i et senmoderne og omskiftelig samfunn. I stedet for ensidig fokusering på korrigerende og irettesettelse ut fra voksnes forståelse av riktig adferd, hevder de at det kreves en forståelse av oppdragelse som noe som skjer i samhandling mellom voksne og barn, med barn som aktive bidragsytere i oppdragelsen.

¹² Dette vil bli utdypet i punkt 3.5.3

3.5.3 Medvirkning = danning?

I rammeplanen står det videre at ”*Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns danning (...) Danning og medvirkning kan ses som gjensidige prosesser*” (KD 2006:23). Med dette introduseres begrepet *danning*, uten at det blir utdypet som begrep, eller gjort nærmere rede for hva som legges i denne gjensidigheten. Dersom danning står i et gjensidig forhold til medvirkning, må vi i følge Gunvor Løkken (2007) vite hva som forholder seg gjensidig til barns medvirkning, og på hvilke måter.

I rapporten *Klar, ferdig, gå!*¹³ som kom forut for den nye barnehageloven og reviderte rammeplanen, ble det tatt til orde for at fagtermen *dannelse* skulle være eksplisitt uttrykt i ny barnehagelov. Forslaget fikk ikke gjennomslag i denne omgang, oppdragelse ble valgt framfor dannelselse. I den nye barnehageloven opereres det med sammenstillingen *omsorg, oppdragelse og læring*, mens det i rammeplanen i hovedsak opereres med *omsorg, oppdragelse, lek og læring*. Det mangler i følge Løkken (2007) imidlertid ikke på dannelsesprosesser å snuble i, verken i rammeplanens kapittel 2 om barnehagens innhold eller i kapittel 3 om fagområdene, men når ikke begrepet dannelselse blir utdypet, vet vi ikke uten vider hvordan dannelsesprosesser ligger implisitt i disse kapitlene. Hun hevder at en barnehagelov og rammeplan som ikke eksplisitt forholder seg til et begrep om dannelselse, kamuflerer en grunnleggende forståelse av hva pedagogikk er. I sin artikkel *Barnehagepedagogikk og dannelselse* gjør hun en analyse for å undersøke dette. Først ved å presisere at det er fagbegrepet dannelselse som aktualiseres, ikke hverdagsbegrepet som handler om pene manerer, men dannelselse som en personlig prosess og et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene.

”Det handler om grunnleggende prosesser som barnet/mennesket er involvert i gjennom vekselvirkning med den kulturelle og sosiale verden. Mens utdanning er tidsavgrenset, foregår menneskets danning fra vogge til grav” (Løkken 2007:120).

¹³ Bestillingsrapport av BFD, utgitt 2005. Arbeidsgruppens mandat var å gi innspill til departementets arbeid med å sikre og utvikle barnehagens kvalitet.

Gjennom sin analyse viser hun hvordan det ved å gjøre begrepet dannelse eksplisitt i barnehagepedagogikken er mulig å favne det paradoks (som for øvrig er det samme som Bjerkestrand og Pålerud problematiserer, se punkt 3.5.2) som ligger i en pedagogikk som krever både oppdragelse og medvirkning. Hun starter med å påpeke at ulike pedagogiske begreper avledere ulike pedagogiske praksiser, som vektlegger ulike sider i den pedagogiske relasjonen. Hun henviser her til Sven Erik Nordenbos (Nordenbo 2003, i Løkken 2007:121) bidrag i diskusjonen om dannelsesbegrepet i postmoderne pedagogikk, der han identifiserer tre pedagogiske tidsaldre forut for postmodernismen:

- dannelse med røtter i antikkens Hellas (300-500 år f.Kr.), videreført med det ny-humanistiske begrepet *Bildung* fra slutten av 1700-tallet
- oppdragelse – middelalderens pedagogiske begrep (1200-1300-tallet)
- undervisning – det moderne prosjektet (fra ca 1900)

Løkken hevder at dersom vi ser denne tredelingen i forhold til vår tids allmenndefinisjon av pedagogikk som ”*vitenskapen om oppdragelse og undervisning*” (Berulfsen & Gundersen 2000 i Løkken 2007:121), kjenner vi igjen kun to tidsaldre; oppdragelsens og undervisningens tidsalder. Dannelsens tidsalder er ikke synliggjort i denne definisjonen. I sin definisjon av førskolepedagogikk skriver Fagerli, Lillemyr og Sjøbstad allmenndefinisjonen om til å handle om: ”*hvordan en tar helhetlig ansvar for barn under skolealder, eller barn som vil ha nytte av denne pedagogikken*” (Fagerli et al. 2000, i Løkken 2007:121). Selv om dannelsesprosesser nok ligger implisitt i både ”*oppdragelse og undervisning*” og ”*helhetlig ansvar*”, er dannelse som pedagogisk begrep ikke synliggjort, og Løkken stiller spørsmål ved om noe er blitt borte på veien når dannelse ikke er med i en definisjon av hva pedagogikk er.

Oppdragelsesbegrepet har røtter i middelalderen som var preget av streng religion og moral og pedagogens mandat var å vise det riktige. Selv om oppdragelsesbegrepets innhold har endret seg i løpet av flere hundre år, hevder Løkken at det ikke er til å unngå at begrepet nå, som i middelalderen, lett får en slagside ved at det først og fremst er den myndige pedagogen, og i mindre grad det myndige barnet som stiger ut av begrepet i praksis.

Når det gjelder undervisningsbegrepet så referer Løkken igjen til Nordenbo (Nordenbo 2003, i Løkken 2007:122), som relaterer undervisningsbegrepet til det moderne prosjektets tro på framskritt og kunnskap og tilhørende vekt på betydningen av utdanning. Her er pedagogens rolle først og fremst å formidle kunnskap, og undervisning dreier seg om at noe blir overlevert fra en skolert person til en på et lavere nivå. Som i oppdragelsestradisjonen er det nok også i undervisningstradisjonen stadig pedagogen som er mest synlig i praksis.

Hvordan kan så dannelsesbegrepet favne det paradoks som i følge Løkken ligger i kravet om både oppdragelse og medvirkning?

Hun ser på dannelsesbegrepets innhold i fire ulike tidsepoker, den antikke (paideia), den nyhumanistiske (Bildung), den moderne (demokrati) og den postmoderne (hypertransformasjon), og bruker dette som et undersøkende utgangspunkt for hvilken praksis som stiger ut av dannelsesbegrepet som begrep for pedagogisk arbeid i barnehagen. Hun ser på dem som pilarer for en overbygning av den dannelsesstenking som hun mener ligger implisitt i rammeplanen.

Første pilar finner vi i antikkens Hellas hvor begrepet pedagogikk har sin opprinnelse. Ved siden av betegnelsen *akademia*, er det særlig *paideia* som i følge Løkken betegner den greske dannelsesstradisjonen (Løkken 2007). Her handlet det om oppdragelse og undervisning knyttet til det daglige livet i samfunnet, til *polis* – der hvor menneskene finnes og møtes. Oppdragelse og undervisning foregikk her på bestemte måter, blant annet på torget i Athen, der den sokratiske måten å etterstrebe kunnskap og innsikt på blant annet handlet om å stille spørsmål som utfordret ungdommen til å tenke selv og finne sine egne svar, og dermed *medvirke* til egen innsikt og læring. Dette var den samfunnsmessige dialogens pedagogikk, hvor studenten var like viktig som læremesteren, selv om deres kompetanser var forskjellige. Løkken sier:

”Med den nye paragrafen i barnehageloven om barns medvirkning, er det allerede her grunn til å skjerpe oppmerksomheten for dannelsesbegrepet i sin antikke form. Når det greske dannelsesbegrepet på en eksplisitt måte inkluderte betydningen av at studenten

aktivt medvirket til sin egen innsikt og læring, kan det være grunn til å tenke over om dette blir mindre synlig når oppdragelse og undervisning overtar for danningen på den pedagogiske dagsorden” (Løkken 2007:123).

Den opprinnelige pedagogen var en slave som førte guttebarnet til skolen (*pais* = gutt, *agos* = fører). Mens pedagogen ventet utenfor skolen, fulgte han med på undervisningen og lyttet til det som ble sagt. På vei hjemover fra skolen førte han en dialog med guttebarnet om det de begge hadde hørt. Det greske *paideia* var med andre ord både et offentlig og et privat anliggende, og pedagogens mandat var å være medvandrer på skoleveien (ibid.).

Andre pilar finner vi i ny-humanismen. Antikkens *paideia* forvandles på 1700-tallet med Wilhelm von Humboldt til *Bildung*. *Bildung* ble av Humboldt selv definert som: *”Jegets sammenfletting med verden til den mest allmenne, livligste og frieste vekselvirkning”* (Humboldt 1795/1960, i Løkken 2007:124). Denne definisjonen utdypes til å handle om tre forhold; menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet. Menneskets subjektive selvdanning er ikke nok, like viktig er den selvdanningen som skjer i vekselvirkning med den verden den foregår i. *Bildung* blir i likhet med *paideia* både et privat og et offentlig anliggende. *Bildung* peker mot barnets/menneskets grunnleggende plass i samfunnet og går med dette ut over tradisjonell oppdragelse.

Løkken resonerer at sammen med antikkens ideal om den lærendes medvirkning til egen kunnskap og innsikt og nåtidens vektlegging i førskolepedagogikken av det medvirkende, kompetente, sosiale og kulturelle barnet, og av barnet som samfunnsborger, på alle måter passer inn i den ny-humanistiske versjonen av *Bildung* (Løkken 2007).

Utover på 1900-tallet blir dannelsesstenkingen i følge Løkken mer politisert. Hun viser til Theodor Litts filosofi *”om at en demokratisk pedagogikk må hvile på en idé om pedagogikk som noe som foregår rundt polare, eller motsetningsfylte, forhold”* (ibid.:125-126). Pedagogisk praksis er preget av paradokser. For eksempel handler

pedagogikk både om pedagogens mandat som det normatives representant på den ene siden, og barns interesser og rettigheter på den andre. Dette er i følge Løkken et polart forhold som aldri kan smelte sammen, men som alltid må vurderes opp mot hverandre. Hun viser til Litt som hevder at å ta motstridende sider av en sak i betraktning som to sider av samme sak, på tross av deres forskjeller, kan være et vern mot ensidighet og fanatisme. Dette innebærer at dersom pedagogens mandat og barnets interesser og rettigheter er to sider av samme sak, så må pedagogen relatere seg til dette paradokset ved å se begge sider.

Løkken hevder at sammen med antikkens idé om *medvirkning* gjennom dialog og ny-humanismens idé om *vekselvirkning* mellom individ og omverden, gir Litts tenkning om en demokratisk pedagogikk som *ivaretar polare forhold* som noe man skal jobbe med, ikke mot, en mulig tredje pilar for en overbygning av den dannelsesstenkning, som hun mener ligger implisitt i flere av rammeplanens kapitler.

Den fjerde pilaren plasserer Løkken i vår samtid, i det hun betegner som *hypertransformasjonens tidsalder*. Hun sier at dannelse er transformasjon. I dannelsesprosessene, hvor mennesket aktivt lever sitt liv i vekselvirkning med samfunn og kultur, forvandles mennesket hele tiden ved å overskride seg selv. Hun resonnerer med at på samme måte som at menneskets dannelse innebærer transformasjon, forvandles også dannelsesbegrepet. Det postmoderne individets stadig pågående selvforvandling forgår alltid sammenflettet med den like pågående samfunnsmessige forvandlingen. Vi må hele tiden "nyskrive" oss selv i form av å stadig finne nye interessante og fruktbare måter å snakke om selvet og verden på (ibid.).

Løkken henviser til Lars Løvli's (Løvli 2003, i Løkken 2007) utlegninger om teknokulturell dannelse i informasjonssamfunnet. Løvlie mener dannelse kan beskrives som noe som skjer i grensesnittet der selvet og kulturen møtes. Dette grensesnittet, som på engelsk betegnes *interface*, er ikke "noe", det dreier seg om vekselvirkning og overgang som permanent bevegelse. I følge Løkken gjenkjenner vi her dannelsesstenkningens fokus på vekselvirkning mellom ulike poler. I denne postmoderne utgaven dreier det seg om det som er i rask bevegelse mellom parter i relasjon. Teknokulturell dannelse skjer i

meningsfull bevegelse mellom menneske og maskin, *kyborg* presenteres som en metafor for mennesket i den postmoderne teknokulturen, som et bevegelig *møte* mellom menneske og maskin. Disse møtene skjer med stort mangfold og i høyt tempo. Den tekno-kulturelle danningen som foregår i disse møtene lar seg ikke beskrive som enkel forvandling eller transformasjon, det dreier seg om intens hypertransformasjon. Løkken siterer Løvlie som beskriver den yngre generasjonens opptreden sammen på internett og blandingssituasjonene der mobilen deltar i den løpende samtalen mellom folk som er fysisk sammen, som intens. Hypertransformasjonen viser seg i følge Løvli i intensiteten i disse dialogene, som er sterkt poetisk eller skapende, fordi de er ubestandige og flyktige. De unge er kyborgere, de lever i grensesnittet, hvor de formes til personer samtidig som at de former verden. Det er her i følge Løvlie mulig å øyne sammenhengen mellom kyborg og det klassiske kravet om danning til humanitet (ibid).

Løkken gjenkjenner i Løvlis beskrivelse av den yngre generasjonens liv i kyborg adferden til de aller yngste førskolebarna, 1-2 åringene, eller *toddlerne*,¹⁴ som hun selv har forsket på. Hun merker seg spesielt *intensitet* som en gjentatt karakteristikk av forvandlingsmangfoldet i kommunikasjonen. Videre at dialogene karakteriseres som *poetisk skapende fordi de er ubestandige og flyktige*, og med *løpende samtale* som en tilleggskarakteristikk. Hun trekker med dette en parallell til der hun selv har opplevd det postmoderne mangfoldets hypertransformasjon; i dagens småbarnspedagogikk og bokstavlig talt i ett- og toåringers stadig gjentatte og lekende løping sammen og hver for seg i barnehagen. Hun mener at slike løperutiner handler om små barns kultivering og hyperforvandlende danning. Dette skjer i grensesnittet små mennesker i mellom, da i den opprinnelige betydningen av det engelske ordet *interface* - ansikter i mellom. Selv om disse dannelsesdialogene små barn i mellom ofte er intenst ubestandige og sterkt skapende i øyeblikket, kan de som tilbakevendende lekerutiner også gjenkjennes som bestandige og forutsigbare, samtidig som de stadig transformeres i nye varianter. Også for ett- og toåringene handler løpende dialoger hele tiden om å presentere seg selv og

¹⁴ Det engelske ordet *toddler* betyr "den som stabber og går" og viser til et kroppslig særtrekk hos barn i ett- og toårsalder. Gunvor Løkken innfører dette som et begrep i førskolepedagogikken med sin doktoravhandling "Toddler peer culture. The social style of one and two year old bodysubjects in everyday interaction/Jevnaldningskultur blant toddlere."

gjenvinne seg selv i forhold til den andre. Det handler om å gjenkjenne seg selv i den andre og å vise og å få bekreftet sin forskjellighet fra den andre. Slik internett spiller en vesentlig rolle for den yngre generasjonens danning, spiller de små barnas lekerutiner en vesentlig rolle i deres dannelsesprosesser (ibid.).

Pedagogens mandat i disse dannelsesprosessene aktualiserer i følge Løkken Litts påpekning av nødvendigheten av å forholde seg til pedagogens mandat og barns interesser som et polart forhold, der begge sider tas i betraktning som to sider av samme sak. Hun sier:

”Et overordnet fokus på dannelsesprosessene som skjer i grensesnittets vekselvirkning mellom pedagog og barn, kan forhindre ensidig synliggjøring av den ene parten, med tilhørende usynliggjøring av den andre” (Løkken 2007:129).

Etter innledningsvis å ha konkludert med at begrepene oppdragelse og undervisning står i fare for å avle en noe ensidig pedagogisk praksis som framhever den viktige pedagogen, og dermed ikke kan fungere i forhold til barns medvirkning, er det i følge Løkken behov for en nyskriving. Så etter å undersøkt om det hun kaller dannelsesveiens merkesteiner, *paideia*, *Bildung*, *demokrati* og *hypertransformasjon*, er mulige pilarer for en overbygning av den dannelsesstenkning hun mener ligger implisitt i rammeplanen, konkluderer hun videre med at den klassiske pedagogikkens røtter på mange måter fortsatt er både levende og elastiske, og at det dermed er mulig og ønskelig å forlenge dem til dagens førskolepedagogikk. Hun tar til orde for at et nyskrevet og samtidig historisk basert begrep om dannelse og pedagogikk som noe som foregår rundt polare forhold, kan fremme en bevissthet om

- at et forhold har mist to sider
- at sider i et forhold er gjensidig og virker vekselvis med hverandre
- at sidene i et forhold forvandles samtidig med denne vekselvirkningen (ibid).

Jeg har tolket Løkken dit hen at hun vil innføre et danningsbegrep for vår tids barnehagepedagogikk, et danningsbegrep som omfatter barns *medskapning* av den

hverdagsvirksomhet som de lever og virker i, i tillegg til at dannelse fremdeles handler om den enkeltes selvskapning. Videre at et eksplisitt syn på barnehagen som arena for barns dannelsesprosesser, kunne synliggjort en viktig dimensjon ved barnehagepedagogikken, og gitt en samlet mening til rammeplanen som forskrift for barnehageloven.

3.6 Fra oppdragelse til dannelse

Høsten 2008 vedtar stortinget en ny formålsparagraf for barnehagen, med omfattende endringer (KD 2008). En av endringene er at begrepet oppdragelse nå er erstattet med dannelse. Barnehagelovens tidligere sammenstilling *omsorg, oppdragelse og læring* er endret til formuleringen ”*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*” (ibid.). Fagmiljøets forslag om en synliggjøring av barnehagen som arena for dannelsesprosesser er dermed tatt til følge.

3.7 Oppsummering

Vi ser at både Tholins, Bjerkestrand og Påleruds og Løkkens tenkning har felles trekk. De går inn i sentrale pedagogiske begreper som omsorg, oppdragelse og dannelse og, gjennom en drøfting av deres betydning både før og nå, synliggjøres deres forbindelse med medvirkningsbegrepet. Videre påpeker de behovet for en nytenkning rundt begrepene og begrepsendring eller oppgradering av begreper for at de skal fungere i forhold til øvrige samfunnsmessige og kulturelle endringer. De siste vedtatte og foreslåtte endringer i barnehagelov, som også vil føre til endring av rammeplanen (KD 2009), kan være et skritt i denne retningen.

4 LÆRING

4.1 Innledning til kapitlet

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for begrepet *læring* og hva læring i barnehagen omfatter. Det interdiskursive¹⁵ forholdet mellom barns læring og barns medvirkning vil bli viet ekstra oppmerksomhet i denne sammenheng.

I tillegg til bestemmelsens om barns rett til medvirkning er samtidig læring innført som et sentralt begrep i barnehagelovens § 2 om barnehagens innhold (KD 2005). Paragraf 1 om formål i samme lov gjør rede for at barnehage er for barn under opplæringspliktig alder. Barnehagens mandat er forskjellig fra skolens og opplæringsens, som er gitt i opplæringsloven. Dermed kan det slås fast at læring i barnehagen ikke dreier seg om *opplæring*.

Den nye bestemmelsen om læring i barnehagen vies betydelig plass i R06, både i kapittel 2 om omsorg, lek og læring og i kapittel 3 om fagområdene. Det er for eksempel utarbeidet prosessmål for arbeidet innenfor hvert fagområde for å fremme barns utvikling og læring (KD 2006:33). Videre er læring et sentralt tema i Kvalitetsmeldingen. Det er et spørsmål om temaet det vies så mye plass i de aktuelle dokumentene at det fortrenger medvirkningsdiskursen.

4.2 Begrepet læring

Begrepet *læring* har som allmennbegrep vært knyttet til overføring av kunnskap fra en generasjon til en annen, og da ofte i form av institusjonell læring. Samfunnets forpliktelse til å påvirke neste generasjon på en mer systematisk måte, har vært og er utdanningssystemets mål. Som psykologisk begrep har læring vært definert som indre prosesser der adferdsendring eller relativt permanent endring i adferd oppstår på grunnlag av erfaringer, øving eller lignende (Lillemyr 2004). Dette anses i dag som et for snevert perspektiv på læring og det er i nyere sosiokulturelle læringsteorier vanlig å bruke begrepet læring som en betegnelse både for selve læringsresultatet og

¹⁵ Se punkt 5.2.5 om grunnbegreper.

læringsprosessen (Bjerkestrand & Pålerud 2007). Læring som prosess kan forstås som en interaktiv prosess mellom egenaktivitet og påvirkning, i spenningsfeltet mellom individet og dets sosiokulturelle kontekst. Læring som resultat kan forstås som en psykisk transformasjonsprosess der relativt varig endring i handlinger, opplevelser, viten og holdninger på grunnlag av erfaring er resultatet, eller det Rasmussen (2004: 283), med referanse til Niklas Luhmans sosiologiske systemteori, enkelt definerer som en *strukturforandring* i det psykiske system. Vi ser med dette at selv om læringsbegrepet fortsatt sikter til individuelle endringer, er læring også en sosial prosess.

4.3 Læring i barnehagen

Læring er ikke noe nytt fenomen i barnehagen, slik man til tider kunne få inntrykk av i kjølvannet av lanseringen av R06. Læring som fenomen, ikledd ulike begreper og formål, har alltid stått sentralt, helt fra de første asylene og frem til dagens barnehager. Men læring i form av undervisning og opplæring har tradisjonelt ikke vært forbundet med barnehagen. Det er barns læring gjennom lek og sosialt samspill som har stått sentralt. For eksempel viste et forskningsprosjekt igangsatt etter implementeringen av R96 at de ansatte var lite opptatt av fagområdene, fokuset lå på sosial kompetanse (Röthle 2007).

I barnehagen forgår læring både som *formell og uformell læring*. Når læring forgår i de tilrettelagte situasjonene som når voksne leser for barn, opererer vi med begrepet formell læring. Når læringen foregår ved frokostbordet, under påkledning eller i lek og fysisk aktivitet ute, karakteriseres den som uformell. Den uformelle læringen har naturlig nok hatt størst plass. Det påpekes i R06 at det ikke er hensiktsmessig å trekke et skarpt skille mellom formelle og uformelle lærings situasjoner. Begge har en pedagogisk hensikt, og de syv fagområdene må knyttes til både formelle og uformelle lærings situasjoner (KD 2006: 27).

4.4 Helhetlig læring

Allerede med R96 defineres barnehagen som en læringsarena, men det tradisjonelle læringsbegrepet utvides til et *helhetlig læringsbegrep* hvor omsorg og pedagogikk blir beskrevet som uløselig forbundet med hverandre. Det nye etter 2006 er at læring har fått en tydeligere posisjon når det gjelder de nasjonale styringsdokumentene for barnehagen. For første gang i lovsammenheng ble læring innført som et sentralt begrep i den nye barnehageloven: *"Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling"* (KD 2005). Omsorg, oppdragelse og læring nevnes her på samme nivå og er en svært viktig presisering som understreker betydningen av læringsaspektet (Ingeberg 2007). Videre benevnes barnehagene i samme lov kun som "pedagogisk virksomhet" og ikke som "pedagogisk tilrettelagt virksomhet", som tidligere. Dette indikerer i følge Jansen (2007) at virksomheten ikke lenger skal være tilrettelagt for at noe skal skje mellom barna, men at de voksne også skal være sentrale aktører sammen med dem, i læringsprosesser knyttet til rammeplanens konkrete fagområder.

Det gis i R06 imidlertid ingen eksplisitt definisjon av hva som menes med læring. Men, som i R96, gjøres det relativt klart at innholdet i barnehagen skal bygge på et *helhetlig læringsyn* der omsorg, lek og læring inngår som sentrale deler. Hva som legges i dette begrepet blir heller ikke presisert på annen måte enn at *"Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet, og er nært sammenvevd med lek, oppdragelse og omsorg. Barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder"* (R06:26-27). I R96 ble det presisert hvilket læringsyn som ikke falt inn under begrepet helhetlig læring, nemlig *"(...) et syn der pedagogisk virksomhet primært dreier seg om å strukturere og formidle en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom"* (BFD 1995:43). Denne presiseringen er ikke gjentatt i R06.

4.3.1 Perspektiver på helhetlig læring

Kibsgaard (2008) sier at når R06 ser barns læring i et helhetsperspektiv, så er dette ment å bety at læringen får betydning for alle sider ved barnet. Læringen gjelder hele barnet,

det lærer med hele seg i de kulturelle og sosiale omgivelser de er en del av. Gunnestad (2007:19) sirkler inn begrepet ved å synliggjøre at læring i barnehagen ikke bare foregår i planlagte og formelle læringssituasjoner, men like mye i hverdagsaktiviteter og rutinesituasjoner, i lek og sosialt samspill. Hele barnet lærer -hele dagen. Når Bjerkestrand og Pålerud redegjør for det helhetlige læringsbegrepet, forklarer de det med at "*Barn lærer hele tiden gjennom alt de gjør*" (2007:106). De utdyper dette med at læring ses i en vid sammenheng i barnehagen, og en kan finne lærestoff over alt, ikke kun i det som tradisjonelt forbindes med lærestoff. Barn møter innhold og lærestoff hele dagen både i formelle og uformelle læringssituasjoner. De mener derfor noe av det viktigste i forhold til barns læring i barnehagen blir å spørre seg hvilket innhold leker, materiale, bøker, regler og samvær i barnehagen har. De berører da *læringens innhold*, eller hva barna skal få *erfaring* med eller *kunnskap* om.

Lillemyr (2004) gir en mer inngående redegjørelse for hva helhetlig læring kan innebære. Han sier at det legges noe ulikt i begrepet alt etter hvilket pedagogisk grunnsyn og teoretisk ståsted man har. Selv framhever han fem punkt som viktige for at begrepet helhetlig læring kan anvendes:

1. *Læring er indre prosesser som på grunnlag av erfaringer og opplevelser gir **økt** (forbedret) **kapasitet** til å oppfatte, oppleve, forstå, føle, mene og handle. Prosessene er knyttet til sansning, persepsjon, hukommelse og utvikling av personlig mening (meningsskaping).*
2. *Læring omfatter både **tilegnelse** og **anvendelse** av erfaringer og opplevelser, av ferdigheter, kunnskap og innsikt. Når noe er tilegnet, er ikke læringen slutt. Da trengs anledning til å anvende det tilegnete gjennom bearbeiding, eksperimentering og skaping, slik at det som er tilegnet styrkes og videreutvikles og danner grunnlag for ny læring.*
3. *Læring er primært individuelle prosesser, men er i sterk grad influert av barnets sosiale kompetanse og av de sosiokulturelle forhold (kontekst, relasjoner) i læringssituasjonen. Barnets følelse av tilhørighet og støtte gjennom gode relasjoner til andre er sentralt for læringen.*
4. *Det er **hele** barnet som har lært. Læringen forandrer barnet som person og får konsekvenser for barnets selvverd og utvikling av identitet. Læringen styrker barnets selvoppfatning, og selvoppfatningen innvirker på barnets motivasjon, interesser og læring.*
5. *Læring endrer barnets kompetanse, og dermed også barnets **følelse av** å være kompetent. Kompetansefølelsen knytter sammen barnets selvoppfatning (tro på seg selv, tillit til egen*

kompetanse) og motivasjon for ny læring. Følelsen av å være kompetent og aktivt ha kontroll vil styrke barnet til å møte utfordringer og søke mot selvstendig mestring senere (Lillemyr 2004:52-53).

Det blir her synliggjort at helhetlig læring er et komplekst begrep som rommer en forståelse av læring som en individuell kognitiv aktivitet som er avhengig av sosialt miljø og kontekst. Den omfatter både tilegnelse og anvendelse, og positive opplevelser framheves som viktige for motivasjon for videre læring. Lillemyr sier at; *”I dette synet på læring er det bevisst lagt vekt på læring som **en forbedring av kapasitet** (noe positivt for barnet) og at læring er knyttet nært sammen med de skapende krefter barnet har, (...)*” (Lillemyr 2004:53).

4.4 Lek – en arena for læring?

Lek har til alle tider blitt tillagt ulik verdi, og slik er det også i dag i ulike kulturer og sammenhenger. R06 framhever leken som en grunnleggende livs- og læringsform. Videre fastslås det at barn lærer og utvikler en sammensatt kompetanse gjennom lek, og at leken skal ha en framtreddende plass i barns liv i barnehagen (KD 2006:25-26).

Leken karakteriseres ofte som *barnets verden* (for eksempel Lillemyr 2004, Samuelsson & Carlsson 2009). I dette ligger det en forståelse av lek som et fenomen utenfor voksnes rekkevidde, videre at lek er en viktig aktivitet for barn og har sterk appell til deres engasjement, ikke bare i førskolealder, men til langt opp i skolealder. Samtidig er den en sentral væremåte for barn. For barn har lek ofte et lokkende og lystbetont preg, og lekeprosessen er gjerne selve målet med aktiviteten. Leken er viktig i seg selv, uten å være middel i forhold til noe annet. Vi snakker da om at lek har en egenverdi. Blant annet Lillemyr (2004) hevder at dette er det viktigste aspektet ved leken for barn. Pedagoger er imidlertid også oppmerksomme på at lek er av grunnleggende betydning for barns utvikling og læring, at barn lærer gjennom lek, både utilsiktet og tilsiktet, og velger derfor å benytte lek som metode for læring. Gjennom å legge til rette for lek som fremmer en viss form for erfaring eller kunnskap lar de leken gå i læringens tjeneste. Leken får altså også en nytteverdi. Dette blir ofte karakterisert som et instrumentelt perspektiv på lek.

Flere har uttrykt motvilje mot å betrakte barns lek fra en metodisk synsvinkel og er kritiske til å integrere lek og læring, blant annet fordi lek av enkelte anses som forskjellig fra alt annet og har sitt eget særpreg (Johansson & Samuelsson 2009, Lillemyr 2004). Samuelsson og Carlsson (2009:219) viser i denne sammenheng til Kjetil Steinsholt som mener at lek for barn er å konstruere mening – og at det er noe helt annet enn læring.¹⁶ Andre ser lek og læring som to uatskillelige dimensjoner som forutsette hverandre (for eksempel Johansson & Samuelsson 2009:28 og Lillemyr 2004: 27). Uavhengig av hvilket syn man har på lek og læring så er det hevet over en hver tvil at de to fenomenene vil kunne gjøre seg gjeldende på samme tid. Videre at, i og med at det finnes elementer fra begge i en og samme erfaring, det noen ganger kan være vanskelig å skille lek og læring fra hverandre - men ikke alltid.

Johansson og Samuelsson (2009), som har studert hvordan førskolelærere og lærere integrerer lek og læring i arbeidet, hevder at barn selv ikke skiller mellom disse to fenomenene. De ser i sin studie lekende, lærende barn som tar verden i besittelse med hele seg, uten at de ser ut til å reflektere over noe som lek og noe annet som læring. Det finnes i følge dem ikke slike begrepsmessige eller instrumentelle grenser i barns meningsskapning. Johansson og Samuelsson viser også til Christie og Wardel som hevder at hva som er lek eller læring, kun kan defineres med utgangspunkt i barnets perspektiv (Christie & Wardel 2005, i Johansson og Samuelsson 2009:194). En aktivitet eller situasjon kan være lek for ett barn og læring for et annet. Men selv om barn ikke skiller mellom lek og læring i sin aktivitet, viser studien at de opplever at leken gir dem muligheter til kontroll, til å velge og til å gå inn i aktive posisjoner. I motsetning til den frihet leken gir, forbinder barna ofte læring med det motsatte – de peker på sin mangel på kontroll og på en opplevelse av tvang og alvor (Johansson & Samuelsson 2009). I følge Johansson og Samuelsson (ibid.) ser det ut for å være barnets behov for å skape mening som er drivkraften *både* for lek *og* for læring. De mener med andre ord at dette er et fellestrekk - ikke en forskjellsmarkør slik Steinsholt framhever. Videre retter barnet i følge Samuelsson og Carlsson (2009) i begge virksomheter oppmerksomheten mot noe, det vil si et innhold, og de pendler hele tiden mellom hva og hvordan, mellom

¹⁶ Förskolan 2001:37-38

produkt og prosess. Samuelsson og Carlsson (ibid.) velger for øvrig å benevne **hva**, læringens innhold og produkt, hva som læres, kunnskapen, som *læringens objekt*. Læringens **hvordan**, å lære, benevnes som *læringens akt*. Det felles fokuset på innholdet gjør både barn og voksne til subjekter, mens det de er sammen om blir objektet.

Forholdet mellom lek og læring er noe annet for voksne. Gjennom våre erfaringer er vi oppdratt til en todelt tenkning der det kan se ut for at lek og læring stadig er blitt mer og mer atskilt. Så også i barnehage og skole. Man kan til tider få inntrykk av at det dreier seg om *enten - eller*. Lek er barnas egen virksomhet som skal støttes men ikke forstyrres, mens læring derimot ofte knyttes til lærerens planlagte og målbevisste påvirkning. I nyere læringssyn ser man imidlertid på forholdet mellom lek og læring som mer sammenvevd og komplekst og man er opptatt av hvordan disse to fenomenene kan danne en helhet i førskolepedagogikken. Går det an å kombinere lek som utfoldelse og lek som metode? Hvordan skal i så fall barn lære gjennom lek?

Som vi har sett har det i barnehagen vært klare tendenser til å se på læring nærmest som et biprodukt av det som karakteriseres som barns primære virksomhetsform – den egeninitierte leken. Samuelsson og Carlsson velger et annet perspektiv. De ser på læring som ” (...) *figuren og leken eller andre aktiviteter er arenaer der barn får anledning til å erfare det de forventes å lære seg*” (Samuelsson & Carlsson 2009:222). Dette forklarer de med at når barn leker, så gjør de ikke dette for å lære seg noe, det vil si, leken er ikke instrumentell for barnet. I skolesammenheng er læring som oftest instrumentell, og barnet blir satt til å gjøre ulike ting nettopp for å lære seg noe. I fenomenet lek og læring ligger på denne måten en problematikk i at på den ene siden har læreren intensjon om noe barn skal lære, på den andre siden har barn en intensjon om å leke. *Her ligger det en forskjell i perspektiv*. Læreren har en intensjon om at noe skal læres, mens det for barnet handler om en virksomhet eller et engasjement. Fra barns perspektiv framtrer omgivelsene på ulike måter som gjør at de blir engasjert og forsøker å løse problemer av ulike slag. Det er hva deres engasjement rettes mot, som blir utfordringen for den voksne å styre ved hjelp av opplevelser, materiale,

kommunikasjon og så videre.¹⁷ ”De voksne må ha en intensjon om hva barn skal lære seg, og så kunne oppdage dette i barns agering. Slik blir lek og læring en integrert helhet i barnehagens pedagogikk” (Samuelsson & Carlsson 2009:223).

Representerer ikke dette bare en ny måte å tilrettelegge på, slik myndighetene markerer at vi skal bort fra ved å endre lovteksten fra *pedagogisk tilrettelagt virksomhet* til *pedagogisk virksomhet*? I følge Jansen (2007:18) ligger forskjellen i at den nyeste betegnelsen indikerer at virksomheten ikke lenger skal være tilrettelagt for at noe skal skje mellom barna, men at de voksne også skal være sentrale aktører sammen med dem, og dette ”noe” er læringsprosesser knyttet til rammeplanens konkrete fagområder. Østrem sier:

”Å etablere det tredje ut fra fagområdenes tilnærming til barns liv, kan ses på som et forsøk på å skap forbindelse mellom barns rett til medvirkning og samfunnets plikt til å komme barn i møte med noe som samfunnet definerer som *betydningsfull livskunnskap*” (Østrem 2008:30).

Hun problematiserer videre de voksnes definisjonsmakt, som hun hevder er en naturlig konsekvens av det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne, når læringens objekt skal defineres (ibid). Hun framholder at dersom barn skal forstås som likeverdige subjekter, må barns forståelse av hva som er relevant kunnskap i forhold til barns liv og erfaring tillegges vekt. Læringens objekt kan ikke utelukkende defineres av voksne. Det er i følge Østrem ikke ”... *uvesentlig hvordan det tredje defineres, men det tredje kan ikke fanges gjennom én forståelse*” (Østrem 2008:30).

4.5 Det tredje – felles læringsprosesser knyttet rammeplanens konkrete fagområder.

Med henvisning til Hans Skjervheims klassiske essay *Deltakar og tilskodar* fra 1957 diskuterer Østrem (2008) hva det betyr for barnet og for relasjonen som barnet er en del av, at det finnes noe *tredje* som det er verdt å involvere seg i. Relasjonen er i følge Østrem viktig, men ikke tilstrekkelig i førskolepedagogikken. Hun hevder at relasjonen

¹⁷ Se for øvrig Bjerkestrand og Pålerud om læringens innhold punkt 4.3.1.

kan bli instrumentell, i form av at barnet blir et objekt, dersom man ikke har et felles fokus for sin oppmerksomhet. Hvis barnet er *den ene* og førskolelæreren *den andre*, så er det de sammen er opptatt av *det tredje*. Mennesket er avhengig av noe tredje for å kommunisere. Læringsprosesser knyttet til rammeplanens konkrete fagområder kan bringe inn det viktige tredje leddet og bidra til å fremme barns subjektivitet. De kommer inn som et regulerende tredje, eller et korrektiv til objektiviseringen eller instrumentalismen. Som vi ser er dette sammenfallende med nyere syn på barn som kompetente bidragsytere i sin egen læring og barns evne til medvirkning – barn skal ikke lenger betraktes som objekt for de voksnes tanker og handlinger, men som likeverdige subjekt - eller medsubjekt for å fortsette med Skjervheims terminologi (Skjervheim 2002). Gjennom å ta utgangspunkt i barnas interesser og perspektiv og utvikle et innhold i samspill med dem, skapes det forbindelse mellom barns rett til medvirkning og fagområdene i barnehagen.

4.6 Barnet som aktør i og for sin egen læring

Østrem (2008) hevder at det er helt nødvendig å være bevisst på *det tredje* hvis man skal forholde seg til barnet som en selvstendig aktør. Barnet som aktør defineres av Moser og Sanna (2007:134) som ”(...) *et intensjonelt handlende menneske, som selv har en viss grad av kontroll over sine egne læringsprosesser- og betingelser*”.¹⁸ Videre framholder Moser og Sanna at hver enkelt medarbeider i barnehagen også er aktør, både i forhold til sin egen læring og barnas læring, ved å omsette, realisere eller hindre lovens og rammeplanens føringer. *Læring i barnehagen blir i følge dem et spørsmål om aktørenes medvirkning* (ibid:138).

Læring er i følge Moser og Sanna (2007) et utfordrende, alltid tilstedeværende og svært grunnleggende fenomen i barnehagen. Det vesentligste spørsmålet er derfor ikke om vi skal snakke om læring eller ikke i barnehagesammenheng, men hvilken forståelse av læring man velger å bruke. Videre hvordan læringsprosesser settes i gang, hvilke former for læring som etterstrebes og hva som anses som viktige og gode læringsprosesser og læringsresultat.

¹⁸ Dette sammenfaller for øvrig med barnas egne betegnelser av lek, se punkt 4.4.

DEL II

5 FORSKNINGSTILNÆRMING

I dette kapittelet blir det gjort rede for fokus for undersøkelsen, forskningsmetode og metodisk tilnærming.

5.1 Fokus for undersøkelsen

Tre år etter at barns rett til medvirkning ble innført i barnehagen viser, som nevnt i innledningen, evalueringen av implementeringen av rammeplanen at barnehagen blant annet har problemer med å realisere bestemmelsen om barns rett til medvirkning. Samme undersøkelse viser også at det fokuseres mye på de fagområdene som ligner på de klassiske skolefagene, som etter ”Pisasjokket” er viet mye oppmerksomhet i det offentlige rom; språk og matematikk. Videre viser den at man i arbeidet med disse fagområdene vektlegger det instrumentelle framfor det relasjonelle. Det kan se ut for å være økt fokus på læring forstått som det samme som forberedelse til skolens fag.

Undersøkelsen peker, også som nevnt i innledningen, på flere mulige årsaker til at barnehagene ikke har lyktes med implementeringen av barns rett til medvirkning. Det kan skyldes lav grunnbemanning, mangel på kompetent personale, eller at andre styringsdokumenter enn R06 får større nedslag i barnehagen. Videre har blant annet Moser og Röthle (2007) også vært inne på at R06 er preget av en motstridende tendens. Ved en gjennomgang av planen er det ikke vanskelig å få øye på at det fokuseres lite på medvirkning og tilsvarende mye på læring. Videre at det stilles mange, utydelige og til dels motstridende krav til barnehagepersonalet.

På forsommeren 2009 kom Kvalitetsmeldingen, og ved en gjennomgang av denne forsterkes inntrykket av motstridende tendenser i forhold til barnehagens innhold og oppgaver. Videre vies barns rett til medvirkning også her lite oppmerksomhet, spesielt sett i forhold til læring. Som stortingsmelding angir Kvalitetsmeldingen forslag til mål og tiltak som er bestemmende for videre satsning innenfor barnehagefeltet. Til tross for at man på det tidspunkt meldingen utgis, er kjent med at implementeringen av barns rett

til medvirkning ser ut for å by på store utfordringer, angis det ingen spesielle mål eller tiltak for å korrigere for denne situasjonen.

Det er selvfølgelig ikke likegyldig hvordan grunnlagsdokumentene framstiller barnehagens oppdrag. Hvis hovedfokuset er på barnehagens muligheter som skoleforberedende arena, så oppfattes barnehagens oppdrag som nettopp det, og omgivelsenes forventninger til barnehagen justeres der etter. Inntrykket av at læring utgjør barnehagens hovedoppgave forsterkes, og slik kan læring bli den dominerende diskurs. Det anses derfor som interessant å undersøke om det kan forholde seg slik.

Med bakgrunn i dette stilles følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan framstilles barns rett til medvirkning i to av kvalitetssatsingens grunnlagsdokumenter, *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* og *Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*?
2. Hvilke implikasjoner gir dette for personalets mulighet for å realisere barnehagelovens § 3 om barns rett til medvirkning?

Målet for undersøkelsen er å studere hvordan medvirkningsdiskursen konstrueres i grunnlagsdokumentene, og å si noe om hvilke sosiale effekter det gir. *Diskursanalyse* som er en særlig form for tekstanalyse er valgt som metode for dette.

5.2 Diskursanalyse

Diskursanalyse er en kvalitativ forskningsmetode innenfor det postmoderne vitenskapsparadigmet som utgjør en teoretisk og metodologisk helhet, der det kan være vanskelig å skille teori og metode fra hverandre. Denne helheten består i følge Jørgensen og Phillips (1999) av filosofiske premisser angående språkets rolle i den sosiale konstruksjon av verden, teoretiske modeller, metodologiske retningslinjer for hvordan man griper et forskningsområde an og spesifikke teknikker for språkanalyse. For å kunne bruke diskursanalyse som metode i empiriske undersøkelser må man samtidig kunne akseptere de grunnleggende filosofiske premisser.

Diskursanalyse hviler på et sosialkonstruksjonistisk grunnlag. Sosialkonstruksjonisme er en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn som har til felles at de anser virkelighet som en sosial konstruksjon (Alvesson & Sköldberg 2008).

Det finnes flere ulike former for diskursanalyser som har sitt opphav i forskjellige fagtradisjoner. De har en del til felles, men avviker også fra hverandre på noen punkter. Jørgensen og Phillips (1999) utpeker tre forskjellige tilganger¹⁹ som spesielt fruktbare med tanke på forskning i kommunikasjon, kultur og samfunn. Det er Ernesto Laclau og Chantal Mouffes *diskursteori*, *kritiske diskursanalyse* etter Norman Fairclough og *diskurspsykologi*. De gir, ved å følge Vivien Burrs (Burr 1995 i Jørgensen & Phillips 1999:13-14) karakteristikk av sosialkonstruksjonisme, et grovriss av de generelle filosofiske antagelser som ligger til grunn for de fleste diskursanalytiske tilganger. Det er spesielt følgende premisser som binder feltet sammen:

- en kritisk innstilling overfor det som blir oppfattet som selvfølgelig
- at det historiske og kulturelle er spesifikt
- at det er sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser
- at det er sammenheng mellom kunnskap og sosial handling

Det som skiller disse tre tilgangene fra hverandre, går i korte trekk ut på følgende: I diskursteorien er man først og fremst opptatt av hvordan subjektene styres av diskursene eller hvordan diskursene overordnet begrenser våre handlingsmuligheter. Videre er man i kritisk diskursanalyse, i motsetning til diskursteorien, opptatt av at diskurs ikke bare er konstituerende, men også konstituert. Diskurspsykologien er mest opptatt av hvordan folk strategisk bruker de forhenværende diskurser til å fremstille seg selv og verden på fordelaktige måter i sosial interaksjon.

Selv om hver tilganging har sine særtrekk er det mange teoretiske overveielser og metodiske redskap som ikke utelukkende kan knyttes til én bestemt av dem, og flere diskursanalytikere går derfor på tvers av retningene.

¹⁹ Jørgensen og Phillips poengterer at denne oppdelingen av feltet i de tre tilgangene i noen utstrekning skal forstås som deres konstruksjon.

5.2.1 Diskurs

Diskurs kommer av latinsk *discursus* som betyr ”det å løpe omkring”. Rent språkvitenskaplig henviser diskurs til *samtale* eller *drøfting* (Neumann 2001). Begrepet har i følge Jørgensen og Phillips (1999) i de senere tiår blitt et moteord. Det opptrer hyppig, ofte uten noen nærmere redegjørelse for hva som legges i det, eller så brukes det i mer presise, men noe forskjellige betydninger i forskjellige sammenhenger. Da dekker det som oftest over en eller annen idé om at ”*sproget er strukturert i forskjellige mønstre som vores utsagn følger, når vi agerer inden for forskjellige sociale domæner*” (Jørgensen & Phillips 1999:9). *Diskursanalyse* tilsvarende dermed analyse av disse mønstre.

Det hersker med andre ord ingen større enighet om hva diskurs er, og dermed heller ingen enighet om hvordan man analyserer dem. I samsvar med dette hevder Neumann (2001) at definisjoner skifter med tid og rom. Selv gir Neumann følgende definisjon:

”En diskurs er et system for frembringelse av ett sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett av sosiale relasjoner” (Neumann 2001:18).

Jørgensen og Phillips (1999:9) gir en noe enklere versjon. De definerer diskurs som ”*en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit av verden) på*”.

Den franske historikeren og filosofen Michel Foucault (1926-1984), som regnes som diskursanalysens opphavsmann, gir selv flere definisjoner, blant annet følgende: ”*discourses (...) as practices that systematically form the objects of which they speak*” (Foucault 1972:49).

Foucault er, som en av de store tenkere innenfor det postmoderne paradigmet, opptatt av språket. I sentrum for denne konsentrasjonen står språkets betydning for hva som til en hver tid regnes som sant eller gjeldende, det som benevnes som den *dominerende* eller *rådende diskurs*. Dahlberg, Moss & Pence gjør rede for dette som følgende:

”Språket vi bruker former og leder vår måte å se og forstå verden på, og måten vi navngir ulike fenomener og objekter på, blir en form for konvensjon. Foucault kaller slike konvensjoner – vår måte å navngi ting og snakke om dem på – for diskurser (...) De diskursene som øver avgjørende innflytelse på en bestemt praksis kan, ifølge ham, ses på som dominerende diskurssystemer eller sannhetssystemer” (Dahlberg et al. 2002:55).

En diskurs er med andre ord et språkssystem som fungerer strukturerende på selve vår forestillingsevne og den utøver makt²⁰ over oss ved å dirigere våre ideer, tanker og handlinger i en bestemt retning. Videre har enhver diskurs en rekke utelukkelsesmekanismer som trer i kraft ved å diskvalifisere bestemte ytringer som usanne eller uriktige eller ugyldige. Det er diskursene som avgjør hva man kan si - og hvem som kan si det.

Kort oppsummert kan man si at diskurs er tekst i kontekst, mens diskursanalyse dreier seg om hvordan tekst og kontekst påvirker hverandre gjensidig, både synkront og diakront (Kristoffersen et al. 2008).

5.2.2 Det postmoderne vitenskapsparadigmet

Innenfor vitenskapen representerer de postmodernistiske eller poststrukturalistiske perspektiver²¹ et radikalt brudd med den tradisjonelle positivistisk orienterte forskningen som betrakter vitenskaplige fakta som objektive, i den forstand at kunnskapen ses på som uavhengig av sosiale prosesser (Thagaard 2009). De postmoderne perspektiver har sitt opphav i den *lingvistiske*, eller *språklige vendingen*. I vitenskapsteorien fremstilles ofte denne vendingen som et paradigmeskifte som umuliggjør en rekke modernistiske antagelser om verden og mennesket. Den handler om at det ikke er mulig å kunne definere noen essensielle lovmessigheter i samfunnet eller en subjektskjerne i mennesket en gang for alle, ettersom alle slike essensialismer er bundet til det språk de formuleres i. Den kunnskap og mening vi har, er begrenset til det

²⁰ Det vil bli gjort nærmere rede for maktperspektivet under pkt. 5.2.4.

²¹ Noen framstiller postmodernisme og poststrukturalisme som synonyme begreper, andre angir en distinksjon. Jeg forholder meg til Alvesson og Sköldberg (2008) som angir dem som tvillingstermer.

vi kan uttrykke som språk i form av kroppsspråk, i tenkning, tale, skrift, lyd og bilde (Taguchi 2006). Det finnes i følge dette vitenskapsparadigmet ingen annen kunnskap enn den det går an å uttrykke som språk. Språket er det mediet som befinner seg mellom subjektet og verden. Marshall Mc Luhan uttrykker denne konstateringen som følgende: ”*The medium is the message*” (Schaanning 2000:208). Dette er ikke ensbetydende med at det ikke eksisterer en verden uavhengig av vår sansning slik postmoderne tenkning gjerne kritiseres for å hevde, men kun at vår sansning ikke er umediert. Mellom verden og vårt grep på den kommer *representasjonene* av verden og de dannes i språket. Materien finnes, men hvordan vi forstår den avhenger av de betydninger vi gir den og hvordan den dermed, i neste omgang, materialiseres (Taguchi 2006). Språk reflekterer ikke virkeligheten, den konstruerer.

Ut fra dette kan det postmoderne vitenskapsparadigmet kortfattet beskrives som oppdagelsen av at forholdet mellom språklige begrep, og det den henviser til er langt mer komplisert enn det man forestilte seg i moderniteten. Dette fører til at det epistemologiske, hva man kan få kunnskap om, vektlegges framfor det ontologiske, det som er.

5.2.3 Diskursanalysens utgangspunkt – fra språkssystem til diskurs

Det er i Frankrike på slutten av 60-tallet at diskursanalysen forstått som noe annet og mer enn rent lingvistisk tekstanalyse oppstår. Utgangspunktet finnes i strukturalistisk og poststrukturalistisk språkteori, som hevder at vår adgang til virkeligheten alltid går gjennom språket. Ved hjelp av språket skaper vi *representasjoner* av virkeligheten, som ikke bare er et speilbilde av en allerede eksisterende virkelighet. Disse representasjonene er også med på å skape den (Jørgensen & Phillips 1999).

Oppfattelsen av språket som et system som ikke er bestemt av den virkelighet det refererer til, har sitt opphav i den strukturalistiske språkteori som utviklet seg i kjølvannet av lingvisten Ferdinand de Saussures (1857-1913) banebrytende ideer fra begynnelsen av det forrige århundre. Han lanserte ideen om at forholdet mellom språk og virkelighet er arbitrært, det vil si at det ikke finnes en direkte forbindelse mellom

uttrykk og innhold. Vi tillegger verden betydning gjennom sosiale konvensjoner hvor bestemte ting forbindes med bestemte tegn. Videre er Saussures poeng at de enkelte tegns betydning avhenger av deres relasjon til andre tegn, at et tegn får sin spesifikke verdi ved å være forskjellig fra andre tegn. De er spent ut i et nettverk eller en *struktur* med andre tegn som det er forskjellig fra, og det er i kraft av alt det det ikke er, at det enkelte tegnet får sin betydning (ibid.).

Saussure skiller mellom to nivåer i språket. Det ene nivået, som utgjør språkets struktur, og som samtidig også er fast og uforanderlig, kaller han for *langue*. Det andre, som han kaller *parole*, utgjør konkret språkbruk, det vil si konkrete mennesker som bruker språk i konkrete situasjoner. *Langue* er en forutsetning for *parole* (ibid.).

Poststrukturalismen har videreført Saussures og den senere strukturalismens tanker, men med noen kraftige modifikasjoner. Det som er videreført er tanken om at tegnene får sin betydning ved å være forskjellig fra andre tegn. Modifikasjonen ligger i at de hevder at det tegnene er forskjellig fra, hele tiden kan endres avhengig av hvilken sammenheng de brukes i. Dette er ikke ensbetydende med at ordene kan bety hva som helst, men at ordene ikke kan fikseres i kun én betydning. Strukturene finnes, men hele tiden kun i foreløpige former. Videre oppheves det skarpe skillet mellom *langue* og *parole*. Språk har med andre ord i følge poststrukturalistene ingen objektiv eksistens uavhengig av den enkelte kommunikasjonssituasjon. Det er i den konkrete bruk av språket at strukturen, det vil si mønstre eller diskurser, skapes, reproduseres og forandres (ibid.).

5.2.4 Forholdet mellom språk og makt

Foucault er blant annet opptatt av hvordan makt gjennomsyrrer og styrer alle sider i samfunnslivet og regulerer vår adferd, og han synliggjør i sine arbeider sammenhengen mellom språk og makt. I følge Jordheim et al. (2008) framhever Foucault diskursen som et maktsystem der språket opptrer som ett av flere virkemidler til å få kontroll over mennesker. I sin bok "*Overvåkning og straff*" identifiserer han det han kaller *disiplinerende makt*, en makt som ikke er synlig, eller opererer med synlig tvang. Den

tvinger ingen direkte, men fungere ved hjelp av påtvunget konformitet. Det foregår med andre ord ingen åpenbar maktbruk. Vi snakker heller om en form for å styre eller geleide mennesker mot et ønsket mål, fortrinnsvis uten at de selv er klar over hva som skjer. Disiplinerende makt fungerer altså ved at individet som oftest tar opp i seg makten og på den måten styrer seg selv (Foucault 1977).

Makt innehar med andre ord ikke kun en undertrykkende dimensjon, slik makt tradisjonelt oppfattes. Den kan også betraktes som *produktiv* i form av at maktutøvelse stimulerer oss til å bli føyelige, veltilpassede og produktive medlemmer av samfunnet. Videre hevder Foucault at politikk og maktutøving i moderne samfunn er nært knyttet til kunnskapsdannelse. Han hevder også at nettopp et slikt forhold gjør det mulig for oss å reflektere over vilkårene for kunnskapsdannelsen og kan gi oss perspektiver på vår egen tenkning og de sosiale praksiser den aktiverer (ibid.).

Han dokumenterer hvordan en endret diskurs om synet på forbrytelse og straff fører til endring i avstraffelsesmetoder (ibid.). Dette kan sammenstilles med hans studier av blant annet galskap og seksualitet der han viser hvordan disse fenomenene ikke er gitte og stabile dimensjoner ved tilværelsen, men snarere foranderlige kategorier som konstrueres i språket under gitte historiske betingelser.

5.2.5 Noen grunnbegreper

Diskursanalysen som teori innbefatter et sett grunnbegreper. Disse begrepene utgjør samtidig redskaper når diskursanalyse anvendes som forskningsmetode. Noen av begrepene er felles for de forskjellige retningene innenfor diskursanalysen, mens andre brukes spesifikt innenfor en retning. Det vil her i grove trekk bli gjort rede for de begreper som kan ha relevans for undersøkelsen, uten å gjøre nærmere rede for hvilken retning de i hovedsak knytter seg til.

En *diskurs* forstås som en fastleggelse av betydning innenfor et bestemt område. Den tenkning eller handling som produseres av diskursene betegnes som *effekter*. En *diskursorden* defineres i følge Jørgensen & Phillips av Fairclough ”som en kompleks og

modsetsningsfyldt konfiguration af diskurser og genrer inden for samme sociale område eller institution” (Jørgensen & Phillips 1999:146-147). En diskursorden er med andre ord betegnelsen for forskjellige diskurser som delvis dekker samme område, som de konkurrerer om å innholdsutfylle på hver sin måte.

Som det ble gjort rede for under punkt 5.2.2 er vår adgang til virkeligheten alltid mediert gjennom språket. Ved hjelp av språket skaper vi modeller av virkeligheten som begrepsfestes som *representasjoner*. Representasjoner er ikke bare et speilbilde av en allerede eksisterende virkelighet, de er også med på å skape den. Neumann beskriver representasjoner på følgende måte:

”Representasjoner er ting og fenomener i den tapning de framstår for oss, altså ikke tingene i seg selv, men tingen silt gjennom det som kommer mellom oss og verden: sproget, kategoriene osv” (Neumann 2001:33).

Videre gir Neumann (2001:177) en mer spesifikk definisjon av representasjoner som *”en betegnelse på de viktigste pakkene av virkelighetskrav som en diskurs består av”*. Det er viktig å presisere at en diskurs sjelden består av kun én representasjon, slik det heller ikke finnes kun én diskurs. Det er alltid flere og motstridende representasjoner og diskurser på spill (se også diskursorden). Noen representasjoner makter å *posisjonere* seg på en slik måte at de fremstår som så naturlige eller objektive at de kan karakteriseres som *institusjonalisert*. Det vil i denne sammenheng si at den framstår som normgivende, ikke som en *institusjon* i form av fysisk infrastruktur. En *institusjon* kan være av både formell og uformell karakter og den øver sosial kontroll.

Når en representasjon er institusjonalisert har den oppnådd *hegemoni* i diskursen – så lenge den ikke blir utfordret av andre representasjoner. Hegemoni kan forstås som et bestemt synspunkts overherredømme, og tilsvarer det Foucault benevner som *den dominerende diskurs* (Dahlberg et al. 2002). Forskjellige diskurser, som hver for seg representerer forskjellige måter å snakke om og forstå den sosiale verden på, kjemper hele tiden mot hverandre for å oppnå hegemoni (Jørgensen & Phillips 1999). Hegemoniet kan kun opprettholdes gjennom vedvarende *diskursivt arbeid*, det vil si

stadig produksjon av utsagn og praksiser som bekrefter og dermed vedlikeholder representasjonene (Neumann 2001). I motsatt fall snakker vi om *antagonisme*.

Antagonisme betegner den konflikt som oppstår når motstridende diskurser støter sammen, for eksempel ved at det stilles motstridende krav innfor ett og samme område. Den ene diskursen blokkerer den andre. Sagt på en annen måte; antagonisme er kampen om meningsdannelsen. Antagonisme oppløses gjennom *hegemoniske intervensjoner*, det vil si gjennom en *artikulasjon* eller praksis som gjenoppretter entydighet (Jørgensen & Phillips 1999). Det er den bevegelsen i det sosiale som gjør hegemoniet mulig, som samtidig medfører at hegemoniet ikke kan være stabilt over tid (Neumann 2001). Den hegemoniske intervensjon anses som vellykket hvis én diskurs igjen dominerer der det tidligere var konflikt. Denne prosessen beskrives også ofte som *diskursiv kamp*. Resultatet kan være reproduksjon - eller *forandring*. En forandring i diskurs innebærer også en forandring i det sosiale (Jørgensen & Phillips 1999).

Det krever hardt diskursivt arbeid å opprettholde en diskurs. Den *tregheten* som ligger implisitt i dette arbeidet privilegerer eksisterende sosial praksis og vanskeliggjør formulering og innarbeiding av andre/nye diskurser. Det er den samme tregheten som bidrar til at diskursen er stabil over tid. Sagt med andre ord; uten treghet ingen diskurs.

Utsagn er et viktig begrep i diskursanalysen som tilsvarer det lingvister mener med en *ytring*, det vil si en tur i en kommunikasjonsserie. Utsagnet er diskursanalysens minste analyseenhet. *Tekst*, forstått som språk som utfører et eller annet arbeid, er en annen analyseenhet. De tekster som kan oppfattes som *knute-* eller *forankringspunkt* for diskursen kalles for *monumenter* (Neumann 2001). Utsagn, eller tekst, er *kontekstbundet* (Alvesson & Sköldbberg 2008). Problemet med dette er at kontekst ikke er et fast forankringspunkt, og et utsagn eller en tekst kan kun forstås eller framstå som meningsfull ut fra den kontekst den er framsatt i. Det kan dreie seg om språklig kontekst, situasjonskontekst og kulturkontekst (Kristoffersen et al. 2008:45). Man kan derfor si at diskursanalyse er analyse av tekst i kontekst.

Representasjoner, posisjoner og praksiser som har å gjøre med identitet, skilles ad av markører som skiller *oss* fra *dem* og kalles *diakritika* (entall *diakritikon*) (Neumann 2001). *Interdiskursivitet*, det vil si forholdet mellom diskurser, handler om hvordan diskurser er innleiret i hverandre og om *saksinnramming*, det vil si kampen om hva som skal inngå i hvilke diskurser (ibid.). Videre henviser begrepet *rekontekstualisering* til hvordan eksterne diskurser blir internalisert i nye sammenhenger. Haugsbakk sier:

”På den ene siden innebærer rekontekstualisering at eksterne diskurser koloniserer nye områder (...) Samtidig foregår det en aktiv, indre tilegnelsesprosess der det nye settes i forhold til det etablerte. ”Kolonisering” og aktiv ”tilegnelse” er prosesser som gjensidig påvirker hverandre, og de kan lede til uforutsette endringer og utfall.” (Haugsbakk 2008: 69).

5.3 Undersøkelsens design

Det finnes få konkrete metodebeskrivelser innefor diskursanalyse. Dette må nok den postmoderne kritikken av modernitetens tro på metoden som garantist for sannheten - formulert av Paul Feyerabend som *”Anything goes!”* (Schaanning 2000:234) - ta mye av skylden for. Dette betyr at diskursanalytikeren må gjøre noen valg.

Som det ble gjort rede for under punkt 5.2 finnes det flere ulike tilganger innenfor diskursanalyse, og tre av dem ble presentert i grove riss. Disse tre tilgangene har hver sine særtrekk, men også en del til felles, både med hensyn til teoretiske overveielser og metodiske redskaper. Det er, med utgangspunkt i Vivienne Burrs karakteristikk av hva disse tre tilgangene har til felles,²² valgt å gå på tvers av dem, og bruke noen av de diskursanalytiske grunnbegreper som er generert av disse tilgangene som redskaper i analysen. Det vil ved hjelp av disse grunnbegrepene bli forsøkt belyst hva som skjer både i og utenfor dokumentene, det vil si hvordan diskursen om barns rett til medvirkning konstrueres og hvilke konsekvenser dette får for det sosiale. Meningskonstruksjon påvirkes også til en viss grad av mer kvantitative aspekter som for eksempel hyppighet i begrepsbruk. Det vil derfor bli også foretatt en enkel kartlegging av sentrale begreper. Designet kan i denne forstand betegnes som multiperspektivistisk.

²² Se punkt 5.2

5.3.1 Tekstanalyse

Poenget med tekstanalyse i form av diskursanalyse er å studere hvordan det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og det gjorte i et gitt utsagn, det vil her si tekst, og videre hvilke sosiale praksiser utsagnet eller teksten aktiverer. Gjennom å gjøre systematiske studier av språket i utvalgte dokumenter vil det bli forsøkt kartlagt og analysert hvordan barns rett til medvirkning framstilles, eller uttrykt med diskursanalytisk terminologi – hvordan diskursen om barns rett til medvirkning *representeres* i dokumentene.

5.3.2 Valg av dokumenter for analyse

Foucault mente at man burde ”*studere alt, lese alt*” for å være sikker på at det er de relevante representasjonene eller hovedposisjonene som studeres (Neumann 2001:54). Dette er av praktiske årsaker ikke mulig, man blir nødt for å avgrense til et antall tekster som er innenfor mulighetens grenser. Neumann (2001) henviser til Niels Åkerstrøm Andersen som trekker opp en del perspektiver knyttet til at det finnes tekster som vil peke seg ut som spesielt viktige i en diskurs. Dette er tekster som kan oppfattes som knute- eller forankringspunkter for diskursen. Slike tekster kaller Andersen for *monumenter*.²³ Dette er tekster som kan være bærere av diskursen og dermed kan være spesielt viktig i en kritisk analyse. Det kan også være tekster som speiler den politiske debatten som ofte er konfliktfylt og som tiltrekker seg en del oppmerksomhet på det grunnlaget, eller de kan ha en bred resepsjon, hvilket i seg selv vil si at de spiller en fremtredende rolle i diskursen (ibid.)

Diskursanalysens hovedpoeng er å analysere og tolke mening. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* og *Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen* er vurdert som de viktigste grunnlagsdokumentene i kvalitetssatsningen. De er sterke meningsbærere av meningsdannelse i forhold til beskrivelse, eksplisitt eller implisitt av hva som skal vektlegges i barnehagen. De gir signaler om hva som skal ha

²³ Se for øvrig punkt 5.2.5 om grunnbegreper.

prioritet, om hvilke virkemidler og metoder som anses som egnet for oppdraget. Videre er de primærkilder og representerer monumenter i diskursen om barns medvirkning i barnehagen. Rammeplanen naturlig nok ut fra dens status som forskrift til barnehageloven av 2005, hvor bestemmelsen om barns rett til medvirkning ble innført, og som videre er det viktigste arbeidsdokumentet for barnehagens personale. Her finnes referansene til de prosessene som må ligge til grunn for utforming av barnehagens pedagogiske miljø. Det er rimelig å anta at den på grunnlag av å være en læreplan, samtidig som at den også fungerer som forskrift til loven, også har en bred resepsjon. Stortingsmeldingen, som er regjeringens anbefaling til stortinget om framtidig barnehagepolitikk, og derfor fungerer som et viktig signal om hva som skal ha prioritet. Videre er det heller ikke til å komme forbi at Kvalitetsmeldingen har utmerket seg som et dokument som har skapt en del "liv og røre" (ibid.) idet den har skapt en viss debatt mellom fagmiljøet og politikere.²⁴

5.3.3 Valg av språklige indikatorer

For å avgrense arbeidet er det hensiktsmessig å gjøre databaserte tekstsøk i gjeldende dokumenter. De tekstutdragene som framkommer på denne måten vil så bli gjort til gjenstand for en diskursiv analyse. *Medvirkning* er det sentrale begrep i forhold til problemstilling. Primært vil det bli fokusert på å analysere tekstutdrag som inneholder begrepet medvirkning for å studere hvordan dette innholdsutfylles, sekundært *læring* for å se på hvordan fenomenene medvirkning og læring forbindes med eller avgrenses mot hverandre, det vil si det som angår *saksinnramming*.²⁵ Der det viser seg nødvendig vil det bli supplert med utvidet søk på beslektede begreper.

5.3.4 Framgangsmåte ved diskursanalysen

Tekstutdragene²⁶ som er funnet ved å bruke søkemotoren på regjeringens hjemmeside, vil bli bearbeidet på følgende måte:

²⁴ Se punkt 7.3.3 for mer om dette.

²⁵ Se punkt 5.2.5 om grunnbegreper.

²⁶ Se vedlegg 1-4.

Innsamling/bearbeiding:

Setninger som inneholder de språklige indikatorene, vil bli sett i en sammenheng der tekst som hører naturlig med i beskrivelsen er tatt med i tekstutdraget. Deretter vil tekster som har tilnærmet likt innhold og begrepsapparat bli slått sammen og behandlet under ett.

Analyse:

Tekstene blir så analysert ut fra følgende perspektiver:

- hvordan begrunnes barns rett til medvirkning
- hvordan beskrives innholdet i en medvirkende praksis
- hvilke konsekvenser trekkes fram for praksis i forbindelse med barns rett til medvirkning

I tillegg vil det bli foretatt en enkel kartlegging av begrepsbruk.

Drøfting:

De representasjonene som blir funnet, vil så bli gjort til gjenstand for en drøfting og videre kontrastert mot de representasjonene som finnes i sentrale faglige perspektiver på barns rett til medvirkning i barnehagen. Der etter vil det bli gitt en vurdering av hvilke implikasjoner dette kan gi for en medvirkende praksis.

5.4 Rollen som diskursanalytiker

Diskursanalytikeren er ofte selv forankret i nettopp de diskurser hun vil analysere. Hun har heller ikke adgang til et privilegert ståsted utenfor diskursene. Selv om man under arbeidet hele tiden forholder seg til dette faktum ved å forsøke å distansere seg fra disse diskursene og det man forsøker å påvise, så er det ikke mulig å komme ut av dem og gi et objektivt bilde av virkeligheten. Egen forankring til feltet er med å bestemme hva hun framlegger som resultat (Jørgensen & Phillips 1999). Poenget er å være klar over at det forholder seg slik og at dette medfører et krav om forskningsmessig stringens. Dette vil bli nærmere belyst under neste punkt - validitet og reliabilitet.

5.5 Validitet og reliabilitet

Begrepene *validitet* og *reliabilitet*, som i utgangspunktet er knyttet til kvantitativ forskning, dreier seg om graden av tillit til resultatene i undersøkelsen. I kvalitativ forskning blir begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet ofte erstattet med begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. Troverdighet knyttes til framgangsmåten i undersøkelsen og bekreftbarhet knyttes til tolkning av resultatene (Thagaard 2009)

Reliabilitet har i denne sammenheng referanse til *repliserbarhet*. Repliserbarhet er tradisjonelt knyttet til positivistisk forskning der *nøytralitet* er et ideal. I forskning som hviler på et sosialkonstruksjonistisk grunnlag, framheves det at forskeren er situert i det som undersøkes (se punkt 5.4), og dermed forhindrede fra å innta en nøytral posisjon. Innenfor denne forskningstradisjonen er dermed spørsmålet om repliserbarhet ikke relevant. Forskeren må derfor argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt til i løpet av forskningsprosessen. Hun må gjøre forskningsprosessen så transparent, eller gjennomiktig, som mulig ved å være konkret og spesifikk i rapportering av framgangsmåter ved innsamling og analyse av data, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn.

Spørsmålet om konsistens mellom ulike undersøkelser er heller ikke relevant i kvalitativ forskning, da det kontekstuelle hele tiden endres. I kvalitative studier er det derfor ikke dataene men fortolkningen som er gjenstand for overførbarhet. Thagaard (2009) poengterer at forskeren bør forholde seg kritisk til egne tolkninger, da prosjektets resultater bør kunne bekreftes av annen forskning. Når det gjelder fortolkning, så er det forsøkt så langt som mulig å vise til annen forskning som kan underbygge fortolkningene. Det dreier seg i hovedsak om resultater fra evaluering av implementering av rammeplanen, offentliggjort i rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al. 2009).

Validitet handler om *gyldigheten* av de tolkningene undersøkelsen fører til. Validiteten av forskningen kan vurderes med henblikk på spørsmålet om resultatene av

undersøkelsen representerer den virkelighet vi har studert (ibid.). Også i spørsmålet om validitet er begrepet transparens relevant. Det innebærer igjen at forskeren må tydeliggjøre grunnlaget for tolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun kommer fram til. Hun må spesifisere hvordan hun kom fram til den forståelsen som undersøkelsen resulterte i ved å gjøre rede for framgangsmåter, og videre egen posisjon i forhold til feltet.

For å styrke validiteten av undersøkelsen er det derfor viktig at forskeren reflekterer over egen posisjon under arbeidet. Tolkningsgrunnlaget er forskjellig alt ettersom om forskeren er en del av miljøet som studeres eller ikke. Dersom forskeren har et utgangspunkt innenfor miljøet, slik undertegnede har med 27 år innenfor barnehagevirksomheten, har hun et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. De erfaringer forskeren har, gir grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for den forståelsen hun kommer fram til. Tolkningen utvikles på bakgrunn av egne erfaringer. Samtidig kan denne relasjonen til undersøkelsesfeltet også føre til at forskeren overser det som avviker fra egen erfaring og blir mindre følsom overfor nyanser (Thagaard 2009). Det at forskeren har kjennskap til miljøet som studeres kan med andre ord være både en styrke og en begrensning. Spørsmålet om validitet må altså også knyttes til de muligheter som gis for å vurdere hvordan forskerens ståsted kan ha påvirket tolkningen av resultatet.

Videre kan også spørsmålet om validitet knyttes til muligheten for å sammenligne resultatene med resultater fra andre undersøkelser. Validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre. Som nevnt henvises det underveis i undersøkelsen også til resultater fra evalueringen av implementering av rammeplanen (Østrem et al. 2009).

Om forskningen i dette tilfellet kan karakteriseres som valid og pålitelig, eller troverdig, bekreftbar og overførbart, må være opp til andre å vurdere.

6 ANALYSE OG DRØFTING

6.1 Innledning til kapitlet

I dette kapitlet kartlegges, analyseres og drøftes hvordan barns rett til medvirkning framstilles, eller representeres, både i R06 og i Kvalitetsmeldingen. Analysefunnene kontrasteres deretter med de representasjoner som finnes i det historiske materialet og i de faglige perspektivene på barns medvirkning som er presentert i Del 1. Videre blir det forsøkt belyst hvilke implikasjoner funnene kan gi for praksis. Den diskursanalytiske terminologien blir brukt som redskap for å belyse hvordan diskursen om barns rett til medvirkning konstrueres og hvilke effekter det gir.

For å skape en struktur i arbeidet er analysen av det empiriske materialet gruppert på følgende måte:

- *begrepsbruk*
- *begrunnelser* for barns rett til medvirkning
- *innholdet* i en medvirkende praksis, herunder;
 - oppdragelse til demokratisk deltagelse
 - danning
 - fagområder spesielt
 - læring generelt
- *konsekvenser* for virksomheten herunder;
 - synet på barn
 - relasjonene
 - organisering
 - planer/planleggingspraksis
 - foreldres rett til medvirkning

Begrunnelsen for denne inndelingen er delvis at det er disse temaene som trer fram i tekstutdragene i dokumentene. Videre er det delvis på grunn av at det er disse temaene som aktualiseres i den historiske framstillingen av endringer i synet på barn, barndom og barnehage og de faglige perspektivene på barns medvirkning og læring i

barnehagen. Disse dimensjonene går som analyse og drøfting viser over i hverandre. For eksempel kan *synet på barn* og *relasjonen* like gjerne vært gruppert under innhold, mens oppdragelse til demokratisk deltagelse også kan sortere under begrunnelser og derfor blir behandlet begge steder. Mye av det som sies under begrunnelser handler også om synet på barn og blir derfor også behandlet to steder. Videre handler planlegging for en stor del også om foreldres medvirkning, men i og med at det ikke er helt overlappende behandles også dette hver for seg

6.2 Begrepsbruk

Den mening som konstrueres på grunnlag av dokumentene påvirkes til en viss grad også av kvantitative aspekter. Ut over den redegjørelse som er gitt i kapittel 3 og 4 av begrepene medvirkning og læring, er det derfor også funnet hensiktsmessig å kartlegge hyppighet i begrepsbruk, samt kartlegge hvordan de språklige indikatorene brukes sammen med og i forhold til andre sentrale begreper.²⁷ Det er i denne sammenheng viktig å gjøre oppmerksom på at R06 er et dokument på 55 relativt ”luftige” sider, mens Kvalitetsmeldingen utgjør 117 tettskrevne sider (inklusive vedlegg). Det er altså betydelig forskjell i størrelse på dokumentene og dette kan være noe av forklaringen på at flere av begrepene opptrer oftere i kvalitetsmeldingen enn i R06.

Begrepet læring brukes som vist i figur 3 (se under), ca 2,5 til 3 ganger så ofte som medvirkning i begge dokumenter. I tillegg kobles det til flere andre ord/begreper som livslang læring, læringsarena, læringsmiljø, læringsprosesser og læringsresultat. Dette gir ytterligere 14 og 55 treff på læring i henholdsvis R06 og Kvalitetsmeldingen. Når tilsvarende ikke skjer med medvirkningsbegrepet, kan dette bidra til en forståelse av læring som et viktigere tema enn medvirkning i barnehagesammenheng. Men selv om ordet læring brukes nærmere 3 ganger så ofte som medvirkning, er ikke det alene ensbetydende med at det er læring som er i hovedfokus. Andre forhold må også tas i betraktning før man konkluderer med en skjevfordeling i begrepsbruken som kan føre til en underkommunisering av medvirkning. Som det går fram av oversikten brukes det begreper som kan være synonyme til medvirkning, så som deltagelse og delta. Det er ikke uten videre det samme som at det brukes som synonym for medvirkning. Det

²⁷ Dette er også funnet hensiktsmessig med tanke på undersøkelsens transparens.

avgjøres av den språklige kontekst. I de tilfeller hvor dette skjer, vil det bli synliggjort underveis i analyse og drøfting. Videre ble det under punkt 3.4.1 også gjort rede for sider ved omsorgsbegrepet som helt klart kan assosieres med viktige aspekter ved medvirkningsbegrepet. Av oversikten ser vi at begrepet oftest blir sammenstilt med begrepene oppdragelse, lek og læring. Det blir ikke knyttet direkte til medvirkning. Videre er det ikke funnet at det blir brukt i stedet for begrepet medvirkning for å uttrykke barns medvirkning. Avslutningsvis påpekes det at det er først med kvalitetsmeldingen at begrepene *skolestart* og *skoleforberedende* opptrer, videre at bruken av begrepet *oppdragelse* avtar med Kvalitetsmeldingen.

Begrep	Antall treff i		Kommentar
	R06	St.meld	
medvirkning	18	51	3 av tilfellene i R06 handler om foresattes rett til medvirkning. I Kvalitetsmeldingen er det likt fordelt mellom barn og foreldres medvirkning.
medvirke	4	2	I R06 er 2 av funnene knyttet til barn, ett til foreldre og ett til personale.
deltakelse	11	21	Knyttet til barn handler det om læring og aktiv deltakelse, deltakelse i demokratisk samfunn, i fellesskapet, i planlegging og i beslutningsprosesser. Knyttet til foreldre handler det om deltakelse i planlegging og foreldreråd. Gjelder begge dokumenter.
delta	10	23	Som for deltakelse
læring	52	128	I begge dokumentene dreier det seg om sammenstillinger som; <i>oppdragelse, omsorg, lek og læring</i> i ulike kombinasjoner, videre utvikling og læring, opplevelser og læring, læring og aktiv deltakelse og livslang læring m fl.
lære	4	25	Alle handler om hva barn skal lære.
kunnskap	19	85	I R06 handler 15 treff om barns kunnskap, i Kvalitetsmeldingen handler 81 om de voksnes kunnskap (enten myndigheters kunnskap om sektoren eller personalets kunnskap om barn).
danning	2	8	I kvalitetsmeldingen er begrepet brukt i forbindelse med redegjørelse for det nye lovforslaget.
utdanning	1	106	I R06 er det knyttet til de voksnes utdanning, i Kvalitetsmeldingen handler 4 treff om barns senere utdanning, resten angår de voksnes utdanning
skolestart	0	12	Handler om å sikre god skolestart/hva som skal til for å sikre god skolestart
skoleforberedende	0	11	6 treff handler om UNESCOs skoleforberedende tradisjon, 5 om skoleforberedende aktiviteter og tiltak
lek	47	78	som for læring
omsorg	17	58	som for læring
oppdragelse	20	11	I R06 som for læring. I kvalitetsmeldingen er begrepet brukt i forbindelse med redegjørelse for det nye lovforslaget, eller i øvrig historisk sammenheng

Figur 3 Oversikt over begrepsbruk i dokumentene.

6.3 Begrunnelser for barns rett til medvirkning i barnehagen

Hvorfor har vi fått bestemmelsen om barns rett til medvirkning i barnehagen? Dette må oppfattes som et grunnleggende spørsmål som det er viktig for personalet å vite noe om når de skal virkeliggjøre de intensjoner som er nedfelt i barnehagelovens § 3. Det omhandler det første nivået i Goodlads læreplanteori (Goodlad 1979 i Gunnestad 2007), det han begrepsfester som *ideenes læreplan*. Det berører tankene og visjonene bak ideene, eller de idéhistoriske begrunnelsene som ligger bak ideologiske føringer i forhold til barn og barndom.

I det følgende vil tekstutdrag knyttet til *begrunnelser for bestemmelsen* i dokumentene bli analysert og drøftet. Deretter vil de bli sett i sammenheng med de representasjoner av begrunnelser som er å finne i den historiske gjennomgangen av endringer i synet på barn og barndom og de faglige perspektivene på barns medvirkning.

R06:

I R06 omtales barns medvirkning i hovedsak under punkt 1.5 som omhandler dette temaet alene. Begrunnelser for barns medvirkning gis i første avsnitt:

”FNs barnekonvensjon vektlegger at barn skal ha rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt. Barn har rett til å få uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå. Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre.” (KD 2006:13)

Vi ser her med de to første setningene at barns rett til medvirkning indirekte begrunnes med FNs barnekonvensjon, altså avtaleverket i seg selv. Barn har fått en juridisk rett til medvirkning, *derfor* skal de medvirke. Det grunnleggende prinsippet i konvensjonen er *barns beste*, og det ligger dermed muligens underforstått at dette er grunnen til at man vil barns medvirkning i barnehagen. Det forutsetter i så fall at de som skal omsette planens intensjoner i praksis, det vil si barnehagepersonalet, er godt kjent med barnekonvensjonen idégrunnlag.

Videre gis det en form for begrunnelse i formuleringen: *"Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner"*. Dette er en relativt kompleks formulering som handler om flere forhold. Den går på både *"tilknytning og fellesskapet"* og *"utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner"* som begrunnelser for medvirkning. Alle disse aspektene framstår som viktige for medvirkningsbegrepet – *derfor* skal barn medvirke.

Det er verdt å merke seg at begrepet medvirkning ikke brukes i noen av formuleringene som framstår som begrunnelser for barns medvirkning i barnehagen, kun i setningen imellom som handler om en innskrenkning i eller begrensning av retten i forhold til alder/funksjonsnivå.

Videre kan også følgende utsagn fra R06 oppfattes en begrunnelse for barns rett til medvirkning i barnehagen: *"Barns medvirkning i det indre liv i barnehagen kan være første skritt å for å få innsikt i og erfaring med deltagelse i et demokratisk samfunn"* (KD 2006:41). Heller ikke her gis det noe som kan oppfattes som en eksplisitt begrunnelse. Det uttrykkes mer indirekte at det er viktig med medvirkning i barnehagen som et første ledd i oppdragelse til demokratisk deltagelse²⁸. Dette tekstutdraget er for øvrig hentet fra kapittel 3 om fagområdene, avsnitt 3.6 som handler om nærmiljø og samfunn. Det står med andre ord plassert i en annen kontekst enn avsnitt 1.5 der barns rett til medvirkning ellers i hovedsak omtales.

Det gis med andre ord ingen overordnet kulturell eller politisk begrunnelse for barns rett til medvirkning i barnehagen som kan bidra som grunnlag i arbeidet med å realisere bestemmelsen.

Kvalitetsmeldingen:

I Kvalitetsmeldingen gis det først en videre eller mer helhetlig begrunnelse for barns medvirkning enn i R06:

²⁸ Medvirkning som forberedelse til demokratisk deltagelse vil bli nærmere behandlet under pkt 6.4.1.

”Den sosialpedagogiske tradisjonen ser på tiden i barnehagen som en forberedelse til livet generelt, hvor omsorg og læring ses i sammenheng og hvor barns medvirkning er en sentral komponent” (KD 2009:16).

Her begrunnes barns medvirkning som en viktig faktor i en pedagogikk som har til hensikt å forberede til livet generelt. Målet med medvirkning i barnehagen som en del av den helhetlige pedagogikken, er altså å skape gode vilkår for barnets framtid.

Dette tekstutdraget er hentet fra et avsnitt som omhandler barnehagen i Norge i et internasjonalt perspektiv. Det refereres til UNESCO som i følge meldingen mener at pedagogikken i barnehager i ulike deler av verden kan deles inn i to hovedmodeller; en skoleforberedende og en sosialpedagogisk.²⁹ Den skoleforberedende pedagogikken legger vekt på at barnet skal tilegne seg faglige ferdigheter, mens den sosialpedagogiske *”(...) ser på tiden i barnehagen som en forberedelse til livet generelt, hvor omsorg og læring ses i sammenheng og hvor barns medvirkning er en sentral komponent”*. Den skoleforberedende modellen er, fortsatt i følge UNESCO, mest utbredt i engelsk- og fransktalende land, mens den sosialpedagogiske modellen er mest vanlig i Skandinavia og noen land i Sentral-Europa (KD 2009:16). Uavhengig av om norske barnehager står i en skoleforberedende eller sosialpedagogisk tradisjon, så handler begge, slik de framstilles her, om forberedelse for framtiden. Det vil si barns liv som *human becomings*³⁰. Tekstutdraget er for øvrig hentet fra avsnitt 2.3 om barnehagen i Norge i et internasjonalt perspektiv, ikke avsnitt 9.3.1 som omhandler barns medvirkning. Det er dermed ikke like opplagt at det framstår som en tydelig begrunnelse for medvirkning.

Videre begrunnes barns medvirkning også i Kvalitetsmeldingen med forberedelse til demokratisk deltagelse:

”Gjennom medvirkning forberedes også barnet til deltagelse i et demokratisk samfunn. Å ivareta barns rett til medvirkning er derfor et vesentlig element i barnehagens kvalitetssikring” (KD 2009:67).

²⁹ Se også punkt 2.3.2.

³⁰ Se punkt 2.4, figur 1 *Endringer i synet på barn og barndom fra moderne til postmoderne tid.*

Dette er litt annen ordlyd enn tekstutdraget fra R06, men det representerer det samme: Gjennom medvirkning kan barn *forberedes* til deltagelse i et demokratisk samfunn. Det betraktes primært som en *øvelse*. Dette kan forstås som at deltagelse i et demokratisk samfunn ikke anses som like viktig for barnets liv her og nå, eller at barndommen primært anses som en øvingsfase.

Med andre ord anlegger også Kvalitetsmeldingen et framtidrettet perspektiv i sine begrunnelser for barns rett til medvirkning i barnehagen. Medvirkning er mer viktig for barn som *human becomings* enn for barn som *human beings*. Den skal gi et utbytte på sikt. Dette kan oppleves å stå i motsetning til et utsagn i R06 der det slås fast at ”*barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i et menneskes livsløp*” (KD 2006:12). Dette viser de at det i R06 tegnes et motsetningsfylt bilde av synet på barn og barndom. Videre at synet på barn som *human becomings* bekrefte og utvides med utsagnet i Kvalitetsmeldingen. Synet på barn vil forøvrig bli grundigere behandlet under punkt 6.5.1. Tekstene gir både hver for seg og samlet sett et ufullstendig eller svakt bilde av hvorfor barns skal medvirke.

Faglige perspektiver:

For å finne begrunnelser for barns rett til medvirkning må vi gå til menneskerettighetstenkningen. Slik det er gjort rede for i kapittel 3, har den sitt opphav i romantikken og opplysningstiden på 1700-tallet. Her utviklet man ideer om enkeltindividets ukrenkelige verdi, uavhengig av hvilken klasse, stand, kultur eller etnisk gruppe man var født inn i. Dette gjaldt i første omgang voksne, men, som det er gjort rede for i den historiske framstillingen i kapittel 2, bidrar de stadig pågående samfunnsprosesser over tid også til endringer i synet på barn og barndom. I overensstemmelse med vår tids syn på barn som fullverdige mennesker i de liv de allerede lever her-og-nå, betegnet som *human beings*, er de også tilkjent allmenne rettigheter som respekt for sin integritet og rett til å ytre seg om forhold som angår eget liv. De skal sikres en barndom i overensstemmelse med dette på alle arenaer de ferdes på. Begrunnelsen for barns rett til medvirkning ligger altså i barnet selv, eller i synet på barn som fullverdige mennesker. FNs barnekonvensjon er en juridisk bestemmelse som

skal sikre at de politiske beslutninger får kraft. Den er kun et verktøy i denne sammenheng, ikke en begrunnelse, slik det blir framstilt i R06.

Framstillingen i dokumentene kan med andre ord karakteriseres som mangelfull i forhold til overordnede begrunnelser for barns medvirkning.

6.4 Innholdet i en medvirkende praksis

Som gjort rede for i kapittel 4 er innholdet i barnehagen knyttet til aktiviteter i både formelle og uformelle læringssituasjoner. Innholdet i de formelle læringssituasjonene er gjerne forankret i de 7 fagområdene, mens innhold i de uformelle læringssituasjonene utformes i samspillet i lek og andre hverdagssituasjoner. I det følgende vil det bli analysert og drøftet hvordan barnehagelovens § 3 om medvirkning blir framstilt i forhold til barnehagelovens § 2 om innhold.

6.4.1 Medvirkning som forberedelse til demokratisk deltagelse

R06

I punkt 6.3 ble forberedelse til deltagelse i et demokratisk samfunn behandlet som en begrunnelse for barns rett til medvirkning i barnehagen. Samme tekstutdrag fra R06, ”*Barns medvirkning i det indre liv i barnehagen kan være første skritt for å få innsikt i og erfaring med deltagelse i et demokratisk samfunn*” (KD 2006:41), antyder også noe om innholdet i barnehagen. Bruken av verbet *kan*, framstiller at det er visse forutsetninger som må være til stede for å få innsikt i og erfaring med demokratisk deltagelse, men dette følges ikke nærmere opp. Siden temaet her er demokrati, kan man anta at det ikke dreier seg om en medvirkningspraksis som vektlegger barns individuelle valg slik funn i evalueringsundersøkelsen viser at det er klare tendenser til. For øvrig blir det heller ikke klargjort hva som menes med *det indre liv i barnehagen*. Det forutsettes med andre ord at leseren/ barnehagepersonalet gjør et tolkningsarbeid.

I barnehageloven, som står over R06 som forskrift, uttrykkes medvirkning som forberedelse til demokrati på følgende måte:

”Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltagelse i et demokratisk samfunn (KD 2005).

Plasseringen i loven uttrykker at oppdragelse til deltagelse i et demokratisk samfunn er en viktig målsetting med barnehagevirksomheten. Eneste gang dette blir tematisert i R06, er i tekstutdraget som er sitert innledningsvis. Det er hentet fra kapittel 3 som handler om de syv fagområdene, nærmere bestemt avsnitt 3.6 om fagområdet *Nærmiljø og samfunn*. Siden det i R06 påpekes at barns medvirkning er viktig for denne målsettingen, burde vel det å få erfaring med demokratisk deltagelse kanskje heller vært framhevet i avsnitt 1.5 som omhandler nettopp dette? Burde ikke oppdragelse til demokratisk deltagelse vært framstilt som et viktig element i medvirkningsbestemmelsen? Burde ikke de konsekvenser dette får for innholdet i barnehagen vært synliggjort?

Kvalitetsmeldingen

I Kvalitetsmeldingen uttrykkes følgende om forberedelse til deltagelse i et demokratisk samfunn: *”Gjennom medvirkning forberedes også barnet til deltagelse i et demokratisk samfunn.”* (KD 2009:67). Her uttrykkes det at de ansatte har tolket mandatet rett, at barns rett til medvirkning fungerer etter intensjonene, og at barnehagebarn dermed forberedes til deltagelse i et demokratisk samfunn. Dette står i motstrid til redegjørelsen som kommer i avsnittet under om at evalueringen viser at personalet har ulike forståelser av barns medvirkning, og at det er størst vektlegging av barns individuelle valg og mindre av barns innflytelse og deltagelse i fellesskapet. Man velger med andre ord å erkjenne og samtidig overse det faktum at de ansatte i barnehagen har problemer med forståelsen og realiseringen av bestemmelsen om barns rett til medvirkning.

Med dette kan det være grunnlag for å hevde at det i R06 gis en ufullstendig og dermed svak framstilling av at viktige prinsipper ved medvirkningsbestemmelsen er sammenfallende med viktige demokratiske prinsipper. Videre gis det i både R06 og Kvalitetsmeldingen en mangelfull oppfølging av en viktig målsetting med barnehagevirksomheten.

Faglige perspektiver

Hvis vi går til betydningen av ordet medvirkning slik det er gjort rede for i kapittel 3, så indikerer dette at barn blant annet skal *delta i, bidra til, influere på* "(...) barnehagens daglige virksomhet" (KD 2005, sitat fra § 3 Barns rett tilmedvirkning). Dersom barn får medvirke, vil de gjøre erfaringer og erverve en innsikt som er i overensstemmelse med viktige demokratiske prinsipper.

Hvis vi videre følger linjene fra menneskerettighetstenkningen via barnekonvensjonen og barnehagelovens § 3 om barns medvirkning, til Baes (2006) perspektiver som det er gjort rede for under punkt 3.4, gjentas begrepene *ytringsfrihet, deltagelse og innflytelse*, hvilket speiler en demokratisk tenkning. Dersom det er etablert en medvirkende praksis i barnehagen slik Åberg (2006) uttrykker den,³¹ så vil barna gjøre erfaringer med demokratisk deltagelse. En medvirkende praksis blir nærmest synonymt med demokratisk praksis.

Men, så er også *oppdragelse* et annet framtrødende begrep med sterke tradisjoner både i barnehagelov og rammeplan. Begrepet brukes ikke i de to tekstutdragene som er sitert fra R06 og Kvalitetsmeldingen, men det kobles direkte til demokrati i tekstutdraget fra barnehageloven og brukes ellers i R06. Både Bjerkestrand og Pålerud (2007)³² og Løkken (2007)³³ viser hvordan det oppdragelsesbegrepet som det fortsatt opereres med i barnehageloven og R06, ikke helt samsvarer med vår tids syn på barn og de oppdragelsesprinsipper som er nedfelt både i en demokratisk tenkning og en medvirkende praksis. Som gjort rede for av Løkken spesielt, er dette et begrep som nokså ensidig vektlegger den voksne som den aktive part og barnet som passiv mottaker. I de aktuelle tekstutdragene, der medvirkning framstilles som en forutsetning for å få erfaring med og innsikt i demokratisk deltagelse, fordres det altså at barn er mer aktive enn passive. Det tegnes med andre ord et motsetningsfylt bilde i denne sammenheng. Videre kan det faktum at det stilles krav om *både oppdragelse og*

³¹ Se punkt 3.4.2.

³² Se punkt 3.4.4.

³³ Se punkt 3.4.3.

medvirkning i forberedelse til demokratisk deltagelse, oppleves som et motstridende krav eller uklart mandat for personalet.

6.4.2 Medvirkning og danning

R06

Begrepet danning er kun brukt to ganger i R06. Det er i ett og samme avsnitt i kapittel 2 som omhandler omsorg, lek og læring. Her inngår det i en svært fortettet og kompleks sammenheng. Det er derfor funnet hensiktsmessig å gjengi avsnittet i sin helhet:

*”Barns undring over handlinger og holdninger i møte med hverandre legger grunnlaget for en kritisk refleksjon om seg selv i samfunnet. Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns **danning**. Å møte barns spørsmål og undring på en yrkesetisk forsvarlig måte legger grunnen for barnets **medvirkning**. Barn må få støtte og veiledning på handlinger og holdninger. **Danning** og **medvirkning** kan ses som gjensidige prosesser. Slik kan barnet få et positivt forhold til seg selv og egen læringsprosess. De kan utvikle respekt og forståelse for det som er annerledes. Alle barn har krav på å bli møtt som den de er. Personalet skal hjelpe barna til å forstå at egne handlinger kan gå ut over andre. Ikke alle handlinger er akseptable” (KD 2006: 23, mine uthevninger).*

I og med at begrepet ikke er brukt flere ganger i dokumentet, er det følgelig ikke gjort nærmere rede for det. Hvordan danning og medvirkning står i et gjensidig forhold til hverandre uttrykkes ikke eksplisitt. Men indirekte antydes noe gjennom formuleringen ”hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring”. Den sier noe om holdning og handling av en viss etisk standard. Det dreier seg med andre ord om etisk oppdragelse/danning slik det oppsummeres i nest siste setning med at ”personalet skal hjelpe barna til å forstå at egne handlinger kan gå ut over andre”. Personalet skal ikke oppdra i tradisjonell betydning av begrepet (se kapittel 3), men ”på en yrkesetisk forsvarlig måte” skal de ”veilede” barna slik at de reflekterer over egne handlinger og selv kommer fram til en forståelse av rett og galt. Barn skal med andre ord selv medvirke til egen innsikt og læring. De skal spille en aktiv rolle i egen dannelsesprosess. På denne måten skal de også ”få et positivt forhold til seg selv og

egen læringsprosess”, det vil si tro på egne evner og motivasjon for læring - de skal lære å lære. Det er barnets selvdanning i samspill med omgivelsene som er målet.

Dette er en mulig tolkning sett i lys av det som uttrykkes implisitt. Avsnittet består av mange korte setninger som oppleves som å ha en noe svak forbindelse med hverandre. Det oppleves som at det er flere forhold som skal uttrykkes samtidig. Dermed framstår framstillingen av både begrepet danning og av danning og medvirkning som gjensidige prosesser som uklar eller ufullstendig. Den kan karakteriseres som svak.

Det er mulig at begrepet danning introduseres for å antyde et innhold for medvirkningsbegrepet, eller presisere hva man forstår med barns medvirkning i barnehagen. Da burde kanskje dette vært omtalt i avsnitt 1.5 som omhandler temaet medvirkning?

Kvalitetsmeldingen

I Kvalitetsmeldingen brukes ordet danning åtte ganger. De fleste av tilfellene dreier seg om en redegjørelse for endringene i begrepsbruken fra oppdragelse til danning i den nye formålsparagrafen: *”Begrepet oppdragelse er erstattet med danning, som er et videre begrep”*. Videre gis det følgende definisjon av danning: *”Med danning menes det som skjer i barnets samspill med omgivelsene. Danning er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon og som foregår hele livet”* (KD 2009:7). Begrepet danning er ikke eksplisitt knyttet opp mot begrepet medvirkning verken i disse tekstutdragene eller i noen av de andre tilfellene hvor begrepet danning brukes, men gjennom formuleringen *samspill med omgivelsene* uttrykkes det at det er en forbindelse. Heller ikke i Kvalitetsmeldingen blir det gjort forsøk på å synliggjøre medvirkning som en avgjørende faktor i barns dannelsingsprosesser. Slik bekreftes og utvides den svake framstillingen fra R06.

Faglige perspektiver:

Slik det er gjort rede for under punkt 3.4.3. tar Løkken (2007) utgangspunkt i formuleringene fra R06 rundt medvirkning og danning. Gjennom en grundig analyse viser hun på hvilken måte disse begrepene representerer gjensidige prosesser.

Med sin redegjørelse for det tradisjonelle oppdragelsesbegrepet viser hun hvorfor vi står overfor en utfordring når vi samtidig skal tilrettelegge for medvirkning. Dette utgjør et paradoks som krever en begrepsendring dersom det skal være håndterlig. Gjennom sin redegjørelse for dannelsesbegrepet synliggjør hun det essensielle ved *både* dannelses- og medvirkningsbegrepet. Hun viser hva som går tapt med en rammeplan hvor man ikke forholder seg eksplisitt til begrepet danning, hvor man i stedet velger å bruke begrepet oppdragelse i sin tradisjonelle betydning. Dette tiltross for at det gjentatte ganger i dokumentet beskrives samspillsprosesser mellom aktørene i barnehagen som ligger tettere opp til dannelsesbegrepet, *fordi barns medvirkning er det sentrale omdreiningspunktet i disse prosessene.*

Løkken skrev sin artikkel³⁴ etter utgivelsen av R06, og den er utformet som en kritikk av denne. Den utgjør en representasjon som ikke står i motsetning til framstillingen av forholdet mellom medvirkning og danning i R06, men den uttrykker det som det ikke gis en eksplisitt framstilling av i R06.

6.4.3 Medvirkning i forhold til fagområder

R06

Med R06 øker antall fagområder fra fem til syv. Videre blir det foretatt en revidering slik at fagområdene nå sammenfaller med skolens fagkrets. Fagområdene skal være sentrale for opplevelse, utforsking og læring (KD 2006:21). For hvert fagområde er det formulert mål for arbeidet i form av prosessmål. De angir hva personalet må, det vil si skal gjøre, for å fremme ønsket læring og utvikling.

Det sies i R06 at *"Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder"* (KD 2006:14). Hva som

³⁴ Se punkt 3.4.3

menes med ”barnehagens innholdsområder” framstår ikke helt klart. Hvis vi ser det i lys av barnehagelovens innholdsparagraf (§ 2), så er det muligens medvirkning i forhold til arbeidet med *fagområdene* det her siktes til. Der står det at:

”Barnehagene skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter” (KD 2006:33).

Det antas at det er fagområdene det siktes til med formuleringen ”*sentrale og aktuelle områder*”. Videre uttrykkes det indirekte gjennom formuleringen ” (...) *med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter*” at barn skal medvirke. Det kan også være at det siktes til innhold slik det står formulert i innledningen til kapittel 2 om barnehagens innhold:

”Barnehagen skal se omsorg, oppdragelse, lek og læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse i sammenheng. Barnehagen skal være en kulturarena hvor barn er medskaper av egen kultur. Alt dette er en del av innholdet i barnehagen og må ses som en del av en sammenvevd og kompleks helhet” (KD 2006:21).

I så fall snakker vi om et videre innholdsområde enn bare fagområdene. Da dreier det seg om å medvirke til læring generelt, muligens det som omtales eller karakteriseres som *helhetlig læring*. Dette vil bli nærmere belyst under punkt 6.4.4.

Hvis vi i første omgang holder fast ved den første antagelsen, at det er barns medvirkning i forhold til fagområdene det siktes til, så er det ensbetydende med at barn skal medvirke til egen formell læring. Dette skal skje ”*med utgangspunkt i barnas interesser, kunnskaper og ferdigheter*”. Samtidig er personalet pålagt å utarbeide årsplaner, gjerne også langtidsplaner ” (...) *for å sikre progresjon og sammenheng i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet*” (KD2006:47). Videre har også foreldre rett til medvirkning og rett til å delta i årsplanlegging. Det kan stilles spørsmål ved hvor mye det blir igjen for barna å medvirke til i denne sammenheng.

Hvor mange rammer er allerede fastlagt, hvor mye *rom* (se punkt 6.5.3) blir det igjen til barna?³⁵

For øvrig må endringene av fagområdene i R06, slik at de nå framstår som sammenfallende med skolens fagkrets, kunne tolkes som et signal om barnehagens skoleforberedende funksjon.

Kvalitetsmeldingen

I Kvalitetsmeldingen uttrykkes det ikke noe eksplisitt om barns medvirkning i forhold til fagområdene, men det uttrykkes implisitt hva fordelingsutvalget³⁶ mener om dette. Tekstutdraget nedenfor starter først med en referanse til rapporten *Starting Strong II*:³⁷

”På bakgrunn av den stadig tydeligere ”readiness for school”-debatten som preger barnehagesektoren internasjonalt, understreker rapporten at barnehagen bør være et fellesskap der alle kan lære, hvor barn blir oppfordret til å delta og dele med andre, og hvor læring hovedsakelig er sett som interaktiv, utforskende og sosial. Fordelingsutvalget påpeker at barnehagens rammeplan ikke inneholder konkrete læringsmål eller krav om at barn daglig skal delta i læringsaktiviteter som er planlagt og ledet av voksne. Utvalget mener at det er viktig at alle barn daglig blir inkludert i en eller annen form for organisert læringsaktivitet i barnehagen. Dersom læring i barnehagen i alt for stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, mener utvalget at dette kan medføre at de barna som har beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen” (KD 2009:76).

At dette handler om medvirkning i forhold til fagområder baserer seg på det som kan leses som underforstått. I rapporten *Starting Strong II* understrekes det at læring i barnehagen *”hovedsakelig er sett som interaktiv, utforskende og sosial.”* Med andre ord så medvirker barn sammen med andre i en utforskende stil, det vil si at prosessen vektlegges. Videre refereres det til hva fordelingsutvalget har gitt uttrykk for i denne

³⁵ Se for øvrig punkt 6.5.3 om organisering, 6.5.4 om planlegging og punkt 6.5.5 om foreldres rett til medvirkning.

³⁶ NOU 2009:10 Fordelingsutvalget. Fordelingsutvalget er et forvaltningsorgan underlagt Barne- og likestillingsdepartementet som har som hovedoppgave å tildele tilskudd til Norges frivillige, landsomfattende barne- og ungdomsorganisasjoner (fordelingsutvalget.no).

³⁷ Også omtalt under punkt 2.3.2.

sammenheng, og her kan det leses som underforstått at det fortsatt er ønskelig med en læringsprosess der barn medvirker. Det tas allikevel et forbehold. Det uttrykkes at det ikke bør bli for mye av dette, fordi en slik pedagogikk privilegerer de med beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet. Det må forstås som at det går på bekostning av de som *ikke* har de beste evner til dette. Derfor mener utvalget at det er viktig at *”alle barn daglig blir inkludert i en eller annen form for organisert læringsaktivitet i barnehagen”*. Dette indikerer formelle lærings situasjoner med utgangspunkt i fagområdene, med *”læringsaktiviteter som er planlagt og ledet av voksne”*. Ingen ting skal være overlatt til tilfeldighetene, man vil ha kontroll over barnehagebarns læring.

Uttrykt med diskursanalytisk terminologi dreier dette seg om *saksinnramming* (Neumann 2001), det vil si hva som skal inngå i en diskurs og hva som ikke skal det.³⁸ Begrepene *organisert, planlagt og ledet* brukes som markører eller *diakritika* (ibid.) for hva som skal inngå i den formelle læringsdiskursen, mens *initiativ og nysgjerrighet*, som er diakritika som her knyttes til medvirkningsdiskursen, viser hva som *ikke* skal inngå i først nevnte diskurs.³⁹ Det etableres en overgripende dikotomi som markerer en grenseoppgang mellom medvirkning og læring - læring på den ene siden og medvirkning på den andre.

Videre uttrykker det siterte avsnittet noe av det samme som følgende utsagn fra R06: *”Å finne den riktige balansen mellom barneinitierte og voksenledete aktiviteter er en utfordring”* (KD 2006:21). Uttrykkene *barneinitiert* og *voksenledet* brukes her som diakritika for henholdsvis medvirkningsdiskursen og den formelle læringsdiskursen. De etableres som dikotomier. Det sies også her indirekte, men likevel tydeligere enn i Kvalitetsmeldingen, at en aktivitet som springer ut av barns initiativ og nysgjerrighet *ikke* kan være *”planlagt og ledet av voksne”*. Eller det kan oppfattes som at det barneinitierte innholdet hører til i de uformelle lærings situasjonene og det voksenledete i de formelle.

³⁸ Se punkt 5.25 om grunnbegreper.

³⁹ Se punkt 5.25 om grunnbegreper.

Dette må bero på en begrenset forståelse av læring, som ikke er i samsvar med det læringssyn og oppfatning av barns medvirkning slik det ellers stort sett uttrykkes både i R06 og Kvalitetsmeldingen. For det første skal barn også medvirke i planlegging. Dette er ikke lenger noe de voksne (personale og foreldre) skal utføre på egen hånd. Dette blir nærmere behandlet under punkt 6.5.4. For det andre kan en aktivitet fint være ledet av voksne, selv om den tar utgangspunkt i barns ”*initiativ og nysgjerrighet*”. Dette kan også skje uavhengig av om aktiviteten sorterer under innhold for fagområder eller ei. Den ikke bare kan, den bør. Personalets rolle er å undersøke⁴⁰ sammen med barna (KD 2006:27)⁴¹ og støtte og veilede dem (KD 2006:23) slik at den pedagogiske prosessen drives framover. Er ikke det å *veilede* eller vise *vei* en måte å lede på? Det er det åpenbart ikke slik det framstilles her, men slik det framstilles i forbindelse med danning⁴² så er det nettopp dette barns medvirkning handler om!

Uttrykkes det ikke ganske klart at dersom det legges mindre vekt på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, og mer vekt på organiserte læringsaktiviteter, så vil det være ensbetydende med at de barna som ikke ”*har de beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet*” uten videre får et bedre utgangspunkt? I så fall presenteres det her en forenkling av et relativt komplekst forhold, som det muligens, dersom man finner den troverdig, kan være fristende å falle for i en krevende barnehagehverdag.

Disse framstillingene kan svekke inntrykket av at barn skal medvirke i forhold til innholdsområdene. Motsatt styrker de et inntrykk av at innholdet i de formelle læringssituasjonene, det vil si at innhold knyttet til fagområdene, kun er de voksnes anliggende. Vi ser her hvordan det trekkes inn et læringssyn som fremmer en mer resultatorientert enn prosessorientert pedagogikk. Videre ser vi at avsnittet i Kvalitetsmeldingen ikke bidrar til å korrigere for barns manglende medvirkning i forhold til fagområdene som ble dokumentert i evalueringsarbeidet (Østrem et al. 2009:126). Under den delen av evalueringsrapporten som omhandler hvordan assistenter, fagarbeidere og førskolelærere forstår føringene i R06 og hvilke

⁴⁰ Undersøke oppfattes som et synonym til utforske – se tekstutdrag på forrige side.

⁴¹ ”*Ved å ta utgangspunkt i barns interesser kan personalet sammen med barn undersøke, stille spørsmål og sammen finne svar som barn kan være tilfredse med*”

⁴² Se punkt 6.4.2.

konsekvenser det får for innholdet og organisering av arbeidet, kommer det fram at informantene er mest opptatt av barns medvirkning i de uformelle lærings situasjonene. Det uttrykkes usikkerhet blant informantene i forhold til hvordan barns medvirkning skal integreres i arbeidet med fagområdene (ibid.:158).

Faglige perspektiver:

Det er først og fremst representasjonen av barn som subjekt i egne liv og ikke objekter for de voksnes holdninger og handlinger som støtter opp under forståelsen av at barn skal medvirke også i arbeidet med fagområdene. Deres subjektsstatus gjelder uansett. Den kobles ikke fra i bestemte situasjoner. Fagområdene skal være objektet. Østrem's aktualisering av Skjervheims *det tredje* slik vi var inne på i kapittel 4, lever opp til denne forståelsen. Her konstitueres barn (den ene) og voksne (den andre) som hverandres medsubjekt, i det objektet for deres felles oppmerksomhet, det vil si fagområdene, utgjør det tredje. Også Jansens (2007) presisering av at barnehagen i gjeldende barnehagelov benevnes som en pedagogisk virksomhet, ikke pedagogisk tilrettelagt virksomhet som tidligere, støtter opp under en forståelse av at barn skal medvirke også **til/i** innhold knyttet til fagområdene. Jansen framhever at personalet med dette ikke lenger kun skal tilrettelegge for å stimulere barns læring gjennom lek, men at de selv også skal ha en langt mer aktiv rolle. De skal gå inn som aktører sammen med barna i deres læringsprosesser (medforske, samhandle, støtte og veilede/lede) knyttet til fagområdene. Det er med andre ord ikke samsvar mellom dokumentenes *hovedrepresentasjon* av barns medvirkning i forhold til fagområdene og den faglige representasjon av samme forhold.

6.4.4 Medvirkning til læring generelt

R06

Vi var innledningsvis under punkt 6.4.3 inne på hvor vidt formuleringen "(...) og deres medvirkning må integreres i arbeide med barnehagens innholdsområder" dreide seg om medvirkning kun i forhold til fagområdene eller om det dreide seg om en videre sammenheng, det som kan betegnes som medvirkning til læring generelt. Hvis vi nå ser nærmere på medvirkning i forbindelse med læring generelt, kan vi supplere med samme

tekstutdrag som ble analysert og drøftet i forbindelse med punkt 6.3.2 om danning. Her uttrykkes en sammenheng mellom medvirkning og læring – via danning:

*”Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og **læring** er en forutsetning for barns **danning**. Å møte barns spørsmål og undring på en yrkesetisk forsvarlig måte legger grunnen for barnets **medvirkning**. Barn må få støtte og veiledning på handlinger og holdninger. **Danning** og **medvirkning** kan ses som gjensidige prosesser. Slik kan barnet få et positivt forhold til seg selv og egen læringsprosess” (KD 2006:23, mine uthevninger).*

I denne komplekse formuleringen kan man trekke ut at uavhengig av hva slags form for læring det dreier seg om, så skal barns spørsmål og undring ivaretas på en slik måte at de blir motivert til å gå videre i sin undring og stille nye spørsmål. De skal *”få et positivt forhold til seg selv og sin egen læringsprosess”*. Barns medvirkning framstilles som en suksessfaktor i denne sammenheng. Selv om dette er eneste sted i R06 der begrepene medvirkning og læring brukes i samme språklige kontekst, er det heller ikke her snakk om en direkte kobling mellom medvirkning og læring, og det hele kan oppleves som noe forvirrende og vagt. For øvrig kan betegnelsen *”læringsprosess”* like gjerne erstattes med betegnelsen *dannings-* eller *dannelsesprosess*.

Når det søkes på begrepet *læring* i R06, finner man flere vage tegn på forbindelsen mellom medvirkning og læring. Under avsnittet om barnehagens samfunnsmandat står det at: *”Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltagelse i fellesskap med jevnaldrende”* (KD 2006:7). Her er det bruken av begrepet *deltagelse* som indikerer at barn skal medvirke til egen læring. Videre i kapitlet om barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver står følgende: *”Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring”* (KD 2006:12). Her er det først og fremst begrepet *aktør* som fungerer som indikator på at barn medvirker både i egne og andres læringsprosesser. Dernest gir også bruken av begrepene *bidrar* og *samspill* en indikasjon på dette. Under kapittel 2 som omhandler omsorg, lek og læring står følgende:

”Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningskaping i barnehagen. I samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse” (KD 2006:26).

Videre:

”Læring om seg selv, om andre mennesker, om samspill og om den fysiske verden omkring er prosesser som er med på å skape mening i barnas liv. Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle lærings situasjoner” (KD 2006:27).

Igjen er det begrep som *delta*, *samhandling* og *samspill* som indikerer en forbindelse mellom medvirkning og læring, men det uttrykkes ikke eksplisitt i noen av disse tekstutdragene at det er medvirkning til egen læring det dreier seg om.

Det faktum at begrepene medvirkning og læring aldri settes i direkte forbindelse med hverandre, at det aldri uttrykkes klart at å medvirke er en måte å lære på, kan bidra til å fremme en dikotom logikk som innebærer et enten-eller. Man kan få inntrykk av at disse to fenomenene nærmest blir betraktet som to uforenlige størrelser som står i motsetning til hverandre. Man støter for eksempel ikke på formuleringen *medvirke til egen læring*. Begrepet *deltagelse* brukes heller ikke i en slik sammenheng, som for eksempel *deltakelse i læring*. Det er alltid to separerte fenomener; læring og deltakelse, som for eksempel i formuleringen ” (...) *livslang læring og aktiv deltakelse (...)*” (KD 2006:10-11, 14). Følgende utsagn utgjør ett unntak: *”Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring”* (KD 2006:12). Her er det *sosiale aktører og bidrar* som indikerer at det dreier seg om en form for medvirkning.

Samtidig gis det stadig vekk beskrivelser av læringsprosesser, eller dannelsprosesser, der medvirkningsaspektet er framtreddende, som for eksempel i tekstutdraget ovenfor og i tekstutdraget som omhandler læring, danning og medvirkning:

”Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er en forutsetning for barns danning. Å møte barns spørsmål og undring på en yrkesetisk forsvarlig måte legger grunnen for barnets medvirkning” (KD 2006:23).

Eller: *"I samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse"* (KD 2006: 26).

Hvis man går inn på begrepet *omsorg*, som i følge Tholin⁴³ kan være en annen måte å snakke om medvirkning på, så knyttes dette direkte til læring gjennom å bli ansett som en forutsetning for læring: *"Omsorg er nært knyttet til oppdragelse, helse og trygghet, og er samtidig en viktig forutsetning for barns utvikling og læring"* (KD 2006: 25). Videre er *samspill* et annet begrep som antyder en eller annen form for medvirkning og som brukes på samme måte: *"Kvaliteten i det daglige samspeillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring"* (KD 2006:50).

Kvalitetsmeldingen

I Kvalitetsmeldingen, under kapitlet om barnehagens framvekst, eksponeres forholdet mellom medvirkning og læring slik:

"Den sosialpedagogiske tradisjonen ser på tiden i barnehagen som en forberedelse til livet generelt hvor omsorg og læring ses i sammenheng og hvor barns medvirkning er en sentral komponent" (KD 2009:16).

Her uttrykkes det en relativt klar forbindelse mellom medvirkning og læring. Videre presenteres OECDs ti punkter om barnehagepolitikken. To av punktene setter implisitt læring og medvirkning i sammenheng:

"(...) Plassere trivsel, tidlig utvikling og læring som kjernen i barnehagens arbeid, og respektere barns egen agenda og naturlige læringsstrategier (...) Oppfordre til barnehagesystemer som støtter bred læring, deltakelse og demokrati: - Learning to be -Learning to do -Learning to learn -Learning to live together" (KD 2009:17).

Ordet medvirkning brukes ikke direkte, men formuleringen *"(...) respektere barns egen agenda og naturlige læringsstrategier"* støtter en tolkning som sier at barns egne

⁴³ Se punkt 3.4.1.

interesser og initiativ her og nå skal vektlegges. Videre brukes begrepene ”*deltagelse og demokrati*” som indikerer en eller annen form for medvirkning. Det uttrykkes med andre ord heller ikke her eksplisitt at barna skal medvirke i forhold til egen læring.

At ikke forbindelsen mellom medvirkning og læring framstilles tydeligere kan bidra til motsatt effekt av hva som synes å være intensjonen, nemlig en forståelse hos personalet av medvirkning og læring som to fenomen som ikke angår hverandre i nevneverdig grad. I praksis kan dette gi seg utslag i at læring foregår i visse sammenhenger, medvirkning i andre. Funnene i evalueringen av implementeringen av rammeplanen som viser at informantene er mest opptatt av barns medvirkning i uformelle læringssituasjoner kan tyde på det (Østrem et al. 2009:126).

Faglige perspektiver:

Alle de nevnte begrepene så som *bidrar, deltagelse, samhandling* og *samspill* kan oppfattes som tilnærmede synonymer til begrepet medvirkning, slik Bae (2006) viser med sin definisjon.⁴⁴ Begrepet *aktør* nevnes ikke i den sammenheng. Det blir til gjengjeld definert av Moser og Sanna (2007) som ”(...) *et intensjonelt handlende menneske, som selv har en viss grad av kontroll over sine egne læringsprosesser- og betingelser*”.⁴⁵ Videre påpeker Moser og Sanna at læring i barnehagen blir et spørsmål om aktørens, det vil si barn og voksnes, medvirkning. Dette støttes av Lillemys (2004) definisjon av læring som både en individuell og en sosial prosess som videre omfatter både tilegnelse og anvendelse.⁴⁶ I begge tilfeller medvirker barnet. Det dreier seg dermed ikke om medvirkning i en sammenheng og læring i en annen, slik man gjennom dokumentenes framstilling kan forledes til å tro. Medvirkning og læring er i følge de faglige perspektivene to fenomen som forutsetter hverandre.

⁴⁴ Se punkt 3.2

⁴⁵ Se punkt 4.6

⁴⁶ Se punkt 4.3.1

6.4.5 Sammenheng av barns medvirkning i forhold til fagområder spesielt og læring generelt

Det kan muligens synes lite hensiktsmessig å skille på medvirkning i forhold til fagområder spesielt og læring generelt. Når det allikevel er gjort, er det fordi dokumentene framstiller et skille. Ved et sammendrag av punkt 6.4.3 og 6.4.4, der disse temaene er behandlet, kan vi ta utgangspunkt i nok et tekstutdrag fra R06 som omhandler nettopp dette:

”Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle lærings situasjoner. De formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet. Uformelle situasjoner er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling. Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle lærings situasjoner. Begge har pedagogisk hensikt. De syv fagområdene må knyttes til både formelle og uformelle lærings situasjoner” (KD 2006:27).

Her uttrykkes det eksplisitt at det ikke skal skilles på læring i formelle og uformelle lærings situasjoner, begge har pedagogisk verdi. Likevel trekkes det, slik vi har sett i analysen, et skille når det gjelder barns medvirkning til egen læring i de formelle og uformelle lærings situasjonene. Barns medvirkning framstilles både R06 og i Kvalitetsmeldingen som noe som primært bør foregå i uformelle lærings situasjoner, ikke i de formelle. Der skal innholdet være planlagt og ledet av personalet, noe som etterlater et inntrykk av det er ønskelig med påvirkning i en bestemt retning.

Tekstutdraget etterlater et inntrykk av at det er det helhetlige lærings synet som skal vektlegges. I øvrige framstillinger som er behandlet under punkt 6.4.3 og 6.4.4, ser vi hvordan dette møtes av et annet syn på læring i barnehagen, som handler mer om opplæring i form av forberedelse til skolen fagkrets. Og det oppleves som om barns medvirkning nærmest blir ansett som både uegnet og uønsket i denne sammenheng. Det er lærings resultatet som er det primære, ikke lærings prosessen. Det dreier seg om *enten-eller*, ikke *både-og*. Dette kan tyde på at det er ulike representasjoner innenfor barnehagens lærings diskurs som konkurrerer om å innholdsutfylle begrepet læring på hver sin måte. Det kan innebære at skolens lærings diskurs, eller den lærings diskurs som

har en hegemonisk posisjon i skolen, er i ferd med å rekontekstualiseres (etter Fairclough i Haugsbakk 2008:69) i barnehagen, og dermed øver antagonisme mot barnehagens tradisjoner generelt og det helhetlige læringssynet spesielt. Skolens læringsdiskurs er i ferd med å kolonisere barnehagens læringsdiskurs. Videre kan barnehagepersonalets manglende fokus på barns medvirkning i forhold til fagområdene samt den økte oppmerksomheten på fagområder som ligner på fag i skolen, tyde på at det ”foregår en aktiv, indre tilegnelsesprosess der det nye settes i forhold til det etablerte” (Haugsbakk 2008:69).

Igjen ser vi hvordan innholdet i R06 har en tendens til å løpe i ulike retninger og etterlater seg mangel på sammenheng og mening.

6.5 Konsekvenser for virksomheten

I denne delen av analyse- og drøftingsarbeidet vil det bli fokusert på dokumentenes framstilling av hvilke konsekvenser barns rett til medvirkning gir for virksomheten.

6.5.1 Synet på barn

R06

I punkt 6.1.1 om begrunnelser for barns medvirkning ble synet på barn og barndom omtalt. Dette vil nå bli nærmere behandlet med sikte på konsekvenser for virksomheten.

I R06 står følgende å lese under punktet om barn og barndom:

”Barn påvirker sine omgivelser gjennom aktiviteter og væremåter. Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatning av seg selv. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. Synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning. Å forstå barns ulike uttrykk er av stor betydning” (KD 2006: 13).

Her er det nest siste setning som i første omgang er interessant. Med formuleringen ”synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning” uttrykkes et ganske opplagt forhold, nemlig at våre holdninger til barna vil prege våre handlinger rettet mot dem. Videre indikeres det at det er et bestemt syn på

barn som er avgjørende for om personalet forstår barns medvirkning. Hvilket syn som kreves for å kunne realisere bestemmelsen, antydes i de tre setningene ovenfor. Det gjelder spesielt setningen: ”*Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro*”. Den etterlater en forståelse av at det dreier seg om et syn på barn som likeverdige og kompetente medmennesker, men det uttrykkes ikke eksplisitt.

Videre var vi under punkt 6.3 inne på følgende utsagn: ”*Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå*” (KD 2006:13). Dette samsvarer med ordlyden i barnehagelovens § 3, siste ledd, som lyder: ”*Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet*” (KD 2005). Det samme gjelder ordlyden i barnekonvensjonens artikkel 12, 1. ledd.⁴⁷ Det kan være grunnlag for å stille seg kritisk til denne presiseringen. Det uttrykkes her en reservasjon som gjør at det er personalet i barnehagen som til syvende og sist avgjør om barn får medvirke eller ikke. Det er personalet som er satt til å forvalte bestemmelsen, og de innrømmes med dette en rett til å overprøve barnets rett til medvirkning. Dersom de ansatte har en forståelse av små barn som primært omsorgstrengende og med stort behov for beskyttelse og oppdragelse i tradisjonell forstand, vil de kunne begrense barna i deres medvirkning. Denne presiseringen representerer dermed en fare for uthuling av bestemmelsen.

Det finnes ingen nedre aldersgrense for medvirkning. De yngste barna eller andre uten verbalspråk, hvis det er det man har i tankene med dette utsagnet, er også i stand til å uttrykke egne intensjoner gjennom kroppsspråk, ansiktsmimikk og gester, og gjør det som regel også dersom de ikke blir begrenset i dette. I og med at det ikke settes en eksakt nedre aldersgrense for barns rett til medvirkning, kan personalets reservasjonsrett tøyres ganske langt, ikke bare nedover men også oppover i aldersklassene. Det kan uten tvil oppstå situasjoner der *både* yngre og eldre barn bør beskyttes og deres vilje begrenses. Men dette skal barn i henhold til *det nye synet* på barn som kompetente og likeverdige selv medvirke til, også de som fortsatt ikke har utviklet verbalt språk. De ansatte skal ha kompetanse til å håndtere dette og har ansvaret for at så skjer. At det skal tas utgangspunkt i barns ulike forutsetninger må være opplagt. Det er den autoritative

⁴⁷ Se punkt 3.3.

voksne som etterspørres i forbindelse med barns medvirkning, ikke den autoritære (Thuen 2008).

Disse begrensende utsagnene er gode eksempel på de tatt-for-gitt-forestillinger om barn og voksne som ligger gjemt i språket. De voksne framstilles, uten faktisk å være nevnt i gjeldende tekstutdrag, som mer kompetente enn barna selv til å vurdere graden av medvirkning. I det ene øyeblikket framstilles barn som kompetente og likeverdige medmennesker. I det neste framstilles spesielt de yngste førskolebarna og andre med ”bristende” funksjonsnivå, som ufullkomne og underlagt de voksnes dominans ut fra en forestilling om voksne som fullkomne. Vi er her inne på det som Foucault betegnet som *disiplinerende makt* (Foucault 1977), som handler om hvordan de sannheter som er nedfelt i språket former og styrer vår tenkning. De voksnes definisjonsmakt brukes som en markør eller et *diakritikon* (Neumann 2001) som trekker opp grensen mellom voksne og barn. Det setter voksne i posisjon til å bestemme over barn, mens barn dermed posisjoneres som de voksnes objekt. Dette framstilles som noe helt naturlig eller selvfølgelig, og vi følger det lydig, uten å reflektere over vilkårene som denne ”sannheten” er frambrakt under. Det blir tatt for gitt at de voksne er bedre i stand til å fatte fornuftige beslutninger i forhold til barns beste, enn barn selv. Særlig yngre barn og enkelte andre grupper. Spesielt utviklingspsykologien, med sin inndeling av barns utvikling i stadier fra inkompetent til stadig mer kompetent, har vist oss – med modernitetens språkdrakt betyr det at utviklingspsykologisk forskning har *bevist* - at små barn først og fremst er sårbare og ute av stand til å ta vare på seg selv.

Det uttrykkes med dette et motstridende syn på barn og barndom i R06.

Kvalitetsmeldingen

Begrensninger knyttet til alder og funksjonsnivå gjentas i Kvalitetsmeldingen i dens redegjørelse for barnehagens nye formålsparagraf. I endringene av barnehageloven § 3 *Barns rett til medvirkning* fjernet, mens bestemmelsen om barns rett til medvirkning er innlemmet i den nye formålsparagrafen på følgende måte: ”*De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger*” (KD 2009:8).

At barns rett til medvirkning tas inn i formålsparagrafen, kan sende et viktig signal utad om at medvirkning skal likestilles med omsorg, lek og læring, som fortsatt er representert her.⁴⁸ At den eneste setningen som eksplisitt omhandler barnets rett medvirkning samtidig viderefører begrensninger ut fra alder og forutsetninger framstår som problematisk, særlig sett i lys av evalueringsresultatene. Det vitner om at den utviklingspsykologiske diskursen som ut fra stadietenkningen reduserer de yngste barna til mindre kompetente jo yngre de er, fortsatt står sterkt i deler av den offentlige barnehagesektoren. At begrensningen i forhold til alder og funksjonsnivå eller forutsetninger opprettholdes i den nye loven, viderefører en fare for uthuling av bestemmelsen. Bestemmelsen inneholder for øvrig en innbyrdes motsetning. Den innskrenker medvirkningsretten for enkelte grupper, noe som kan oppfattes som diskriminerende. Samtidig pålegger den barnehagene å motarbeide alle former for diskriminering (KD 2008), se fotnote 40.

Faglige perspektiver

Under punkt 1.3.2 i den historiske framstillingen av endringer i synet på barn og barndom omtales det som av Dion Sommer er karakterisert som et paradigmeskifte i synet på barn (Bae 2005). Sentralt i dette skiftet er at barn allerede fra livets begynnelse er å betrakte som subjekter som er kompetente til å inngå i samspill med sine omgivelser. De er med andre ord tilkjent subjektstatus. Under punkt 2.4 som omhandler Baes (2006) perspektiver på barns rett til medvirkning, blir det gjort rede for at barn skal tillegges en aktiv og likeverdig rolle i samsvar med deres vedtatte subjektstatus,

⁴⁸ § 1. Formål

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.

Barn 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 (KD 2008).

og at dette medfører at det ikke lenger er tilstrekkelig å la dem slippe til på de voksnes premisser.

Artikulasjonen i R06 og det nye lovforslaget om at graden av medvirkning avhenger av barnets alder og funksjonsnivå, står med andre ord i motsetning til det synet på barn som må sies å ha bred oppslutning i fagmiljøet, Den utgjør rester av en tidligere diskurs som fortsatt har kraft i seg til å øve antagonisme mot, eller blokkere for, medvirkningsdiskursen gjennom å reprodusere et syn på barn som ufullkomne eller *human becomings*. Den diskursive kampen om hvordan barnet skal forstås, er på ingen måte over.

6.5.2 Relasjonene

Med relasjonen menes samspillet i forholdet mellom barn og i forholdet mellom barn og voksne. Det er forholdet mellom barn og voksne som først og fremst aktualiseres i R06 i form av krav til voksenrollen, og som derfor vil bli omtalt her.

R06

Samme tekstutdrag fra R06 som ble analysert og drøftet under forrige punkt, sier også noe om relasjonene i en medvirkende praksis.

”Barn påvirker sine omgivelser gjennom aktiviteter og væremåter. Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. Synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning. Å forstå barns ulike uttrykk er av stor betydning” (KD 2006:13).

Under pkt 1.5 i R06 som omhandler barns medvirkning spesielt følges dette opp med følgende formulering:

”Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiver og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden. Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder. Å ta barns

medvirkning på alvor forutsetter god kommunikasjon mellom barna og personalet og mellom personalet og foreldrene” (KD 2006:14).

I kapittel 2 som omhandler omsorg, lek og læring formuleres det slik: *”Å møte barn på en yrkesetisk forsvarlig måte legger grunnen for barnets medvirkning” (KD 2006:23).*

Det gis her et klart bilde av barn og voksnes ulike roller i relasjonen. De voksne har ansvaret og det mer enn antydes at dette er uavhengig av barns væremåter, ulike uttrykk og ulike perspektiver. Det kreves at de voksne har et syn på barn som gjør dem i stand til å møte alle barn uavhengig av forskjeller, *”med respekt og aksept, tillit og tiltro”* eller på *”en yrkesetisk forsvarlig måte”*. Dette kan karakteriseres som en anerkjennende væremåte. Dersom de voksne innfrir dette kravet til væremåte, så vil barns rett til medvirkning langt på vei være ivaretatt. Det er strengt tatt ikke nødvendig å legge til rette på annet vis som for eksempel ved å *organisere i tid og rom*.⁴⁹ Den anerkjennende væremåten uttrykkes forøvrig som et eksplisitt krav til personalet i forbindelse med læring: *”Personalet skal anlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring” (KD 2006:27).*

I dette anliggende er det konsistens i dokumentet. I flere avsnitt og kapitler uttrykkes det at det vil kreve en bestemt væremåte av de voksne, som ansvarlige for relasjonen, nå når barn skal medvirke.

Kvalitetsmeldingen

At ivaretagelse av barns rett til medvirkning dypest sett dreier seg om personalets grunnleggende innstilling til og væremåte overfor barn, uttrykkes som følgende i Kvalitetsmeldingen under punkt 9.3.1 om barns medvirkning:

”Barns medvirkning må forstås som noe annet enn individualistisk rettighetstenkning, ensidig understreking av selvbestemmelse eller knyttet til bestemte metoder og rutiner.

Departementet har fått utarbeidet et temahefte om barns medvirkning. Temaheftet viser til at medvirkningsprosesser skjer innenfor et fellesskap og gjennom deltagelse i ulike

⁴⁹ Se punkt 6.5.3 om organisering.

typer relasjoner. Det dreier seg i vid forståelse om barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlige og virke i sosial sammenheng ” (KD2009:66).

Det kan se ut for at første setning er ment for å korrigere et viktig funn i evalueringsundersøkelsen som det blir redegjort som følgende for i den tilhørende rapporten:

”Barnehagen har i sitt arbeid med medvirkning først og fremst satt fokus på enkeltbarnet, mens det blir rettet mindre oppmerksomhet mot deltagelse i fellesskapet. Noen framhever barns rett til å velge og bestemme (...) ” (Østrem et al. 2009:158).

Det er på det tidspunkt Kvalitetsmeldingen utgis dokumentert at det byr på utfordringer å realisere bestemmelsen om barns rett til medvirkning i barnehagen. Det blir på det grunnlag muligens funnet nødvendig å utdype hva som er avgjørende for barns rett til medvirkning. Gjennom formuleringen forstår vi at bestemmelsen er ment å gi noen andre konsekvenser for praksis enn kun å la barn velge og bestemme, eller vektlegge endring av metoder og rutiner. Videre blir det konsekvente kravet til de voksnes væremåter og de voksnes ansvar for relasjonen, slik de uttrykkes i R06, til en viss grad gjentatt med henvisningen til temaheftet.

Faglige perspektiver

Endringer i synet på barn og barndom virker også inn på de voksnes roller i relasjon til barna. I en dikotom logikk blir gjerne voksne og barn framstilt som hverandres motsetninger, der barn betraktes som de uferdige små, mens voksne betraktes som fullbrakte eller fullverdige. Denne asymmetrien i relasjonen har tradisjonelt gitt de voksne en stor definisjonsmakt – også i barnehagesammenheng.⁵⁰ Bae (2006) poengterer i sine perspektiver på barns medvirkning i barnehagen at endringer i subjektsposisjonene medfører et radikalt annet utgangspunkt enn tradisjonell barnehagevirksomhet gjerne er tuftet på.⁵¹ Tidligere har de voksne vært handlende subjekter. Nå er også barn subjekt, eller medsubjekt om vi velger Skjervheims (2002) terminologi. Dette berører maktforholdet i relasjonen. De voksne står ikke lenger i en

⁵⁰ Se forøvrig punkt 6.6.1 om synet på barn.

⁵¹ Se punkt 3.4

særskilt maktposisjon, kun i en særskilt ansvarsposisjon.⁵² Barn er likeverdig med voksne. De skal ha innflytelse. For barnehagepersonalet innebærer dette ” ... *en forpliktelse til å få fram barns synspunkt, og la det de uttrykker få konsekvenser for det pedagogiske arbeidet*” (Bæ 2006:8).

Vi ser med dette at det stilles et unisont krav til personalets holdninger til og væremåte overfor barn både i R06 og Kvalitetsmeldingen. Videre samsvarer dette kravet med de representasjoner man finner i de faglige perspektivene knyttet til relasjonen i en medvirkende praksis. Barns medvirkning forstås først og fremst som en grunnleggende innstilling til barn, ikke som et spørsmål om organisering som er tema for neste punkt.

6.5.3 Organisering

Organisering kan i barnehagesammenheng sikte til så mangt. Det kan sikte til hvordan barnehagen er organisert med tanke på strukturering av dagen både i tid og innhold, organisering av fysisk miljø i form av rominndeling, utstyr og møblering eller organisering av barnegruppa/personalgruppa.

R06

I R06 uttrykkes følgende om organisering i forbindelse med barns medvirkning:

”Barns medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale. Den pedagogiske virksomheten må organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning” (KD 2006:14).

Spesielt andre setning speiler en tenkning om at barns medvirkning dreier seg om noe som kan og skal organiseres og planlegges i tid og rom. Man må sette av tid og så må man ha et rom. Det framgår ikke av dette om det siktes til fysisk rom i form av plass, eller psykisk rom i form av krav til personalet om en positiv innstilling til barns medvirkning - eller om det dreier seg om begge deler. Videre kan også første setning

⁵² Se figur 1 *Endringer i synet på barn og barndom fra moderne til postmoderne tid.*

skape en forestilling om at bare det blir satt av ”*tid og rom for å lytte og samtale*”, så er mye gjort.

En slik tenkning kan føre til en teknisk tilnærming til barns medvirkning, og personalet kan komme til å forenkle noe som er relativt komplisert. Gjennom å lytte til og samtale med barna viser vi at vi er interessert, at vi er barnesentrerte eller har et barneperspektiv. Det eksisterer en lang tradisjon innenfor barnehagepedagogikken i å innta dette barneperspektivet (Tholin 2007:151,162). Men å ha et barneperspektiv er nødvendigvis ikke det samme som å *søke barns egne perspektiver* (Eide & Winger 2006). De voksnes barneperspektiv handler om at voksne med seg selv som referansepunkt forsøker å se hva som er til barns beste og å handle der etter, mens å *søke barns perspektiver* handler om å *søke barnas egne, og ulike, forståelsesmåter*. Å lytte vil da innebære at vi forsøke å legge våre egne verdiorienteringer, kunnskaper, innsikter og forståelsesmåter med mer til side. Det forutsetter at vi virkelig anerkjenner barn som eksperter på egne liv og hilser alles bidrag velkommen.

Det er noe av det samme som berøres når det opp til flere ganger i R06 påpekes at de voksne er ansvarlig for å *gi rom for barnas uttrykk*. Det er en kjensgjerning at voksne har en tendens til å avgrense det ”rommet” de tildeler barns uttrykk, for eksempel barnegråt. Av ulike årsaker forsøker vi i vår kultur ofte å dysse ned eller få kontroll over barns gråt (Foss 2009). Vi sier dermed indirekte at vi ikke helt aksepterer denne ytringen. I stedet burde vi kanskje gjøre som Foss sier; ”... *ta inn situasjonens appell og gå varsomt inn i den for å akte barnets liv*” (ibid.:15).

Barns rett til medvirkning handler kanskje mest av alt om personalets forståelse. Det er personalets syn på og væremåter overfor barn som aktualiseres med denne bestemmelsen, ikke deres evne eller vilje til å organisering i tid og rom. Det ligger i formulering fra R06 som siteres innledningsvis en fare for at alle de utfordringer som ulike verdisyn og holdninger hos de voksne medfører ikke blir problematisert, kun omdefinert til praktisk arbeid. Dersom barns rett til medvirkning reduseres til et spørsmål om organisering, er det nærliggende å tro at kan bidra til problemer med å realisere bestemmelsen.

Til tross for det gjentatte pålegget om å gi rom for barns uttrykk, kan med andre ord den uklare begrepsbruken i forbindelse med *tid og rom* gi mulighet for feiltolkning av hva dette egentlig dreier seg om.

Kvalitetsmeldingen

Samme tekstutdrag som er brukt under punkt 6.5.2 om relasjonene i en medvirkende praksis, berører også organiseringen:

”Barns medvirkning må forstås som noe annet enn individualistisk rettighetstenkning, ensidig understrekning av selvbestemmelse eller knyttet til bestemte metoder og rutiner” (KD 2009:66).

Her uttrykkes det eksplisitt, spesielt gjennom siste setningsledd, at barns medvirkning må forstås som noe annet enn et spørsmål om organisering.

Faglige perspektiver

I kapittel 2 om barn og barndom i et historisk perspektiv blir det gjort rede for hvordan det parallelt med den gradvise utvidelsen av barns rettigheter, også skjer en dreining fra de voksnes rett til å råde over barn til de voksnes ansvar for realisering av barns rettigheter. Videre vises det at det skjer en bevegelse som etter hvert medfører at barn oppnår subjektstatus. Dette er et sentralt trekk ved endringer i synet på barn og barndom som innebærer at barns egne perspektiver aktualiseres til fordel for de voksnes barneperspektiv. Bae (2006) sier, som sitert under punkt 2.4, at de voksne har en forpliktelse til å få fram barns ulike synspunkt, og la det de uttrykker få konsekvenser for det pedagogiske arbeidet, at det handler om å gi barn et rom *”både i psykisk og fysisk forstand”* (ibid.:8) til å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre. *Dette er en viktig distinksjon.* Å avsette tid og rom til å lytte og samtale er ikke nok, barns rett til medvirkning skal også gi noen materielle effekter.

Vi ser med dette at representasjonen i R06 ikke samsvarer med den faglige representasjonene. Kanskje vitner representasjonen fra R06 om, slik det tidligere har vært antydnet, at synet på barn ikke er endret i den grad man til tider kan få inntrykk av.

Uansett så bidrar den til å opprettholde organiseringsdiskursen, det vil si den diskursen som forsøker å skape kontroll ved å sette kompleksitet inn i system.⁵³ Det privilegerer eksisterende praksis og vanskeliggjør innarbeiding av ny, det vil si medvirkning. Videre ser vi at det i Kvalitetsmeldingen understrekes at barns rett til medvirkning dreier seg om noe mer enn praktisk organisering. Det blir med andre ord gjort forsøk på å korrigere for framstillingen i R06.

6.5.4 Planlegging

Planlegging dreier seg også organisering, her organisering av det pedagogiske innholdet. Personalet har, med utgangspunkt i rammeplanens føringer, ansvar for å utarbeide en årsplan som fastsettes av samarbeidsutvalget (KD 2005). Her skal også *progresjon* tydeliggjøres (KD 2006:33). Den enkelte barnehage kan avgjøre i hvilken grad det i tillegg bør utformes planer for kortere perioder (KD 2006:47).

R06

I kapittel 4 om planlegging, dokumentasjon og vurdering i R06 står det at:

”Gjennomføringen av planene må være så fleksibel at det er rom for spontanitet og barns medvirkning (...) Det bør legges til rette for bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre, barnehagens personale og eiere i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet” (KD 2006:47).

Videre:

”Årsplanen må konkretisere barnehagens arbeid med å legge til rette for barns medvirkning. Barn kan delta i planleggingsarbeidet med direkte innspill i samtaler om hva de liker å foreta seg i barnehagen og ved at de uttrykker seg på andre måter” (KD 2006:49).

Kvalitetsmeldingen

⁵³ Se punkt 2.4, figur 2 *Barnehagens framvekst fra moderne til postmoderne tid.*

I Kvalitetsmeldingen under punkt 5.3 om foreldrenes medvirkning gjentas formuleringen i det første av de to tekstutdrag som er gjengitt ovenfor:

”Rammeplanen sier at barnehagene bør legge til rette for en bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre barnehagens personale og eiere i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet” (KD 2009:39).

Det er med andre ord samsvar i representasjon av planlegging i dokumentene, og det blir derfor gitt en samlet analyse og drøfting.

Det sies ikke noe mer om omfang eller tidsperspektiv på den planleggingen som eventuelt kommer i tillegg til årsplanleggingen. Dermed legges det åpent for ulike forståelser og praksiser. Barnehagen har tradisjoner for alt fra dagsplaner, ukeplaner, månedsplaner, periode- eller temaplaner til virksomhetsplaner. Og disse planene er tidligere i hovedsak utformet av personalet, eventuelt med innspill fra foreldre /samarbeidsutvalg i forbindelse med årsplanleggingen. Foreldre har hatt rett til medvirkning i forhold til planlegging i årevis. Nå har barn også rett til å medvirke. De skal medvirke både i planlegging, dokumentasjon og vurdering - og selvfølgelig også i gjennomføring. Formuleringen *”det bør legges til rette for bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre, barnehagens personale og eiere i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet”* kan tolkes som at det legges opp til en praksis der det skal utformes planer også underveis i barnehageåret, ikke bare i forbindelse med årsplanleggingen. Begrunnelsen for denne tolkningen er at planlegging, dokumentasjon og vurdering er prosesser som går hånd i hånd. De kan ikke skilles ad og arbeidet med disse prosessene er heller ikke noe som kan gjennomføres kun en gang i året. Det ville være meningsløst, særlig barns her-og-nå-orientering tatt i betraktning.

Den didaktiske prosessen *planlegging, gjennomføring, dokumentering og vurdering* legger opp til en planleggingspraksis som går fra dag til dag, der barn og personale sammen vurderer, drøfter og reflekterer over dokumentasjonen fra dagens arbeidsøkt Slik blir for øvrig dokumentasjonen til *pedagogisk dokumentasjon*. På bakgrunn av dette legges nye planer for morgendagen. Det dreier seg om planer for hva det skal

jobbes videre med, hva som skal undersøkes, hvordan det skal gås fram, hva som trengs av materiell og utstyr osv.

Foreldres medvirkning i planlegging vil av åpenbare praktiske årsaker kreve en mer langsiktig planlegging. Det kan medføre at personalet føler seg låst i forhold til barns medvirkning i planlegging og gjennomføring. Selv om det uttrykkes klart at ”gjennomføringen av planene må være så fleksibel at det er rom for spontanitet og barns medvirkning”, så er det allerede lagt noen rammer som nødvendigvis ikke samsvarer med utviklingen av de pedagogiske prosessene som barn og personale står i her og nå. Som kjent følger barns fokus og interesser ofte ikke samme lineære framdriftsplan som voksne legger opp til.

Dersom barns medvirkning skal tas på alvor, skal deres egne interesser og spørsmål være førende for hva som kan være et fruktbart utgangspunkt for neste økt (KD 2006:27). Det kan ikke baseres på noe som er nedfelt i planer særlig lang tid i forveien. Barns her-og-nå-orientering yter naturlig motstand mot en slik tenkning og praksis. Kravet om planlagt progresjon nedfelt i en årsplan virker også malplassert i forhold til barns medvirkning i egne dannelsesprosesser. Progresjonen, eller utvikling av læring og kunnskap om man vil, bygges opp i takt med framdriften i den pedagogiske prosessen, uavhengig av langtidsplaner. Begrepet *progresjon* fungerer for øvrig i denne sammenheng som et diakritikon⁵⁴ som favoriserer barns posisjon som *human becomings*. Hva barn er interessert i eller opplever som *human beings* her og nå er underordnet kravet om framskritt og utvikling.

Behovet for kontroll med virksomheten er naturlig nok til stede, og pålegget om langsiktig planlegging tilfredsstiller muligens først og fremst samfunnets og foreldres behov for innsyn og kontroll. Det gjelder eventuelt også personalets behov for å redusere kompleksitet og usikkerhet.⁵⁵ Men ut fra pedagogiske hensyn virker det uforståelig at det legges opp til en planleggingspraksis som favoriserer de voksnes

⁵⁴ Angående diakritikon; se for øvrig punkt 5.2.5 om grunnbegreper og 6.5.1 om synet på barn.

⁵⁵ Se figur 2 *Barnehagens framvekst fra moderne til postmoderne tid*.

behov, framfor barnas her-og-nå-orientering. Det bør være mulig å finne andre måter å imøtegå behovet for innsyn og kontroll med virksomheten på.

Pålegget om utarbeiding av årsplan, som for øvrig kom i 1983, samt foreldres medvirkning i planlegging, som er ensbetydende med langsiktig planlegging, blokkerer for barnets reelle medvirkning. Selv om de voksnes langsiktige planlegging kun legger opp til å lage rammer som barn fortsatt kan ha medvirkningsmuligheter innenfor, noe som for øvrig burde være overflødig siden vi allerede har en rammeplan, så reduseres deres muligheter til å medvirke ut fra egne initiativ og interesser. Personalet kan oppleve denne planleggingspraksisen som både uklar og motstridende i forhold til barns rett til medvirkning i både planlegging, gjennomføring, dokumentering og vurdering av egen barnehagehverdag. Det er kanskje noe av forklaringen til at informantene i evalueringen er mest opptatt av barns rett til medvirkning i uformelle lærings situasjoner (Østrem et al. 2009:126)?

I forbindelse med innføringen av § 3 om barns rett til medvirkning, ble det fra flere hold i fagmiljøet hevdet at bestemmelsen ville kreve en radikal endring av eksisterende praksis (for eksempel Bae 2006:11). Den planleggingspraksis som eksplisitt foreskrives i dokumentene, framstår som en praksis som ikke samsvarer med krav til øvrige endringer av virksomheten. Det er i denne sammenheng medvirkningsdiskursen som øver antagonisme mot planleggingssdiskursen, men sistnevnte framstår som såpass institusjonalisert at den drar fordel av den treghet som ligger innebygd i etablerte diskurser. Den vanskeliggjør endring av diskursen eller formulering og innarbeiding av nye diskurser.

Faglige perspektiver

I kapittelet 4 om læring er vi under punkt 4.4 inne på læringens objekt, det vil si det innholdet som avledes av fagområdene. Østrem (2008) tar her til orde for at dersom barn skal forstås som likeverdige subjekter, må barns forståelse av hva som er relevant kunnskap i forhold til barns liv og erfaring tillegges vekt. Læringens objekt kan i følge Østrem ikke utelukkende defineres av voksne.⁵⁶ Det oppfattes at Østrem med dette

⁵⁶ Konferer også voksnes barneperspektiv versus barns egne perspektiv, punkt 6.5.3.

støtter en planleggingspraksis som tar utgangspunkt i barns her-og-nå-orientering, det vil si hva som er relevant for dem i de livene de lever her og nå, selv om det hun uttrykker ikke står i direkte motsetning til en planleggingspraksis som anlegger et lengre perspektiv. Denne representasjonen står allikevel i motsetning til den unisone representasjonen i dokumentene som favoriserer de voksne.

6.5.5 Foreldres rett til medvirkning

Foreldre⁵⁷ har i henhold til barnekonvensjonen artikkel 5 om foreldrenes ansvar for oppdragelsen rett til medvirkning i barnehagen. Dette er videreført i barnehageloven gjennom § 1 om formål, § 2 og innhold og § 4 om foreldreråd og samarbeidsutvalg (KD 2005).

R06

I R06 står det følgende om foreldre medvirkning:

”Personalet har ansvar for å gi foreldrene nødvendig informasjon om og begrunnelse for barnehagens virksomhet og invitere foreldrene til medvirkning (...) Foreldrene sikres medvirkning på barnehagens samlede virksomhet gjennom deltagelse i foreldreråd og samarbeidsutvalg” (KD 2006:15).

Det er verdt å merke seg foreldrene skal sikres medvirkning på ”barnehagens samlede virksomhet”. Det dreier seg med andre ord ikke kun om deltagelse i forskjellige aktiviteter som skidag og lignende. Videre dreier seg om en medvirkningsrett som går ut over det å delta i planlegging, som allerede er behandlet.

Kvalitetsmeldingen

Foreldres rett til medvirkning er viet relativt mye oppmerksomhet i Kvalitetsmeldingen. På bakgrunn av undersøkelser som blant annet viser at det ikke er samsvar mellom styreres og foreldres opplevelse av graden av foreldremedvirkning, drøftes det hva som kan gjøres for å øke denne aktiviteten. Det foreslås for eksempel å opprette et nasjonalt foreldreutvalg for barnehager, tilsvarende Foreldreutvalget for grunnopplæringen (KD

⁵⁷ Betegnelsen foreldre betyr her både foreldre og eventuelt andre foresatte.

2009:40). Når det gjelder foreldrenes mer konkrete medvirkning i den enkelte barnehage så er det i hovedsak representasjonene fra R06 som gjentas og dermed bekreftes: *"Personalet i barnehagen har ansvar for å gi foreldrene nødvendig informasjon og invitere foreldrene til medvirkning"* (KD2009:36). Og: *"Rammeplanen sier at foreldre skal sikres medvirkning på barnehagens samlede virksomhet gjennom deltagelse i foreldreråd og samarbeidsutvalg"* (KD 2009:39).

Faglige perspektiver

I framstillingen av barn og barndom i et historisk perspektiv ser vi hvordan det skjer en gradvis endring fra å betrakte barn som foreldrenes eller familiens eiendom, til å betrakte dem som selvstendige rettssubjekt. Videre ser vi hvordan synet på barn endres fra at de blir betraktet som skrøpelige novisebarn til å bli betraktet som kompetente bidragsytere, eller hvordan de går fra å være objekt for de voksnes handlinger til å bli medsubjekter. Hvis vi betrakter foreldres rett til medvirkning på bakgrunn av dette, så er det to forhold som trer fram:

Barnehagelovens bestemmelser om foreldres medvirkning, som ligger til grunn for tekstutdragene fra dokumentene, oppleves først og fremst som en sikring av familiens rettigheter i forhold til barnehagen. Det er ikke opp til barnehageeier eller barnehagepersonalet alene å avgjøre barns barnehagehverdag. Foreldre kan utgjøre et viktig korrektiv overfor eiere eller personale som kan ha tilbøyeligheter til å la private verdiorienteringer, preferanser med mer styre mer enn det offentlige mandatet. Men samtidig kan foreldres rett til medvirkning også bidra til å rehabilitere synet på barn som familiens eiendom og dermed bidra til å undergrave barn som selvstendige rettssubjekter.⁵⁸ Det er med andre ord et kontrært forhold mellom bestemmelsen om foreldresmedvirkning og bestemmelsen om barns medvirkning. Vi ser med dette at diskursen om barns rett til medvirkning støter sammen med diskursen om foreldres rett til medvirkning og hvordan sist nevnte kan komme til å blokkere for først nevnte.

⁵⁸ Se figur 1 *Endringer i synet på barn og barndom fra moderne til postmoderne tid.*

Videre kan denne lovbestemmelsen også innebære et dilemma for personalet i forhold til barns rett til medvirkning. De er i denne sammenheng satt til å forvalte både barns og foreldres rettigheter. Det er ikke nødvendigvis samsvar mellom foreldres barneperspektiv og barns egne perspektiver. Dersom det oppstår en interessekonflikt mellom de to partenes preferanser, ønsker, interesser og så videre, står personalet her overfor en utfordring. Skal de velge å være barnas ambassadører og bidra til at medvirkningsbestemmelsen får noen effekter. Eller skal de forholde seg til den mer etablerte diskursen, det vil si forholde seg til foreldrene som handlende subjekter? Dette spørsmålet besvares med følgende formulering i R06: ”*Personalet må arbeide for å finne **balanse** mellom respekt for foreldrenes prioriteringer og ivareta barns rettigheter og grunnleggende fellesverdier som barnehagen er forpliktet på*” (KD 2006:14-15, min utheving). Denne formuleringen representerer et ideal, som det kan være enklere å slutte seg til på et prinsipielt grunnlag enn å realisere i praksis.

Tekstutdragene som er brukt i denne sammenheng forsterker inntrykket av en rammeplan som stiller dobbelte og i enkelte situasjoner også motstridende krav til personalet. I den tildelte rollen som balansekunstnere kan personalet, for å unngå å balansere på stram line, velge å tilfredsstille de som på grunn av definisjonsmakt fortsatt har størst mulighet for å slakke linen – det vil si foreldrene.

Den kompleksitet som er innebygd i ovenfor nevnte forhold omgås med en strømlinjeformet formulering som skaper inntrykk av orden og kontroll:⁵⁹ ”*Det bør legges til rette for bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre, barnehagens personale og eiere i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet.*” R06 framstår på dette området som en ambisiøs plan som stiller store krav til barnehagens personale.

Det er ikke slik å forstå at foreldres rett til medvirkning ikke er mulig eller ønskelig. Dette er kun en påpekning av at de effekter som diskursen om foreldres rett til medvirkning genererer, kan bidra til å svekke diskursen om barns rett til medvirkning.

⁵⁹ Se figur 2 *Barnehagens framvekst fra moderne til postmoderne tid.*

7 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

7.1 Innledning til kapitlet

Før det blir gitt en oppsummering og konklusjon kan det være hensiktsmessig med en repetisjon av forskningsspørsmålene:

1. Hvordan framstilles barns rett til medvirkning i to av kvalitetssatsingens grunnlagsdokumenter, *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* og *Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*?
2. Hvilke implikasjoner gir dette for personalets mulighet for å realisere barnehagelovens § 3 om barns rett til medvirkning?

Rammeplanen og Stortingsmelding nr. 41 er *kommunikative begivenheter* (Fairclough i Jørgensen og Phillips 1999) som øver avgjørende innflytelse på barnehagepraksisen. De uttrykker kunnskap som former vår forståelse av hva som er mulig og ønskelig. Det er således av betydning hvordan saksforholdet framstilles i disse dokumentene. Dette er nærmere omtalt i kapittel 3 om diskursanalysens forutsetninger.

I det følgende vil det bli gjort en oppsummering av det essensielle ved framstillingen. Det vil dermed være et svar på forskningsspørsmål nr. 1. Videre vil det bli oppsummert i forhold til implikasjoner, det vil si forskningsspørsmål nr. 2. Avslutningsvis vil det bli konkludert i forhold til begge spørsmålene.

I forbindelse med implikasjoner blir det igjen funnet hensiktsmessig å referere til Goodlads læreplanteori. I punkt 6.3 ble hans begrep *ideenes læreplan* introdusert. Når det under punkt 7.2 blir gitt en oppsummering av vurdering av implikasjoner, er vi inne på det som Goodlad benevner som den *oppfattede læreplanen* (Goodlad 1979 i Gunnestad 2007:191). Det handler om hvordan den enkelte i personalgruppa oppfatter den *formelle læreplanen*, det vil si det konkrete læreplandokumentet, ut fra sine ulike forutsetninger, eller det som av Gadamer er begrepsfestet som *for-dommer* (Gadamer i Thornqvist 2006:142). Det vil si den forforståelse og bakgrunnskunnskap som aktiveres ved lesning/tolkning. Gunnestad sier: ”*For eksempel vil man lett framheve det i planen*

som man selv er opptatt av, og bagatellisere emner og aktiviteter som man ikke har et så nært forhold til” (Gunnestad 2007:191). Det er med andre ord ikke framstillingen alene som avgjør resepsjonen. Dermed er det heller ikke mulig å forutsi med sikkerhet hvordan den formelle læreplanen vil bli oppfattet, men man kan gjøre noen antagelser ut fra hvordan saksforholdet framstilles i dokumentene. Det dreier seg med andre ord om mine refleksjoner over mulige implikasjoner ut fra framstilling.

Det presiseres også at Kvalitetsmeldingen hverken er eller oppfattes som en læreplan, men det er de samme prosesser som iverksettes ved resepsjon av dette dokumentet.

7.2 Oppsummering i forhold til begrunnelser for barns rett til medvirkning i barnehagen

Svar på forskningsspørsmål nr 1

I R06 begrunnes barns rett til medvirkning indirekte med barnekonvensjonen, med andre ord med en annen juridisk bestemmelse. Det gis ingen politiske eller kulturelle begrunnelser for bestemmelsen, det vil si informasjon som kan gi en mer helhetlig forklaring på hva som er målsettingen med den. At medvirkning kan være en viktig faktor i forbindelse med forberedelse til demokrati, er eneste delvise begrunnelse i så måte. *Demokrati* er et begrep som kan se ut for å ha fått forsterket aktualitet med den globale orientering som finner sted i vår tid. Det er et begrep med sterk retorisk kraft. Det gir vel for de fleste en positiv assosiasjon, men begrepets konnotasjon til medvirkning bør allikevel utdypes. Når det videre kobles inn i en helt annen kontekst enn avsnittet der barns rett til medvirkning i hovedsak behandles, så er det sannsynlig at denne forbindelsen ikke oppfattes like tydelig.

Først med kvalitetsmeldingen gis det en mer helhetlig begrunnelse i form av at medvirkning er viktig for framtidig livsdugelighet. Det fokuseres på barns liv som *human becomings*. At medvirkning kan ha en verdi for barnet selv i det livet det lever her og nå som *human beings*, er ikke påaktet i denne sammenheng.

Framstillingen av begrunnelse for barns rett til medvirkning i barnehagen framstår som såpass ufullstendig at det kan stilles spørsmålet ved om den primært er innført for å

tilfredsstillende de juridiske krav som en ratifisering av barnekonvensjonen genererer. Det kan etterlate et inntrykk av litt manglende motivasjon eller forståelse for nødvendigheten av bestemmelsen.

Svar på forskningsspørsmål nr 2

Den ufullstendige framstillingen av begrunnelser for innføring av en såpass radikal bestemmelse kan så tvil om oppdragets gyldighet, eller lede til en forståelse av at barns rett til medvirkning ikke er så viktig. Det kan gi et sviktende grunnlag for arbeidet med implementeringen.

Antagonismen mot det synet på barn som ellers framheves i rammeplanens første del, det vil si barn som *human beings*, gjør denne representasjonen usikker. Den motsetningsfylte framstillingen kan bidra til forvirring rundt hvilket syn på barn som kreves for å lykkes med implementering av medvirkningsbestemmelsen.

7.3 Oppsummering i forhold til innholdet i en medvirkende praksis

7.3.1 Medvirkning og demokrati

Svar på forskningsspørsmål nr 1

På hvilken måte barns medvirkning i barnehagen kan forberede til deltagelse i et demokratisk samfunn, redegjøres det ikke for. Det må leses som underforstått. At det dreier seg om en pedagogisk virksomhet som anerkjenner og aktiviserer barns egne evner til konstruktive, omsorgsfulle, mangfoldige og skapende samspill med andre beskrives gjennom hele R06, men det uttrykkes ikke eksplisitt at samspill av denne karakter også er viktige faktorer i en demokratisk prosess. Denne mangelen på tydelighet gjør at framstillingen må karakteriseres som svak.

Svar på spørsmål 2

Et viktig poeng forspilles med den svake framstillingen. En tydeligere profil av hva dette dreier seg om kunne muligens lettet forståelsen og dermed implementeringen

Videre kan bruken av motsetningsfylte begreper, både *medvirkning* og *oppdragelse*, bidra til forvirring. Oppdragelse i ordets tradisjonelle betydning er et lite egnet begrep. Det forvirrer når det trekkes inn i en demokratisk sammenheng. Med denne begrepsbruken stilles det et dobbelt og motsetningsfylt krav til personalet, noe som kan implisere usikkerhet rundt oppdraget. Hva forventes av personalet? Skal de disiplinere eller skal de fremme selvforvaltende individer?

7.3.2 Medvirkning og danning

Svar på forskningsspørsmål nr 1

Danning er et annet begrep med fornyet aktualitet i pedagogikken. Det har i likhet med begrepene medvirkning og demokrati, ingen sterk tradisjon i førskolepedagogikken. Det introduseres i R06, men defineres først i Kvalitetsmeldingen.

R06 har mange beskrivelser av dannelsesprosesser. Lars Løvlie har uttalt i et intervju om danning at han ville foreslått å bruke R06 som mal for ny plan for lærerutdanning (Sveen 2009). Problemet er bare, slik Løkken påpeker i sin artikkel, at begrepet danning ikke knyttes eksplisitt til beskrivelsen av disse dannelsesprosessene. Kun i ett tilfelle blir denne sammenhengen eksponert.⁶⁰ Her uttrykkes det blant annet at danning og medvirkning kan ses som gjensidige prosesser, men ikke hva som legges i denne gjensidigheten. Hva og på hvilken måte forblir uklart. Den mer omfattende bruken av begrepet oppdragelse virker forstyrrende inn også i denne sammenheng. Det gis med andre ord en ufullstendig og dermed svak framstilling av danning både som begrep og fenomen. Det gjelder videre forbindelsen mellom fenomenene danning og medvirkning.

Svar på forskningsspørsmål nr 2

Siden danning, som er et begrep uten tradisjoner i personalets fagspråk, ikke blir utdypet, blir det gitt et spinkelt grunnlag for drøfting av hva dette vil innebære for praksis. Hva ordet betyr og hvordan danning kan forstås må utdypes. Videre må det utdypes hvordan medvirkning og danning forholder seg gjensidig til hverandre.

⁶⁰ Se punkt 6.4.2.

Som tidligere poengtert representerer begrepene *oppdragelse* og *danning* to ulike pedagogiske paradigmer. Det ene representerer en oppdragelseskultur som vektlegger disiplinering, mens det andre representerer en oppdragelseskultur som vektlegger individets selvregulering.⁶¹ Den inkonsekvente begrepsbruken i R06 fører til dobbelt oppdrag, eller dobbelt krav til personalet. Det innebærer krav som ikke uten videre lar seg forene. Dette kan implisere at personalet opplever at de må velge hva de skal forholde seg til. Skal de oppdra, eller skal de danne?

7.3.3 Medvirkning og læring

Svar på forskningsspørsmål nr 1

Det er i forbindelse med framstilling av barns medvirkning i forhold til læring at paradoksene for alvor gjør seg gjeldende. Både i R06 og Kvalitetsmeldingen blir det lagt vekt på å framheve barn som aktive, initiativrike, kompetente. Videre et ditto syn på læring som framhever barns medvirkning i egne og andres læringsprosesser som vel så viktig som læringsresultatet. Allikevel er det noe som skurrer.

Selv om det for eksempel uttrykkes eksplisitt at barns medvirkning må integreres i innholdsområdene, så uttrykkes det også like tydelig at barn daglig bør inkluderes i organiserte læringsaktiviteter der innholdet er planlagt og ledet av voksne. Dette er to utsagn som representerer et innhold som står i motsetning til hverandre. Videre etterlater det faktum at medvirkning aldri kobles direkte til læring, et inntrykk av dette er to fenomen som står i motsetning til hverandre. Det etableres et spenningsforhold. Medvirkning framstilles som noe som primært bør foregå i uformelle lærings situasjoner, det vil si lek og hverdagsaktiviteter som måltid, påkledning med mer, ikke i formelle lærings situasjoner. Man vil noe annet med de formelle lærings situasjonene. Det synes åpenbart at læring styrt mot et bestemt resultat er målet. Framstillingen avdekker med andre ord to ulike lærings syn - hvilket skal personalet forholde seg til?

⁶¹ Se punkt 3.4.3

Svar på forskningsspørsmål 2

Framstillingen etterlater et inntrykk av at det tales med kløvd tunge, dermed blir det noe uklart hvordan det skal praktiseres i denne sammenheng. Medvirkning står i utgangspunktet *ikke* i motsetning til læring, tvert imot er medvirkning for eksempel i følge Lillemyr (2004) en forutsetning for læring, men framstillingen i dokumentene kan føre til en dreining bort fra dette faktum. Den bidrar til at det skapes et uhensiktsmessig skille som foreskriver medvirkning i en sammenheng, læring i en annen. Mer spesifikt så etterlater den et inntrykk av at *resultatet* av barns læring blir for viktig til at man kan tillate medvirkning i en slik sammenheng.

Med Kvalitetsmeldingens henvisning til fordelingsutvalget blir de formelle lærings situasjonene omgjort til arenaer for målrettet innhold som har *forebygging, tidlig innsats, sosial utjevning, skoleforberedelse og livslang læring* som langsiktig siktemål. Alle disse begrepene er forøvrig sentrale begreper fra Stortingsmelding nr 16 (KD 2007). Alt handler om barns liv som *human becomings* - og om nasjonens muligheter for å kunne hevde seg på det internasjonale markedet også i framtiden. Med full barnehagedekning er barnehager blitt et lett tilgjengelig og effektivt styringsverktøy.

Kvalitetsmeldingen, som kan karakteriseres som et mer rendyrket politisk dokument enn R06, har vært utsatt for tildels sterk kritikk fra fagmiljøet.⁶² Blant annet hevdes det at det ikke er samsvar mellom for så vidt gode intensjoner og de tiltak som forslås iverksatt i forhold til dem. I denne forbindelse er det spesielt iveren etter å kartlegge og dokumentere enkeltbarns kunnskaper og ferdigheter innenfor avgrensede lærings-, mestrings- og utviklingsområder i forbindelse med overgang til skole som blir kritisert. Det må synes åpenbart at dersom barnehagene blir pålagt kartlegging og dokumentasjon slik det blir foreslått i Kvalitetsmeldingen, forøvrig noe mange barnehager allerede er pålagt ut fra eier, så vil det påvirke personalets fokus. Det vil styre fokus i retning av å få bedre resultater på de områdene man måler. Det vil føre til en dreining mot et instrumentell praksis. I denne forbindelse kan det være greit å minne om at målene for arbeidet med fagområdene i R06 er utarbeidet som prosessmål, ikke resultatmål. De

⁶² Se for eksempel Første steg nr 3/2009, www.utdanningsforbundet.no/forstesteg. Så og si hele nummeret er viet temaet. Kritikken har ført til underskriftskampanjen Barnehageoppnevning Nei til kartlegging av alle barn, <http://sites.google.com/site/barnehageoppnevning/>.

stiller først og fremst krav til personalet, mer presist hva personalet skal jobbe mot. Da er det vel virksomhetens måloppnåelse, det vil i hovedsak si personalets arbeid, som bør vurderes, ikke det enkelte barns læringsresultater?

Økt fokus på læring i form av forberedelse til skolens fagkrets, eller for å tilfredsstille ulike kartleggings skjemaer, øker risikoen for at synet på barn som *human becomings* igjen forsterkes på bekostning av synet på barn som *human beings*, allerede verdifulle i det liv de lever her og nå. Det forskyver andre viktige mål med barnehagevirksomheten.

Alle livsfaser innebærer en forberedelse til neste, det ligger innebygd i fenomenet, så også for barndommen. Men det er ikke dermed sagt at det er *kun* det barndommen skal dreie seg om. Barndom skal også ha verdi for barn i det livet de lever som *human beings*. De ulike målsettingene som har et klart framtidsrettet perspektiv, som for eksempel forberedelse til skole, kan bare nås gjennom barnehagens arbeid her og nå. Barnehagens oppgave må være å sørge for at de opplevelser og erfaringer som gjøres her og nå oppleves som meningsfulle for barnet. Videre at de samme opplevelser og erfaringer ruster barnet for senere liv. En viktig oppgave for barnehagen har vært og er å forberede barna godt til skolen, ikke kun gjennom det å *kunne*, men også gjennom det å *være* (Juell 2010).

7.4 Oppsummering av konsekvenser for virksomheten

7.4.1 Synet på barn

Svar på forskningsspørsmål nr 1

Det gis en relativt vag framstilling av *hvilket* syn på barn som kreves for at personalet skal ha mulighet for å realisere medvirkningsbestemmelsen. Man nøyer seg med å konstantere at synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning. Videre at personalet må møte barn med respekt, aksept, tillit og tiltro. Sist nevnte er krav til væremåte, som mye sannsynlig vil springe ut av et syn på barn som likeverdige, unike og kompetente individer. Poenget her er at i stedet for å uttrykke eksplisitt hvilket syn som kreves, så overlates det til personalet å tolke dette via å synliggjøre krav til væremåte. Hvorfor ikke gjøre det enklere? Bestemmelsen bryter

såpass radikalt med tradisjonelt syn på barn og ditto oppdragelsespraksis at det er behov for tydelighet.

Videre avdekkes det i framstillingen, med den begrensning som settes i forhold til visse grupper ut fra alder, funksjonsnivå eller forutsetninger, også et motstridende syn på barn. Barn framstilles generelt sett som kompetente, men i denne sammenheng framstilles de som skrøpelige noviser. Videre framstilles de voksne i visse sammenhenger som mer kompetente enn barn til å ha det avgjørende ord. Ansvaret for å begrense barn framstilles sterkere enn ansvaret for å bidra til barns medvirkning - også i begrensning.

Svar på forskningsspørsmål nr 2

Når krav til personalets syn på barn ikke er eksplisitt utformet, så har det først og fremst som implikasjon at de kan oppfatte at dette ikke er av avgjørende betydning. Det kan føre til at det ikke blir problematisert. Det er ingen innebygd automatikk i at krav til væremåter kobles til krav til syn på barn, eller fører til refleksjon over dette. Fravær av eksplisitte krav til syn på barn kan gjøre det vanskeligere å få refleksjoner og drøftinger inn på rett spor og slik sett vanskeliggjøre eller forlenge implementeringsfasen.

Videre representerer den reservasjon som uttrykkes for visse grupper av barn en fare for uthuling av bestemmelsen. Når det overlates til personalet å avgjøre graden av medvirkning for de nevnte gruppene, så kan det ha som implikasjon at personalet tar tilbake definisjonsmakten. De kan oppfatte dette som en legitimering av at de kan og skal bestemme over barn. Videre blir visse grupper barn stigmatisert som noviser eller på andre måter skrøpelige, og framstillingen gjør det legitimt å diskriminere disse. De har kun begrenset rett til medvirkning. I og med at det ikke gis nærmere kravspesifikasjoner enn alder, funksjonsnivå og forutsetninger, kan det også føre til at flere enn de barn det her mye sannsynlig siktes til, blir medregnet i disse gruppene.

7.4.2 Relasjonene

Svar på forskningsspørsmål nr 1

Barns rett til medvirkning handler i stor grad om relasjonen mellom menneskene i barnehagen. Tekstutdragene fra R06 tematiserer i hovedsak relasjonen mellom barn og voksne. Det uttrykkes at den skal være preget av en anerkjennende væremåte, og de voksne er ansvarlige for at så skjer. Dette uttrykkes ikke som et eksplisitt krav i forhold til barns medvirkning, slik det blir gjort i forhold til barns læring, men det gis beskrivelser av væremåter som kan karakteriseres som anerkjennende. I Kvalitetsmeldingen presiseres det at barns rett til medvirkning ikke må innsnevres til en ensidig vektlegging av selvbestemmelse eller knyttes til bestemte metoder og rutiner, men at det dreier seg om prosesser innenfor et fellesskapet og deltagelse i ulike typer relasjoner, der barn har krav på støtte. Framstillingen av relasjonene i en medvirkende praksis er med andre ord entydig.

Svar på forskningsspørsmål nr 2

Den entydige framstillingen, som også harmonerer med de faglige perspektivene på relasjonens betydning i en medvirkende praksis, bør være et godt utgangspunkt for refleksjoner og drøftinger i personalgruppa.

7.4.3 Organisering

Svar på forskningsspørsmål nr 1

Barns rett til medvirkning framstilles ved flere anledninger som et spørsmål om organisering, eller det som i figur 2 karakteriseres som *teknisk praksis*. Dette står i skarp kontrast til det samlet sett entydige kravet som stilles til personalet i forhold til deres syn på og væremåter overfor barn, og den avgjørende betydning dette har for realisering av bestemmelsen. Det stilles med andre ord også krav om en *etisk praksis*. Igjen løper framstillingen i ulike og motstridende retninger.

Svar på forskningsspørsmål nr 2

Dersom den representasjonen som framstiller barns rett til medvirkning som et spørsmål om organisering får dominere over den representasjonen som legger avgjørende vekt på det nye synet på barn og personalets anerkjennende væremåte i så henseende, kan det bidra til problemer med å realisere bestemmelsen. En slik tenkning impliserer en teknisk

tilnærming til barns medvirkning, og personalet kan dermed komme til å forenkle noe som er relativt komplisert.

7.4.4 Planlegging

Svar på forskningsspørsmål nr 1

Via krav til progresjon framstilles målstyrt planlegging som noe veldig selvfølgelig. Videre framstilles det som selvfølgelig eller naturlig at eksisterende planleggingspraksis med foreldre og personale som hovedaktører i langsiktig planlegging skal videreføres, selv om forutsetningene for dette er vesentlig svekket med innføringen av § 3. Etter dette skal barn medvirke, også i planlegging. At voksne og barn kan ha helt ulike perspektiver i denne sammenheng, problematiseres ikke. Videre problematiseres det ikke at det er en motsetning mellom pålegget om å ta utgangspunkt i barns interesser og initiativ, de lever som kjent sine liv her og nå, og pålegget om langsiktig planlegging. Framstillingen gir med dette et motstridende syn på barn, de er både subjekt og objekt. Videre prioriteres deres liv som *human becomings* framfor livet som *human beings*.⁶³ Det gis et uklart og i mulige situasjoner motstridende mandat til personalet.

Svar på forskningsspørsmål nr 2

Den planleggingspraksisen som framstilles er ikke i overensstemmelse med synet på barn som selvstendige rettighetssubjekter⁶⁴. Den favoriserer de voksnes rettigheter, og slik sett kan de krav til planlegging som framsettes, blokkere for barns rett til medvirkning. Ikke bare i forhold til planlegging spesielt, men også i forhold til medvirkning generelt. Dette er ett av de temaer i R06 som framstår som sterkt i utakt med øvrige føringer og der behovet for endring av praksis er framtrepende.

7.4.5 Foreldres rett til medvirkning

Svar på forskningsspørsmål nr 1

⁶³ Se figur 1 *Endringer i synet på barn og barndom fra moderne til postmoderne tid.*

⁶⁴ Se figur 1 *Endringer i synet på barn og barndom fra moderne til postmoderne tid.*

Framstillingen er preget av orden og kontroll. Foreldre skal medvirke, samtidig som barn skal medvirke. Som for planlegging blir mulige interessekonflikter neglisjert, og det hele og fulle ansvaret for en harmonisering plasseres hos personalet. Det stilles med dette dobbelte og i mulige situasjoner også motstridende krav til personalet.

Svar på forskningsspørsmål 2

Den fremste implikasjonen er at foreldres rett til medvirkning kan komme til å svekke barns rett til medvirkning, avhengig av hvem sine perspektiver personalet velger å tillegge størst betydning, foreldrenes barneperspektiv eller barns egne perspektiver.

7.5 Konklusjoner

Konklusjon i forhold til forskningsspørsmål nr 1

Konklusjonen er at det er et gjennomgående mønster at framstillingen av barns rett til medvirkning er preget av motsetninger. Framstillingen er til dels mangelfull og uklar, og den løper ofte i ulike og motstridende retninger. Den etterlater seg mangel på sammenheng og mening. *Begrepet medvirkning* brukes relativt sjelden sammenlignet med begrepet læring som har en langt mer framtrædende plass. Det er også mangel på eksplisitt begrepsbruk når det gjelder medvirkning. Ofte brukes synonymer eller beslektede begreper, noe som framstår som uheldig ved innføring av et nytt begrep. Videre blir *fenomenet medvirkning* behandlet relativt overfladisk, i form av at det er mye som må leses som underforstått. Det blir forsøkt tilpasset den eksisterende praksis. Behovet for nyorientering synliggjøres ikke. Det blir ikke konkretisert hvordan barnehagen skal jobbe for å imøtekomme pålegget om barns medvirkning, slik det blir for eksempel i forhold til arbeidet med fagområdene. Når det gjelder rammeplanen så kan det være at den valgte kortformen ikke tillater mer, R06 har en svært fortettet og kompleks tekst, men dermed blir medvirkningsbestemmelsen tilført liten kraft og tyngde. Det kan også være at strategien med å unngå å uttale seg konkret og absolutt er valgt for å unngå å skape et visst ideal, eller en standardisert praksis, som begrenser variasjon og mangfold. Uansett årsak så etterlates det et uklart eller vagt bilde av hva som er meningen med bestemmelsen og hvilke konsekvenser den gir for barnehagevirksomheten.

Læring framstår som et langt mer tydelig oppdrag, men også her sås det usikkerhet i form av at det etableres ulike og kryssende representasjoner, en som vektlegger læringsprosess og annen som vektlegger læringsresultat. Det er grunn til å understreke at personalet må gis et klart mandat i forhold til hvilken representasjon som skal tillegges vekt.

Det synes med framstillingen i R06 å utspille seg en diskursiv kamp mellom medvirkning på den ene siden og styrt læring på den andre siden. Den sterke representasjonen av styrt læring diskvalifiserer medvirkning som ugyldig og bidrar dermed til at medvirkningsdiskursen ikke makter å etablere seg og får en svak representasjon. Kvalitetsmeldingen bekrefter og utvider læring som hovedrepresentasjon fram for medvirkning.

Hovedkonklusjonen er at det er grunn til å hevde at det er mangel på entydighet og konsistent tenkning i den diskursen som føres om barns rett til medvirkning i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* og *Stortingsmelding nr. 41 Kvalitet i barnehagen*. Grunnlagsdokumentene er tvetydige, og det motsetningsfylte blir aldri problematisert.

Konklusjon i forhold til forskningsspørsmål nr 2

En åpenbar implikasjon er at den dominerende tenkning som gjennomsyrrer dokumentene bidrar til å styre barnehagen som institusjon og den pedagogiske praksis som foregår der. Den ufullstendige og svake representasjonen av barns rett til medvirkning kan føre til en usikker resepsjon, man kan bli i tvil om oppdragets gyldighet og omfang. Når muligheten for om medvirkning til/i egen læring ikke framstilles tydeligere, eller når medvirkning og læring framstilles som to fenomen som står i motsetning til hverandre, så taper medvirkning i forhold til den sterke representasjonen av læring. Skal personalet kunne bidra til fornying, slik barns rett til medvirkning krever, må de ha dokumenter som uttrykker et klart mandat, som legger klare føringer, som framstiller et entydig oppdrag, det vil si dokumenter med fravær av indre spenninger.

Kvalitetsmeldingen korrigerer kun i beskjeden grad for de implikasjoner som evalueringen avdekker. Til tross for at man har kunnskap om at barns rett til medvirkning har vanskelige kår i barnehagene, og at dette erkjennes i meldingen, nevnes det ikke ett tiltak som knytter seg direkte til dette. Barns rett til medvirkning er i det hele tatt nærmest neglisjert. Den åpenbare implikasjonen av dette er at ansvaret for å få på plass bestemmelsen helt og holdent skyves over på de ansatte.

Hovedkonklusjon i forhold til implikasjon er at diskursen om barns rett til medvirkning ikke makter å etablere seg. Den er utsatt for antagonisme fra skolens læringsdiskurs, mer presist skolens hegemoniske læringsdiskurs. Den er i ferd med å kolonisere barnehagens læringsdiskurs. Den representerer et brudd med barnehagens tradisjoner, der leken og helhetlig læring har stått i sentrum. Fenomenet medvirkning makter ikke å posisjonere seg i denne sammenheng. Det utgjør en marginal representasjon i forhold til den resultat- eller markedsorienterte pedagogikken som trekkes opp som hovedrepresentasjon i framstillingen i dokumentene, kanskje spesielt i Kvalitetsmeldingen. Videre kan barnehagepersonalets manglende fokus på barns medvirkning i forhold til fagområdene og økt oppmerksomhet på fagområder som ligner på fag i skolen (Østrem et al. 2009), tyde på at det foregår en aktiv, indre tilegnelsesprosess (Haugsbakk 2008). Man tilpasser seg og bekrefter og utvider den dominerende diskurs.

7.6 Sluttord

Hovedtittelen på oppgaven er utformet som et spørsmål: *Barns rett til medvirkning i barnehagen – utopi eller mulighet?* Svaret på dette blir i følge konklusjoner på forskningsspørsmålene at barns rett til medvirkning foreløpig er å anse som en utopi.

Barnehagen har gjennom tiden vært sterkt preget av en politisk ambivalens. Tidligere dreide den seg om barnehager var nødvendig eller ikke. Etter barnehageforliket dreier det seg, slik blant annet analysen viser, om hva som skal prege den pedagogiske virksomheten. Barns medvirkning, med utgangspunkt i et syn på barn som likeverdige og kompetente *medmennesker*, er en kulturell føring som ikke makter å posisjonere seg i forhold til den mer politiske føringen om sterkere vektlegging av barnehagen som

skoleforberedende tiltak - fordi dette framstilles som en pedagogisk antinomi. Dersom barns medvirkning skal ha en reell mulighet, kan det se ut for at det er behov for en nyorientering, der man for eksempel er mer opptatt av å trekke barnehagen og det øvrige fagfeltet inn som deltagere i utviklingsprosesser, i stedet for å styre i form av å forsøke å "tvinge" det nye inn tenkning og praksis som har utspilt sin rolle i forhold til endret innstilling til barn. Dette kommer i tillegg til øvrige faktorer som angår strukturkvaliteten, det vil si tilstrekkelig bemanning, tilstrekkelig kompetanse med mer. Det vil nok som blant annet Bae (2006) har poengtert, kreve en radikal omlegging av eksisterende praksis, og det finnes neppe noen snarvei, hverken for barnehagens personale eller myndigheter.

LITTERATURLISTE

- Alvesson, M & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arneberg & Overland (2001). *Fra tilskuer til deltaker Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS Forlaget.
- Bae B. (2005). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*, vedlegg 1 til rapport *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!*, BFD (2005). Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bae, B. (2006). i Bae B., Eide B. J., Winger N. & Kristoffersen A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- BFD (Barne- og familiedepartementet) (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- BFD (Barne- og familiedepartementet) (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. & Helleland, S. (2006) *Barnehagepedagogikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bjerkestrand, M. & Pålerud, T. (red.) (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G., Moss P. & Pence A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2006) i Bae B., Eide B. J., Winger N. & Kristoffersen A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Foss, E. (2009). Et pionerarbeid om omsorg. *Første steg, et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*, 2: 14-15.
- Foucault, M. (1977). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (6.utgave). London. Routledge.
- Haugsbakk, G. (2008). *Retorikk, teknologi og læring En analyse av meningskonstruksjoner knyttet til bruk av ny teknologi innen*

utdanningsystemet, Avhandling (ph.d.). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
<http://hdl.handle.net/10037/2041>

- Ingeberg, P. i Moser, T. & Røthle, M. (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget
- Jansen, T. T. i Bjerkestrand, M. & Pålerud, T. (red.) (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E., & Skoie M. (2008). *Humanoria: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2005). *Lov av 17. juni 2005 Om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2007 a). St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og *ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2007 b). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2008) LOV 2008-12-19 nr 119: *Lov om endring i barnehageloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2009). St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kibsgaard, S. (2008). *GLSM i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, E. K., Simonsen, H. G. & Sveen A. (2008). *Språk. En grunnbok*. (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju* (11. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O.F. (2004). *Lek - opplevelse – læring i barnehage og skole* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. i Moser, T. & Röthle, M. (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T. & Röthle, M. (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T & Sanna, K. i Moser, T. & Röthle, M. (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profesjon, pædagogik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Rasmussen, J., Kruse, S. & Holm, C. (2007). *Viden om utdanning. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Samuelson, I. P. & Carlsson, M.A. (2009). *Det lekende lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning: sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie* (3.utgave) Oslo: Spartacus forlag AS.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, H.H. (2009). *Danning er noe annet enn folkeskikk og Toppen Bech*. <http://hvahunsa.wordpress.com/2009/02/06/danning-er-noe-annet-en-folkeskikk-og-toppen-bech/> (Lesedato 14. april 2010).
- Taguchi, H. L. (2004). *In på bara benet: En introduksjon til feministisk poststrukturalisme* (2.utgave). Stockholm: HSL Förlag.

- Tholin, K. R. & Moser, T. i Bjerkestrand, M. & Pålerud, T. (red.) (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Thornquist, E. (2006). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øhra, M. (1997). Perspektivskifte innenfor utviklingspsykologien. <http://www-lu.hive.no/ansatte/moh/Pedagogikk/perspektivskiftesommer.htm> (Lesedato 3.mai 2009).
- Østrem, S. i Moser, T. & Pettersvold, M. (red.) (2008). *En verden av muligheter - fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åberg A. & Taguchi H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*, Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Tekstsøk på **medvirkning** i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*, utgitt av Kunnskapsdepartementet 2006

Resultat av søk

brukt	side	tekst
	2	1.5 Barns medvirkning 13 (innholdsfortegnelse, min kommentar)
	5	<i>Innledning</i> Rammeplanen retter seg derfor mot - foreldre/foresatte, for å gi innsikt barnehagens virksomhet og mulighet til medvirkning og medbestemmelse i henhold til barnehagelovens § 4
x	13	<i>1 Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver</i> <i>1.4 Barn og barndom</i> Barn påvirker sine omgivelser gjennom aktiviteter og væremåter. Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. Synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning. Å forstå barns ulike uttrykk er av stor betydning.
x	13	<i>1.5 Barns medvirkning</i> FNs barnekonvensjon vektlegger at barn skal ha rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt. Barn har rett til å få uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå.
x	14	Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiver og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden. Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder. Å ta barns medvirkning på alvor forutsetter god kommunikasjon mellom barna og personalet og mellom personalet og foreldrene.
x	14	Barns medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale. Den pedagogiske virksomheten må organiseres slik at det gis tid og rom for barns medvirkning. Slik kan barn bli motiverte til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Barn må erfare tydelige og ansvarsfulle voksne som tar hensyn til hele gruppen.
x	15	<i>1.6 Samarbeid med barnas hjem</i> Personalet har ansvar for å gi foreldrene nødvendig informasjon om og begrunnelse for barnehagens virksomhet og invitere foreldrene til medvirkning.
x	15	Foreldrene sikres medvirkning på barnehagens samlede virksomhet gjennom deltakelse i

		foreldreråd og samarbeidsutvalg.
x	23	<p><i>Kapittel 2 Omsorg, lek og læring</i></p> <p>Å møte barns spørsmål og undring på en yrkesetisk forsvarlig måte legger grunnen for barnets medvirkning. Barn må få støtte og veiledning på handlinger og holdninger. Danning og medvirkning kan ses som gjensidige prosesser. Slik kan barnet få et positivt forhold til seg selv og egen læringsprosess.</p>
X	41	<p><i>Fagområdene</i></p> <p><i>3.6 Nærmiljø og samfunn</i></p> <p>Barns medvirkning i det indre liv i barnehagen kan være første skritt for å få innsikt i og erfaring med deltagelse i et demokratisk samfunn.</p>
X	47	<p><i>Kapittel 4 Planlegging, dokumentasjon og vurdering</i></p> <p>Gjennomføringen av planene må være så fleksibel at det er rom for spontanitet og barns medvirkning.</p>
x	47	<p>Det bør legges til rette for bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre, barnehagens personale og eiere i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet.</p>
X	49	<p><i>4.1 Planlegging</i></p> <p>Årsplanen må konkretisere barnehagens arbeid med å legge til rette for barns medvirkning. Barn kan delta i planleggingsarbeidet med direkte innspill i samtaler om hva de liker å foreta seg i barnehagen og ved at de uttrykker seg på andre måter.</p>

Vedlegg 2

Tekstsøk på **læring** i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*, utgitt av

Kunnskapsdepartementet 2006

Resultat av søk

brukt	side	tekst
	5	<i>Innledning</i> Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler.
x	7	<i>Barnehagens samfunnsmandat</i> Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltagelse i et fellesskap med jevnaldrende.
	10	<i>1.3 Barnehagens verdigrunnlag</i> Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling. (§ 2 Barnehagens innhold)
	10	Menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, oppdragelse, lek og læring i barnehagen.
X	10- 12	Barnehagen skal legge grunnlag for livslang læring og aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem
X	12	<i>1.4 Barn og barndom</i> Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring.
	12	Omsorg, oppdragelse, lek og læring i småbarnsalderen former barns holdninger, verdier og tillit til seg selv og andre mennesker og deres motivasjon for læring senere i livet.
x	14	<i>1.6 Samarbeid med barnas hjem</i> Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barns utvikling, livslang læring og aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn.(§ 2 Barnehagens innhold)
	16	Å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng, er et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon.
	16	<i>1.8 Fysisk miljø som fremmer alle barns utvikling</i> Barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring. Veksling mellom lek, læring, konsentrasjon og utfoldelse er grunnleggende for psykisk og fysisk velvære. Utforming av det fysiske miljøet ute og inne gir viktige rammebetingelser for barns trivsel, opplevelser og læring.
	21	<i>Barnehagens innhold</i>

		Barnehagen skal se omsorg, oppdragelse, lek og læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse i sammenheng. Barnehagen skal være en kulturarena hvor barn er medskaper av egen kultur. Alt dette er en del av innholdet i barnehagen og må ses som en del av en sammenvevd og kompleks helhet.
x	21	For å lette barnehagens planlegging av et variert og allsidig pedagogisk tilbud, er barnehagens innhold delt i sju fagområder som er sentrale for opplevelse, utforskning og læring. Fagområdene er i stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen. Gode opplevelser, erfaringer og læring innenfor disse områdene i barnehagen vil kunne gi barn et positivt forhold til fagene og motivasjon for å lære mer.
X	23	Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns danning. Å møte barns spørsmål og undring på en yrkesetisk forsvarlig måte legger grunnen for barns medvirkning.
X	25	<i>2.1 Omsorg og oppdragelse</i> Omsorg er nært knyttet til oppdragelse, helse og trygghet, og er samtidig en viktig forutsetning for barns utvikling og læring.
x	26	<i>2.2 Lek</i> Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen. I samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse.
	26	<i>2.3 Læring</i> Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring. Begrepet livslang læring viser til at læring skjer på ulike arenaer gjennom hele livet. Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet og er nært sammenvevd med lek oppdragelse og omsorg.
	27	Hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for deres læring. Vennskap og tilrettelegging for gode relasjoner i barnehagen er forutsetning for god læring og opplevelse av glede og mestring.
	27	Læring om seg selv, om andre mennesker, om samspill og om den fysiske verden omkring er prosesser som er med på å skape mening i barnas liv.
x	27	Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner.
X	27	Læring vil være preget av kvaliteten i samspillet mellom barn og personale. Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring. Støtte og utfordring gjennom varierte opplevelser, kunnskaper og materialer kan fremme læring.
	27	<i>2.4 Sosial kompetanse</i> Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap.
	28	I omsorg, lek og læring vil barns sosial kompetanse både bli uttrykt og bekreftet ved at de viser evne til å leve seg inn i andres situasjon og viser medfølelse.

	28	Barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter. Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring og sosiale ferdigheter.
	33	<i>Fagområdene</i> For hvert fagområde er det formulert mål for arbeidet med å fremme barnas utvikling og læring og presisering av personalets ansvar. Målene som retter seg mot barns opplevelser og læring, er formulert som prosessmål. Det er selve læringsområdet og arbeidsmåtene barna skal bli kjent med.
	42	<i>3.6 Nærmiljø og samfunn</i> - bruke litteratur og medienes muligheter for å utvide og utdype barnas erfaringer og læring
	47	<i>4.1 Planlegging</i> Planleggingen må baseres på kunnskap om barns utvikling og læring individuelt og i gruppe, observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering og på samtaler med barn og foreldre.
	47	Barnehagen kan også ha behov for en langtidsplan for å sikre progresjon og sammenheng i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet.
	49	Årsplan skal inneholde informasjon om hvordan barnehagen vil arbeide med omsorg, oppdragelse, lek og læring for å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.
	49	<i>4.2 Dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring</i> Barns læring og personalets arbeid må gjøres synlig som grunnlag for refleksjon over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver og barnehagen som arena for lek, læring og utvikling.
	49	Et etisk perspektiv må legges til grunn ved dokumentasjonen av barns lek, læring og arbeid.
x	50	<i>4.3 Vurdering av barnehagens arbeid</i> Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring.
	53	Barnehage og skole er begge institusjoner for omsorg, oppdragelse, lek og læring.

Vedlegg 3

Tekstsøk på **medvirkning** i *Stortingsmelding nr. 41 Kvalitet i barnehagen (2008-2009)*, utgitt av Kunnskapsdepartementet 2009

Resultat av søk

brukt	side	tekst
	8	<i>Barnehagens nye formålsparagraf (utdrag)</i> 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.
	10	<i>1.6 Sammendrag av innhold i meldingen</i> Kapittel 5 redegjør for samarbeidet mellom hjem og barnehage og foreldrenes medvirkning i utforming av tilbudet.
	11	Det er også store variasjoner i foreldrenes opplevelse av medvirkning.
	11	Kapittel 9 redegjør for status for barnehagens arbeid med rammeplanens innhold og oppgaver, herunder barnehagen som arena for omsorg, lek og læring, sosial kompetanse, barns medvirkning, utvikling av språk, barnehagens fagområder, helse, kosthold, fysisk aktivitet og likestilling.
x	16	<i>2.3 Barnehagen i Norge i et internasjonalt perspektiv</i> Den sosialpedagogiske tradisjonen ser på tiden i barnehagen som en forberedelse til livet generelt, hvor omsorg og læring ses i sammenheng og hvor barns medvirkning er en sentral komponent.
	29	Boks 4.2 Kompetansestrategien Satsningsområdene er: - barns medvirkning
	30	<i>4.4 Kompetanse og kompetansebehov i sektoren</i> Barns medvirkning og samarbeid mellom barnehage og skole er noe lavere prioritert av kommunene.
	31	Kompetansen i barnehagen bør styrkes innenfor personalsamarbeid, ramme- og læreplankompetanse, pedagogisk dokumentasjon, kommunikasjon og ledelse, barns medvirkning og språkstimulering.
x	36	<i>5 Samarbeid mellom hjem og barnehage</i> Personalet i barnehagen har ansvar for å gi foreldrene nødvendig informasjon og invitere foreldrene til medvirkning.
	36	Denne bestemmelsen skal sikre foreldrenes rett til medvirkning i tråd med FNs barnekonvensjon artikkel 5 om foreldrenes ansvar for oppdragelsen. Foreldrenes formelle rett til medvirkning er på denne måten ivaretatt i den enkelte barnehage.
x	39	<i>5.3 Foreldrenes medvirkning</i>

		Rammeplanen sier at barnehagene bør legge til rette for en bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre barnehagens personale og eiere i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet.
x	39	Rammeplanen sier at foreldrene skal sikres medvirkning på barnehagens samlede virksomhet gjennom deltagelse i foreldreråd og samarbeidsutvalg.
	39	Brukerundersøkelsen som TSN Gallup gjennomførte i november 2008, viser at 4 av 10 foreldre er enige i påstanden om at barnehagen stiller for små krav til foreldrenes medvirkning i barnehagens virksomhet. I overkant av halvparten av foreldrene ønsker ikke å ha mer medvirkning i barnehagens virksomhet, mens 44 % av foreldrene ønsker mer medvirkning.
	39	Temaet medvirkning er et område som skiller seg litt ut når det gjelder forskjellene mellom private og offentlige barnehager. ... 42 % av foreldrene i private barnehager ønsker å ha mer medvirkning i barnehagens virksomhet, mens 46 % av foreldrene i de kommunale barnehagene ønsker det samme.
	40	Foreldre har rett til medvirkning, og barnehagens ledelse har ansvar for å invitere foreldre til å delta aktivt i planleggingen og vurderingen av barnehagens innhold. Departementet har merket seg at mange foreldre ønsker seg mer medvirkning i barnehagen.
	40	<i>5.4.1 Nasjonalt foreldreutvalg for barnehagen (FUB)</i> Utvalget kan bidra til å informere og veilede foreldre om deres rettigheter og muligheter til medvirkning på lokalt plan.
	46	Boks 6.1 (forts) <i>Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste barna i barnehagen</i> Prosjektet undersøker hvordan barns medvirkning blir oppfattet av personalet i barnehagen, og hvilke metoder som kan tas i bruk for å få til reell medvirkning blant de yngste i barnehagen.
	50	<i>7 Ansvarsfordeling og styring av barnehagesektoren</i> Loven har bestemmelser om barnehagens formål og innhold, barns og foreldres medvirkning, godkjenning, personalet, tilsyn og ansvars- og oppgavefordeling.
X	66	<i>9.3.1 Barns medvirkning</i> Barns medvirkning må forstås som noe annet enn individualistisk rettighetstenkning, ensidig understreking av selvbestemmelse eller knyttet til bestemte metoder og rutiner.
X	66	Departementet har fått utarbeidet et temahefte om barns medvirkning.
x	67	Gjennom medvirkning i barnehagen forberedes også barnet til deltagelse i et demokratisk samfunn. Å ivareta barns rett til medvirkning er derfor et vesentlig element i barnehagens kvalitetssikring. Hele 78 % av styrerne oppga i 2008 at de hadde benyttet seg av temaheftet i arbeidet med barns medvirkning.
	67	Barns medvirkning er et prioritert område i mange barnehager.

67	95 % av styrerne oppgir at de har jobbet mye eller noe for å ivareta barns medvirkning.
67	Personalet har ulike forståelser av barns medvirkning.
67	Barns medvirkning er det området barnehagene har prioritert høyest i tiltak for personalet i 2008.
67	Barns medvirkning er også et av de områdene i rammeplanen som styrerne har vurdert som mest krevende å omsette i praksis.
67	Barnehager som har investert i mange tiltak for personalet knyttet til barns medvirkning, oppgir oftere at det å arbeide med barns medvirkning er svært krevende.
77	<i>9.9.1 Godt omsorgs- og læringsmiljø for alle barn</i> Det ser også ut for at barns medvirkning blir viet mye oppmerksomhet i barnehagens arbeid, men at dette også er et av de områdene som blir oppfattet som krevende.
78	<i>9.10 Planlegging, dokumentasjon og vurdering</i> Barn og foreldre har rett til medvirkning. Åpenhet om barnehagens virksomhet kan bidra til å sikre barn og foreldre reelle muligheter for medvirkning og gi kommunen som barnehagemyndighet, barnehageeiere, samarbeidspartnere og lokalsamfunnet innsyn i barnehagens virksomhet.
79	<i>9.11 Vurderinger og tiltak</i> Det er derfor fortsatt nødvendig å opprettholde oppmerksomheten på barns rett til medvirkning.
83	<i>10.2 Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole prioriteres</i> - Foreldre godkjenner informasjonsoverføring fra barnehage til skole og har mulighet for aktiv medvirkning i denne.
94	<i>12.3 Barn med minoritetsbakgrunn</i> Det er behov for systematisk kompetanseheving for personalet i takt med utvikling av prosjektet og for reell medvirkning av foresatte i arbeid med språkstimulering av barna.
115	<i>Vedlegg 1 Historisk gjennomgang</i> <i>Nasjonalt regelverk og engasjement</i> Foreldrenes medvirkning ble drøftet, og i tråd med de oppgaver barnehagens styre hadde i dagjeldende barnehagelov, ble betegnelsen styre endret til samarbeidsutvalg.
117	Videre ble det lagt fram forslag om egen innholdsparagraf og en bestemmelse om barns rett til medvirkning i barnehagen.

Vedlegg 4

Tekstsøk på **læring** i *Stortingsmelding nr. 41 Kvalitet i barnehagen (2008-2009)*,

utgitt av Kunnskapsdepartementet 2009

Resultat av søk

brukt	side	tekst
	5	<i>1 En god start</i> En gjennomgående målsetting for regjeringens utdanningspolitikk har vært å skape et utdanningssystem som gir alle like muligheter for læring , og som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevens læringsutbytte.
	5	Et barnehagetilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring . I st.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og <i>ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring</i> og St.meld. nr. 31 (2007-2008) <i>Kvalitet i skolen</i> har regjeringen uttrykt at tidlig innsats og kvalitetsheving gjennom hele opplæringsløpet er nøkkelen til et utdanningssystem som bidrar til sosial utjevning.
	6	Den bygger på en helhetlig pedagogisk tilnærming til omsorg og læring og respekten for barndommens egenverdi.
	6	<i>1.1 Et godt pedagogisk tilbud</i> Barnehagen skal være en god støtte spiller i omsorgen for barna og bidra med god stimulering og læring .
	6	Omsorg og læring i småbarnsalderen må derfor bygge på et her-og-nå-perspektiv og et framtidsperspektiv (danning og utdanning),
	7	Vi får stadig mer kunnskap om små barns læring og utvikling og dokumentasjon om hvor viktig kvalitet i barnehagen er.
	8	<i>Boks 1.1 Barnehagens nye formålsparagraf</i> § 1 Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. ... Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring , og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap....
	8	Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltagelse i et fellesskap med jevnaldrende.
	9	<i>1.5 Mål for kvalitet i barnehagesektoren</i> <i>Mål 3. Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap</i> Regjeringen vil at alle barn skal få et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen, som bidrar til det enkelte barnets utvikling og læring .
	11	<i>1.6 Sammendrag av innholdet i meldingen</i> Kapittel 9 redegjør for status for barnehagens arbeid med rammeplanens innhold og oppgaver, herunder barnehagen som arena for omsorg, lek og læring , sosial kompetanse, barns medvirkning, utvikling av språk, barnehagens fagområder, helse,

		kosthold, fysisk aktivitet og likestilling.
	11	Departementet vil sende på høring forslag om å innføre krav til alle barnehager om å overføre skriftlig dokumentasjon fra barnehage tilskole om barns interesser, lek, læring og utvikling.
	12	<i>2 Barnehagesektorens framvekst i Norge</i> Ny kunnskap om barns læring og utvikling og om barndommens betydning for videre livsløp, har også bidratt til økende nasjonal og internasjonal oppmerksomhet om barnehagens innhold og kvaliteten på barnehagens tilbud.
	12	Barnehagens pedagogiske oppdrag med vekt på oppdragelse, lek, læring og omsorg står i hovedtrekk ved lag den dag i dag.
	16	<i>2.2 Barnehagen i Norge i et internasjonalt perspektiv</i> Internasjonale organisasjoner som UNESCO, EU og OECD vektlegger verdien av gode tilbud til barn i førskolealder, og ser barnehagen som en del utdanningsløpet og livslang læring .
x	16	Den sosialpedagogiske tradisjonen ser på tiden i barnehagen som en forberedelse til livet generelt, hvor omsorg og læring ses i sammenheng og hvor barns medvirkning er en sentral komponent,
	16	Trekk ved de nordiske landene som blir framhevet av OECD i rapportene Starting Strong og Starting Strong II, er spesielt den helhetlige tilnærmingen til læring og omsorg og synet på barn og barndom som en livsfase med egenverdi.
x	17	<i>Boks 2.1 OECDs ti punkter om barnehagepolitikken</i> <ul style="list-style-type: none"> - Plassere trivsel, tidlig utvikling og læring som kjernen i barnehagens arbeid, og respektere barns egen agenda og naturlige læringsstrategier oppfordre til barnehagesystemer som støtter bred læring , deltakelse og demokrati: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Learning to be</i> - <i>Learning to do</i> - <i>Learning to learn</i> - <i>Learning to live together</i>
	22	<i>4 Barnehagens personale</i> Kvaliteten på samspillet mellom barna og personalet har betydning for barnets læring .
	22	Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning.
	27	<i>4.2.2 Førskolelærerutdanningen</i> Førskolelæreren har gjennom sin utdanning fått en særlig kompetanse om barns utvikling og læring og om barnehagen som omsorgs- og læringsarena.
	30	<i>Boks 4.3 Videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid for førskolelærere 2001-2009</i>

		Evalueringer viser at studiet bidrar til økt læring og engasjement, økt stabilitet blant førskolelærere og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon.
30		91 % tilbyr etterutdanning, 58 % videreutdanning og 75 % tiltak som gir uformell læring , for eksempel hospitering, nettverk, studieturer og veiledning.
34		<i>Pedagogenes kompetanse</i> Etter- og videreutdanning for pedagogene er av betydning for å styrke deres kompetanse i tråd med endringer i kravene til kvalitet og innhold i barnehagene og ny kunnskap om barns læring og utvikling.
35		<i>Kompetansen til andre ansatte</i> De har stor betydning for hverdagen til barnehagebarna med hensyn til læring og omsorg.
36		<i>5 Samarbeid mellom hjem og barnehage</i> Et godt og tillitsfullt samarbeid mellom hjem og barnehage er viktig for det enkelte barnets trivsel, utvikling og læring .
36		Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdragsoppgaver og på den måten skape et godt grunnlag for barns utvikling, livslange læring og aktive deltagelse i et demokratisk samfunn (barnehageloven § 2).
45		<i>Boks 6.1 Barnehageprosjekter i PRAKSISFOU 2006-2010</i> Barns læring om språk og gjennom språk.
45		Prosjektet skal undersøke hvordan digitale verktøy inkluderes i barnehagehverdagen, og hva de gjør med barns læring .
45		Muligheter for læring gjennom samhandling i barnehage og skole.
46		Prosjektet studerer barnehagen som en endret arena med mer fokus på kunnskapsmål og læring , og undersøker hvilke konsekvenser dette får for innholdet i førskolelærerutdanningen og praksisen i barnehagen
47		<i>6.4 Vurdering og tiltak – Styrke kunnskapsgrunnlaget</i> Fordelingsutvalget viser til internasjonale studier som dokumenterer at læring i småbarnsalderen legger grunnlaget for det videre læringsløpet.
47		Barnehagens innsats for sosialutjevning må bygge på kunnskap om faktorer som hemmer og fremmer læring og utvikling i alderen null til seks år. ... Det er godt dokumentert at de første årene i menneskers liv både er læringsintensive og at grunnlaget for livslang læring blir lagt tidlig.
59		<i>Del II Styrking av barnehagen som læringsarena</i> <i>8 Innledning</i> Barn er født til å lære. Fra barn blir født og fram til skolestart skjer det en enorm læring .
59		Også forskning om spedbarns og småbarns læring og utvikling har ført til økende internasjonal oppmerksomhet om barnehagens betydning som læringsarena.

59	Førskolealderen er en læringsintensiv fase, og grunnlaget fordeltagelse i sosiale fellesskap, for vennskap og for videre utvikling og læring blir lagt i tidlige barneår.
59	Barnehagen skal ta alle barns behov for læring og utvikling alvorlig, og ruste det enkelte barnet for livslang læring
59	En god barnehage gir barnet støtte for læring , ser og anerkjenner barnets evne til å lære og behov for å lære.
59	Barnehager i Norge står i en pedagogisk tradisjon hvor det legges vekt på et helhetlig syn på barn og læring . Læring skal foregå gjennom lek og hverdagsaktiviteter, og læring og omsorg skal ses i sammenheng.
60	<i>9 Barnehagens innhold</i> <i>9.1 Lek og læring i trygge omgivelser</i> I rammeplanen følges dette nærmere opp ved å fastslå at barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer livsglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring.
60	Barnehagens fysiske miljø skaper rammer for lek og læring . Kvaliteter i det fysiske miljøet både ute og inne har betydning for barnas muligheter til lek, læring , fysisk utfoldelse og motorisk utvikling.
61	<i>9.2 Helhetlig tilnærming til omsorg, lek og læring</i> Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, der omsorg, lek og læring skal ses i sammenheng. Denne tilnærmingen til læring , som spesielt kjennetegner de nordiske barnehagene, framheves som en positiv tilnærming av OECD. Det er mye læring i god omsorg, og omvendt. Det ligger mye omsorg i meningsfull læring , knyttet til barns aktivitet i hverdagen. Lek og læring er ulike fenomener, men har også fellestrekk som lyst, kreativitet, valgmuligheter og meningsskaping og mulighet til kontroll og til å sette seg mål.
61	Kunnskap om sammenhengen mellom lek og læring er en nøkkelkompetanse for personalet som skal bistå småbarn i deres læringsprosesser. Læring , lek og omsorg skjer i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet.
61	<i>Omsorg</i> Omsorg er en forutsetning for sunn utvikling, og er nært knyttet til oppdragelse, helse trygghet og læring .
62	Læring Interesse og engasjement kjennetegner læring , og er samtidig premisser for læring .
62	Læring er nært knyttet til lek og omsorg.
62	Kvaliteten på samspillet mellom barn og personale er avgjørende for barns læring . Rammeplanen slår fast at personalet skal ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser og vekke interesse for læring hos alle barn.
62	På spørsmål om de har arbeidet systematisk med læring svarer 91 % av styrerne at de

		<p>har arbeidet noe eller ganske mye med dette. Halvparten av styrerne finner arbeidet med læring lite krevende, mens litt under halvparten finner det noe krevende.</p> <p>Førskolelærere som er intervjuet om bruk av rammeplanen, sier bl. a. at de har blitt mer opptatt av læring og at det oppleves som mer legitimt å snakke om læring i barnehagen.</p>
64	9.3 Sosial kompetanse	Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillferdigheter og gjør barnehagen til en arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap.
65	Boks 9.2 Nasjonale sentra	Strategiplanen "Skapende læring " som danner grunnlag for sentrets arbeidsoppgaver og prioriteringer, inneholder tiltak rettet mot barnehagene.
65		Barn som utvikler god sosial kompetanse i barnehagen har et godt grunnlag for videre læring og utvikling i skolen.
66		Trivsel er en forutsetning for barnas utvikling og læring .
66		Å arbeide med pedagogisk dokumentasjon innebærer å bruke dokumentasjon (foto, video, praksisfortellinger og liknende) fra det pedagogiske arbeidet som grunnlag for barn og voksnes refleksjon og læring i barnehagen.
68	9.4 Barnehagen som språkarena 9.4.1 Betydningen av et rikt språkmiljø	Studier av barnehagekvalitetens betydning for barnets språklige, sosiale og kognitive læring har vist at også strukturelle faktorer som gruppestørrelser, antall barn per voksen og personalets eget språk har innvirkning på barnets språkutvikling.
71	9.5.1 Kunst og kultur for og med barnehagebarn	Departementets strategiplan <i>Skapende læring. Strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007-2010 ...</i>
75	9.8 Likestilling mellom gutter og jenter	Likeverd og likestilling mellom kjønn skal ligge til grunn for all læring og pedagogisk virksomhet i barnehage og grunnopplæring.
75	9.9 Vurdering og tiltak	Barnehagen har en sentral rolle som arena for omsorg, lek og læring , formidling av språk og kultur og utvikling av sosialkompetanse og fellesskap.
76		Barnehagen skal ivareta barns behov for lek og omsorg i et her-og-nå-perspektiv, men samtidig værebevisst at småbarnsfasen skal etterfølges av livslang læring .
76		Barnehagen skal tilby et læringsmiljø som støtter og utfordrer barns nysgjerrighet og lærelyst og på den måten skaper et godt utgangspunkt for livslang læring .
76		Spørsmålet om vektlegging av henholdsvis omsorg, lek og læring har vært et sentralt tema i barnehagesektoren gjennom historien, og faglige og politiske diskusjoner har tiltider vært opphetet og preget av polarisering.

X	76	På bakgrunn av den stadig tydeligere ”readiness for school”-debatten som preger barnehagesektoren internasjonalt, understreker rapporten at barnehagen bør være et fellesskap der alle kan lære, hvor barn blir oppfordret til å delta og dele med andre, og hvor læring hovedsakelig er sett som interaktiv utforskende og sosial. Dersom læring i barnehagen i alt for stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, mener utvalget at dette kan medføre at de barna som har beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen.
	76	Men læring og kunnskap er mer enn grunnleggende ferdigheter. Ikke minst er sosial kompetanse viktig. Barnehagen må bidra på sin måte til å ruste barn for livslang læring innen et bredt spekter av kompetanseområder slik de er beskrevet i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.
	76	Det kan være ulike syn på når den norske barnehagetradisjonen utfordres, men grunnleggende viktig vil det være at barnehagetilbudet utformes i tråd med forskningsbasert kunnskap om læring og utvikling i småbarnsalderen.
	76	9.9.1 Godt omsorgs- og læringsmiljø for alle barn Barnehagens fysiske og psykososiale miljø må derfor legges til rette slik at alle barn i alle aldersgrupper får godemuligheter for lek og læring .
	78	9.10 Planlegging, dokumentasjon og vurdering Gjennom å dokumentere aktiviteter, utvikling og læring dannes det en felles referanseramme og dermed et utgangspunkt for refleksjon om barna og barnehagens utvikling og læringsprosesser.
	78	Et etisk perspektiv må legges til grunn ved dokumentasjon av barns lek, læring og arbeid.
	78	Dokumentasjon blir brukt for å synliggjøre og informere for å vurdere enkeltbarns utvikling og som grunnlag for refleksjon og læring .
	79	9.11 Vurdering og tiltak –Dokumentasjon krever kunnskap og etisk bevissthet Regjeringen er særlig opptatt av at de ansatte pedagogiske kompetanse må være tilstrekkelig, og at det helhetlige synet på småbarns læring ivaretas.
	80	Jo større fokus det blir på læring i barnehagen, desto viktigere blir det å forhindre en uheldig praksis når det gjelder kartleggingen av barn i barnehagen.
	81	10 Sammenheng mellom barnehage og skole Barnehage og skole er begge institusjoner for omsorg, danning, lek og læring
	81	OECD-rapporten Starting Strong II viser til forskning som peker på at både barnehage og skole bør være opptatt av en helhetlig tilnærming til læring og utfordringer ved overgang fra barnehage til skole.
	81	10.1 Det siste året i barnehagen Det betyr ikke at innholdet i barnehage og skole skal være sammenfallende, men at alle

		barn skal få et godt grunnlag for videre utvikling og læring .
82	<i>10.2 Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole prioriteres</i>	Selv om barnehagen og skolen har ulike mål, kan tema for opplevelser og læring ses i sammenheng.
84	<i>10.2.1 Samarbeid krever kunnskap, evne og vilje</i>	Manglende kunnskap kan føre til at en ser på læring i barnehage og skole som noe svært forskjellig. Læring i skole knyttes tradisjonelt til formalisert læring , som å sitte ved pulten og gjøre det en har fått beskjed om, mens læring i barnehagen foregår fritt og uformelt i lek og hverdagsaktiviteter.
84	<i>10.3 Vurdering og tiltak</i>	Barnehager som arbeider systematisk og godt med utgangspunkt i rammeplanen, vil legge et godt grunnlag for det enkelte barns trivsel og læring i skolen.
84	<i>10.3.1 Styrke sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole</i>	Departementet mener at barnehagens tradisjonelle helhetlige tilnærming til læring fortsatt skal prege barnehagens pedagogiske arbeid.
84		Dette betyr ikke at barnehagene skal arbeide mot et bestemt ferdighetsnivå for hvert enkelt barn, men at alle barn får et godt grunnlag for videre læring i disse grunnleggende ferdighetene.
85		Departementet vil derfor sende på høring et forslag om å innføre krav til alle barnehager om å utarbeide skriftlig dokumentasjon om barns interesser, lek, læring og utvikling som, etter samtykke fra foreldrene, kan overføres fra barnehage til skole.
85		Departementet vil sende på høring et forslag om å innføre krav til alle barnehager om å overføre skriftlig dokumentasjon fra barnehage til skole om barns interesser, lek, læring og utvikling.
89	<i>11 Innledning</i>	Det betyr at barnehagen er en svært viktig del av oppvekstsektoren i kommunene, og en viktig arena for å arbeide med forebyggende tiltak for helse, sosial inkludering og livslang læring .
90	<i>12 Barnehagen - et inkluderende fellesskap</i>	Med barn som har særskilte behov menes barn som har behov for ekstra omsorg og hjelp til utvikling og læring av ferdigheter uavhengig av diagnose eller årsaken til dette behovet.
90	<i>12.1 Sosial utjevning</i>	Regjeringen fører en aktiv politikk for å redusere forskjellene i samfunnet og la i 2006 fram <i>St.meld.nr. 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring</i> . Hovedmålet med denne meldingen var at alle barn skal få et solid grunnlag for livslang læring . Alle har et potensial for læring , men i dag går mange ut av grunnskolen uten tilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Forskjellene i læring følger

		et tydelig sosialt mønster, og dette ønsker regjeringen å sette søkelys på.
91		Dersom disse gruppene får økt barnehagedekning, mener utvalget at det vil bedre barnas læring i skolen, øke andelen som fullfører videregående skole, og øke andelen som tar høyere utdanning.
93	<i>12.2 Barn med nedsatt funksjonsevne</i>	Regjeringen nedsatte i 2007 et offentlig utvalg for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov, Midtlyng-utvalget.
95	<i>12.3 Barn med minoritetsbakgrunn</i>	Utvalget skal foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning bl.a. for å legge forholdene bedre til rette for at minoritetsspråklige barn gjennom barnehagetilbudet skal få best mulig grunnlag for videre læring .
100	<i>13 Koordinert innsats for barn som har behov for særskilt oppfølging</i>	Det må legges til rette for et godt samarbeid mellom foreldre, barnehage, skole, helsestasjon, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernstjeneste og det øvrige statlige og kommunale hjelpe- og støtteapparatet som skal støtte barns utvikling, læring og habilitering.
106	<i>Boks 13.2 Tverrfaglig forebyggende satsing</i>	- Gjennomtidig satsning sikre at så mange barn som mulig har et godt utgangspunkt for optimal utvikling, læring og livskvalitet.
107	<i>13.4 Vurdering og tiltak – Styrke samarbeidet mellom tjenesten</i>	Tidlig og sammenhengende innsats er viktig for å ivareta barns behov for omsorg og lek, og for å fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.
115	<i>Historisk gjennomgang</i>	”Den gode barnehage gir barna muligheter for å utvikle en basiskompetanse gjennom lek og læring i sosialt samspill og gjennom arbeidet med ulike fagområder. (...)”
116		Andre momenter som skulle tillegges vekt var lek og læring i et kjønnsperspektiv, barnehagen som forebyggende arena, tiltak for barn med et annet morsmål enn norsk og barn med funksjonshemminger.
116		Barnehagen skal være med å legge grunnlaget for livslang læring og verdibevissthet og kvalifisere barn til å møte et samfunn i rask endring.
116		De pekte videre på at det ikke finnes entydige sammenhenger mellom strukturer, prosesser og resultater i barnehagesammenheng, men at strukturelle faktorer skaper handlingsrom og setter grenser for barns livsutfoldelse og læring .