

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Synnøve Rosnes Hansen

Masteroppgave

Medvirkning skaper medvirkning

En kvalitativ studie om målstyring og barns medvirkningsmuligheter i
barnehagen

Participation creates participation

A qualitative study on management by objectives and children's
participation opportunities in kindergarten

Master i pedagogikk

2021

Innhold

INNHold	2
FORORD	5
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDENDE KAPITTEL	8
1.1 STYRINGS-DOKUMENTER.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG BEGREPSAVKLARING	11
1.2.1 Begrepsavklaring i problemstillingen	11
1.3 AVGRENSING OG HENSIKT MED OPPGAVEN	14
1.4 STRUKTURERING AV OPPGAVEN.....	15
2. KUNNSKAPSSTATUS	18
2.1.1 Forskning om målstyring	18
2.1.2 Forskning om målstyring og barns medvirkningsmuligheter.....	20
2.1.3 Forskning om forholdet mellom barnet og den voksne	21
3. TEORI	23
3.1 DRUCKERS SYN PÅ MÅLSTYRING	23
3.1.1 Målformulering	24
3.1.2 Selvkontroll	24
3.1.3 Rapportering	25
3.1.4 Mennesket som ressurs.....	25
3.2 BARN MEDVIRKNING	26
3.2.1 Ulike demokratiforståelser.....	27
3.2.2 Forskjellige voksenperspektiver på barns medvirkning	30

3.2.3	<i>Hensynet til enkeltbarnet og barnegruppen som helhet</i>	32
3.2.4	<i>Kultur for kartlegging</i>	33
4.	METODE	35
4.1	KVALITATIV TILNÆRMING	35
4.2	ET FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK STÅSTED.....	36
4.3	REKKRUTERING OG UTVALG	37
4.4	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	39
4.4.1	<i>Gjennomføring</i>	40
4.4.2	<i>Det første intervjuet</i>	42
4.4.3	<i>Transkribering</i>	43
4.5	BEGRUNNELSE FOR METODEVALG	44
4.6	ANALYSE	46
4.7	FORSKNINGSARBEIDETS KVALITET	48
4.8	KATEGORIENE.....	50
4.8.1	<i>Når slår målstyring inn og sørger for avsporing av mandatet?</i>	50
4.8.2	<i>Hvordan mener barnehagelærere at barn medvirker i barnehagehverdagen?</i>	52
5.	PRESENTASJON AV RESULTATER OG DISKUSJON	53
5.1	NÅR SLÅR MÅLSTYRING INN OG SØRGER FOR AVSPORING AV MANDATET?	53
5.1.1	<i>Målformuleringsprosesser</i>	53
5.1.2	<i>Kvalitetssikringsprosesser på avdelingsnivå</i>	58
5.1.3	<i>Utfordringer</i>	66
5.2	HVORDAN MENER BARNEHAGELÆRERE AT BARN MEDVIRKER I BARNEHAGEHVERDAGEN? ...	76
5.2.1	<i>Forståelsen av begrepet barns medvirkning</i>	76
5.2.2	<i>Barns medvirkningsmuligheter</i>	80

5.2.3	<i>De voksnes rammer</i>	89
6.	KONKLUSJON OG PERSPEKTIVERING	95
6.1	KONKLUSJON	95
6.1.1	<i>Når slår målstyring inn og sørger for avsporing av mandatet?</i>	95
6.1.2	<i>Hvordan mener barnehagelærere at barn medvirker i barnehagehverdagen?</i>	96
6.1.3	<i>Hvordan opplever barnehagelærere at målstyring kan ha innvirkning på barns medvirkningsmuligheter i barnehagen?</i>	97
6.2	PERSPEKTIVERING	98
6.2.1	<i>Forskningsarbeidet sett i lys av barn som medvirkende subjekter i samfunnet</i>	99
6.2.2	<i>Videre forskning</i>	100
	LITTERATURLISTE	101
	VEDLEGG 1	104
	VEDLEGG 2	107
	VEDLEGG 3	112

Forord

Gjennom min egen yrkespraksis har jeg erfart at hensynet til barns medvirkning må ses i sammenheng med andre hensyn i den pedagogiske hverdagen. Dette medførte at jeg ønsket å se nærmere på denne tematikken i min egn masteroppgave. Prosessen mot ferdigstilling har vært omfattende, og jeg ønsker med dette å takke de som bidro til en fruktbar prosess.

Tusen hjertelig takk til informantene som har deltatt i dette forskningsarbeidet. Til tross for stor arbeidsbelastning i den spesielle tiden vi har befunnet oss, og fremdeles er inne i, fant dere tid til å dele deres opplevelser med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Mine to veiledere Yvonne Fritze og Jane Haugseth, har vært til uvurderlig støtte i prosessen fra begynnelse til slutt. Tusen takk for at dere har vært tilgjengelige og støttende på en måte som har ført til videreutvikling av både oppgaven og meg selv.

Jeg vil takke alle venner og familie som har bidratt med støttende tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Tusen takk for at dere har forholdt dere positive, i situasjoner hvor jeg selv har opplevd at arbeidet har virket uoverkommelig.

Til sist, til min kjære Tor Jarle som har stått som en klippe og møtt min glede og frustrasjon med ro, romslighet, styrke og en uforbeholden tro på at dette skal gå bra. Uten deg hadde jeg ikke fått rom til å utvikle meg selv som menneske. Tusen hjertelig takk for din kjærlighet.

Tomter, 15. september 2021

Synnøve Rosnes Hansen

Norsk sammendrag

I dette forskningsarbeidet har jeg undersøkt hvordan barnehagelærere opplever at målstyring virker inn på barns medvirkning i barnehagen. Temaet er undersøkt med utgangspunkt i følgende problemstilling: «*Hvordan opplever barnehagelærere at målstyring kan ha innvirkning på barns medvirkningsmuligheter i barnehagen?*» Formålet med masteroppgaven, er å synliggjøre barnehagelærernes egne opplevelser tilknyttet problemstillingens tema. Slik kan man få mer kunnskap om hvordan hensynene til barns medvirkning og målstyring arbeides med i det daglige pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Den teoretiske forankringen er lagt på begrepene målstyring og barns medvirkning. Førstnevnte med utgangspunkt i Druckers (1955, s. 111-116, 227-230) målstyringsmodell om styring etter mål og selvkontroll. Barns medvirkning ses i lys av Berit Baes definisjon (2006, s. 8) og helhetlige forståelse (Bae, 2012, s. 18-23) av begrepet. I tillegg belyses ulike demokratiforståelser og voksenperspektiver, samt ulike hensyn som kan opptre som dilemmaer i barnehagelærernes arbeid tilknyttet problemstillingens tema.

Problemstillingen er undersøkt gjennom et kvalitativt abduktivt forskningsarbeid, hvor individuelle åpne intervjuer har blitt brukt som metode. Fenomenologien og hermeneutikken valgt som vitenskapelige ståsteder. Gjennom å vektlegge fenomenologien, søkes det i størst mulig grad å la barnehagelærernes opplevelser være gjeldende, samtidig som bevissthet rundt hvordan forskeren selv tolker det innsamlede datamaterialet ved å vektlegge hermeneutikken.

Resultatet av forskningsarbeidet indikerer at informantenes opplevelser avhenger av hvilke muligheter de har til å praktisere målstyring som styringsprinsipp på en måte som fremmer deres egen medvirkning i kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet. Hvilket igjen påvirker rammene for hvilke medvirkningsmuligheter barn har i barnehagehverdagen. Medvirkning for barnehagelærerne i kvalitetssikringsprosessene i det pedagogiske arbeidet, skaper medvirkningsmuligheter for barna i barnehagen.

Engelsk sammendrag (abstract)

I have investigated how kindergarten teachers experience that management by objectives can have an impact on children's participation in kindergartens. The topic has been investigated on the basis of the following issue: *“How do kindergarten teachers find that management by objectives can have an impact on children's participation opportunities in kindergarten?”* The purpose of the master's thesis is to highlight the kindergarten teachers' own experiences related to the topic of the problem, in order to gain more knowledge about how the considerations of children's participation and measurement by objectives are worked on in the daily pedagogical work in kindergarten.

The theoretical anchoring is based on the concepts of children's participation, based on Berit Baes (2006, p. 8) definition and overall understanding (Bae, 2012, p. 18-23) of the term, as well as control by measurement, which is based on Drucker's (1955, p. 111-116, 227-230) measurement-model on control by goal and self-control. Different democracy understandings and adult perspectives are highlighted, as well as various considerations that may act as dilemmas in the work of kindergarten teachers related to the topic of the problem.

The problem has been investigated through a qualitative abductive research work, where individual open interviews have been used as a method. In order to safeguard the experiences of kindergarten teachers, phenomenology and hermeneutics have been chosen as scientific standpoints. By emphasizing phenomenology, it is sought to give the kindergarten teachers' experiences the greatest possible effect, while at the same time raising awareness of how the researcher interprets the collected data by emphasizing hermeneutics.

The results of the research indicate that the informants' experiences, depend on their opportunities to practice management by objectives as a management principle in a way that promotes their own participation in the quality assurance of the pedagogical work. Participation for the kindergarten teachers in the quality assurance processes in the pedagogical work, creates participation opportunities for the children in the kindergarten.

1. Innledende kapittel

Barns rett til medvirkning ble innlemmet i norsk lov, med virkning fra 1. januar 2006. Den nye loven (Lov om barnehager), inneholdt en egen paragraf (§3) angående barns rett til medvirkning (Barnehageloven, 2006). I den anledning ble det også utarbeidet en ny forskrift til loven, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Denne trådte i kraft samme år, (Pettersvold, 2013, s. 143), og kalles i teksten for Rammeplanen.

I arbeidet som barnehagelærer har jeg opplevd at barns medvirkningsmuligheter veies opp mot andre hensyn i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Veiingen har tidvis opplevdes som utfordrende. Dette fordi hensynet til barnet som aktivt medvirkende, og barnehagens arbeid med prosessmålene tilknyttet de ulike fagområdene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-57) har syntes å være konkurrerende. Jeg har opplevd at barns medvirkningsmuligheter reduseres til individuelle valg, som styres av barnehagelærere. Dette til fordel for enkeltbarnets rett til medvirkning på egne premisser. Med bakgrunn i disse erfaringene, stiller jeg meg undrende til hvorvidt det er mulig å kombinere disse hensynene i dagens barnehage. La oss først se på hvorvidt det ligger føringer for målstyring i styringsdokumentene tilknyttet barnehagene som har deltatt i forskningsarbeidet, som kan tolkes som målstyring.

1.1 Styringsdokumenter

I denne sammenheng utgjør styringsdokumentene vedtatte kommunale satsingsområder eller målsetninger. Det blir altså ikke sett på Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) eller Barnehageloven (2006), da disse ligger til grunn for all barnehagevirksomhet i Norge. For å ivareta hensynet til konfidensialitet er kommunene gitt fiktive navn (Sol, Måne og Stjerne), og det er ikke tatt stilling til barnehagens årsplaner i dette avsnittet.

Sol kommune oppgir følgende;

«Alle barnehagene i Sol (kommune) har satt i gang ett felles pedagogisk opplegg som heter "Se meg – hele meg". Det handler om å gi barn kunnskap om kropp, grenser og seksualitet. Kommunen har utarbeidet en fagplan som alle barnehagene jobber etter».

Videre at:

«Personalet fordeler de ulike temaene gjennom året, som progresjonsplanen beskriver. Gjennom barnehagetiden vil mange av temaene bli berørt flere ganger. Arbeidet med temaene vil foregå i mindre grupper, i samlingsstunder og i den daglige dialogen med barna».

Sol kommune har altså et felles satsingsprosjekt, med en ferdig utarbeidet fagplan. Fagplanen inneholder temaer det *skal* (min utheving) arbeides med i løpet av barnehagetiden. I tillegg er også et refleksjonsverktøy utarbeidet, hvor det pedagogiske oppleggets mål er oppgitt. Her kommer et utdrag; «Vi skal ruste barn til å fortelle om overgrep og vold tidligere ved å gi barn kunnskap om kroppen, følelser og lære barn og sette grenser». I denne sammenheng ses dette som en sterk indikator på at målstyring faktisk finnes i en av barnehagene jeg har foretatt intervjuene i.

Måne kommune skriver dette;

Gjennom en felles prosjektittel ønsker vi å skape et felles fokus for det prosjekterende arbeidet på tvers av de kommunale barnehagene i Måne. (...)vi (vil) ha fokus på barns stemmer i samfunnet, og prosesser der barna og barnehagene blir synliggjort i Måne. Vi ønsker å fremheve barn som medborgere og barnehagen som et viktig ledd i det livslange læringsløpet.

Videre hevdes det at: «Verdiene subjektivitet, delaktighet og ulikhet er førende for vår felles praksis. Vi bygger på en sosialkonstruktivistisk forståelse, der barn er unike subjekter og blir mangfoldige i samspill med omgivelsene».

I Måne kommune, foreligger altså felles føringer for hva som skal vektlegges i det pedagogiske arbeidet i deres barnehager. Alle kommunale barnehager skal arbeide mot felles verdier, etter

en felles oppfatning av hvordan barn utvikler seg i samspill med sine omgivelser. Dette danner grunnlaget for å indikere at målstyring eksisterer i denne kommunen, fordi kommunen har et felles verdigrunnlag. Hvilket det jobbes mot å realisere, gjennom en felles sosialkonstruktivistisk forståelse.

I Stjerne kommune eksisterer det en felles plan for overgang barnehage skole, som både kommunale og private barnehager er omfattet av. Her er et utdrag;

For å bidra til sammenheng og godt samarbeid mellom barnehager og skoler/SFO er det viktig at lærere i skolen og i barnehagen har god kjennskap til hverandre som pedagogiske virksomheter.(...) Planen gir en standard for minimum av samarbeid mellom barnehage og skole.(...) Målet med planen er å sørge for god sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole/SFO for barn og foreldre, slik at barnas behov for trygget blir ivaretatt og opplæringen kan tilpasses den enkelte elevens behov fra skolestart.

I denne kommunen eksisterer det altså målstyring gjennom et felles mål for barnehagene som alle skal arbeide mot, for å sørge for en minimumsstandard tilknyttet skolestart.

La oss i tillegg se nærmere på hva rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) sier om barnehagens samfunnsmandat;

Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng. (...) Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen.

Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse.

Jeg undrer meg derfor over, hvordan barnehagelærere opplever arbeidet med målstyring og barns medvirkningsmuligheter i sitt daglige pedagogiske arbeid.

1.2 Problemstilling og begrepsavklaring

Egne erfaringer, min egen undring og indikasjonen på at målstyring eksisterer i barnehagene danner bakgrunnen for at jeg ønsker å svare på følgende problemstilling:

Hvordan opplever barnehagelærere at målstyring kan ha innvirkning på barns medvirkningsmuligheter i barnehagen?

For å belyse problemstillingen, ønsker jeg å svare på følgende forskningsspørsmål:

- Når slår målstyring inn og sørger for avsporing fra mandatet?
- Hvordan mener barnehagelærere at barn medvirker i barnehagehverdagen?

1.2.1 Begrepsavklaring i problemstillingen

For å utdype problemstillingen forklares begrepene målstyring (Drucker, 1955, s. 111-116, 227-230; Johnsen, 2013, s. 11-16) og barns medvirkning (Bae, 2006, s. 8; 2012, s. 18-23). Dette fordi disse begrepene anses som bærebjelkene i forskningsarbeidets problemstilling. Det ses også som nødvendig å definere begrepet barnehagelærere, da betegnelsen erfaringsmessig brukes på ulike måter. I tillegg defineres begrepene opplevelse, medvirkningsmuligheter og kvalitetssikring. Dette for å tydeliggjøre hva som menes med disse i denne sammenhengen.

Målstyring

Begrepet målstyring kan forstås på ulike måter, og forståelsesmåten legger føringer for hvordan styringsprinsippet praktiseres (Johnsen, 2013, s. 11-16). En av måtene å bruke målstyring på er at knappe ressurser brukes mest mulig produktivt og effektivt for å nå visse mål. En annen måte er at toppledelsen i en virksomhet formulerer mål, for så å inngå kontrakter med ansatte nedover i styringskjeden om hva som skal utføres. De som har skrevet kontraktene, skal deretter rapportere aktiviteter og resultater, slik at disse kan kontrolleres av ledelsen. Jo flere mål toppledelsen formulerer, desto mer uønsket atferd oppnår man (Johnsen, 2013, s. 11-12). Slik jeg forstår dette kan disse arbeidsmåtene føre fokuset vekk fra prosesser hvor den enkelte arbeidstaker medvirker på sin egen arbeidsprosess.

I denne sammenhengen belyses målstyring med barnehagen som ramme. Fokuset legges på hva som skal til organisasjonsmessig, for at barnehagelærerne kan ivareta barns rett til medvirkning. Målstyring ses derfor i *sammenheng* med barns rett til medvirkning, gjennom de organisatoriske og pedagogiske prosessene som finner sted i barnehagehverdagen. Derfor legges Druckers (1955, s. 111-116) forståelse av målstyring til grunn i dette forskningsarbeidet. Drucker (1955, s. 105) uttrykte at målstyring innebar at man arbeidet mot et felles mål, ved at alles arbeid styrte i samme retning. Komponentene målformuleringer, selvkontroll og rapportering ble ansett som sentrale, med et sterkt fokus på den enkelte medarbeiders evne til å lede seg selv, og derfor medvirke i sin egen arbeidsprosess (Drucker, 1955, s. 111-116). I denne sammenhengen er medvirkningsaspektet og Druckers (1955, s. 227-230) beskrivelser av den menneskelige ressurs sentrale, da barnehagelærernes medvirkning på egne arbeidsprosesser ses i sammenheng med barns medvirkningsmuligheter i barnehagen.

Barns medvirkning

Ordet medvirkning kan forstås ulikt. Her forsås ordet i tråd med Baes (2006, s. 8) beskrivelser: Forstavelen indikerer at man er i et fellesskap sammen med andre. Virkningsaspektet leder frem mot at man er med å påvirke at noe skjer sammen med andre. Barns rett til medvirkning kan derfor oppfattes slik: «at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet» (Bae, 2006, s. 8).

Begrepet barns medvirkning forstås her med utgangspunkt i Baes (2006, s. 8; 2012, s. 18-23) helhetlige forståelse av begrepet. En vid forståelse av barns medvirkning innebærer (Bae, 2006, s. 8) at barn støttes i å uttrykke seg, slik at de blir synlige i sosiale sammenhenger, i dette tilfellet i de sosiale sammenhengene i barnehagen. Ifølge Bae (2006, s. 8) innebærer en slik forståelse at barna gis et fysisk og psykisk rom for å uttrykke seg og samhandle med andre. Slik inkluderes også deltakelse i beslutningsprosesser, og medbestemmelse blir derfor en del av medvirkningsbegrepet (Bae, 2006, s. 8). En slik helhetlig tilnærming, ses som nødvendig i dette forskningsarbeidet, da Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) fordrer at barn får medvirke i planarbeid, gjennomføring av aktiviteter og evaluering av disse. Det drøftes ikke hvorvidt barn skal ha medvirkning i barnehagen eller ikke, da medvirkning i seg

selv ses som en ufravikelig verdi. Dette fordi barns medvirkning, slik jeg tolker det, bygger på verdier som likeverd, likestilling, mangfold og gjensidighet, slik Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10), beskriver.

Barnehagelærere

Barnehagelærere utgjør i denne sammenheng ansatte i barnehage som jobber på en avdeling eller base. De har en treårig barnehagelærerutdanning og er alle en del av barnehagens lederteam sammen med styrer. Dette innebærer at de, i tråd med lovverk, bestemt av nasjonale myndigheter, samt satsingsområder, bestemt sentralt av den enkelte kommune, arbeider overordnet i den enkelte barnehage med planarbeid.

Opplevelse

I fenomenologien vektlegges enkeltmenneskets umiddelbare opplevelse av verden, slik de møter den i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). I Det norske akademis ordbok (Opplevelse, 2021) uttrykkes det at en opplevelse er en «begivenhet eller hendelse (...) som man opplever og som har gjort sterkt og varig inntrykk på en». Begrepet opplevelse innebærer derfor i denne sammenheng den enkelte informants subjektive inntrykk av en eller flere slike situasjoner. Begrepet «opplevelse» er altså valgt for å fremme viktigheten av den enkelte barnehagelærers subjektive opplevelsesverden, til fordel for objektiv viten, hvilket ikke er forenelig med forskningsarbeidets vitenskapsteoretiske ståsted.

Medvirkningsmuligheter

Det ses også som nødvendig å se nærmere på begrepet «medvirkningsmuligheter». I denne sammenheng innebærer begrepet at *vilkårene*, altså mulighetene, ifølge Det norske akademis ordbok (Vilkår, 2021), for barns medvirkningsmuligheter påvirkes av målstyringen. Dette grunnet påvirkningsforholdet mellom målstyring og barns medvirkning, som nevnt over. I tillegg fremkommer ikke barns perspektiver av datamaterialet, da det *kun* er gjennomført intervju med barnehagelærere. Fordi kun informantenes barneperspektiv fremkommer av datamaterialet, fortolkes barnet, slik Kinge (2014, s. 31) beskriver. Derfor legger de også, i denne sammenheng, vilkårene for barns medvirkningsmuligheter, slik jeg ser det.

Kvalitetssikring

Kvalitetssikring innebærer *hvordan* barnehagelærerne arbeider i prosessene som bidrar til at det pedagogiske arbeidet er i tråd med gjeldende lovverk. I denne sammenhengen utgjør prosessene planlegging, gjennomføring og evaluering.

1.3 Avgrensning og hensikt med oppgaven

Forskningsarbeidet avgrenses til å omhandle barnehagelærernes opplevelser av hvordan målstyring virker inn på barns medvirkningsmuligheter i barnehagen. Barnehagen utgjør derfor i denne sammenheng rammen for forskningsarbeidet. Det er altså ikke tatt stilling til hvordan nasjonale og lokale myndigheter, altså politikere, barnehageadministrasjonen sentralt, samt barnehageadministrasjonen i den enkelte kommune, arbeider i forhold til problemstillingens tema. Dette innebærer også at ulike kommuners arbeid med å sette overordnede mål, som skal gjelde for alle barnehager i en bestemt kommune, og hvordan styrerne i de respektive barnehagene implementerer disse, ikke tas i betraktning.

Dette danner også grunnlaget for kontekstualiseringen av komponentene i Druckers (1955, s. 111-116) styringsmodell. Barnehagelærerne er i denne sammenheng å anse som ledere, som er ansvarlige for å utvikle mål for sine respektive avdelinger eller baser i tråd med målene i barnehagens årsplan, som de har vært med å utarbeide. Med utgangspunkt i årsplanens målsetninger, er de med på å bestemme hvordan man skal jobbe på den enkelte avdeling eller base, i samarbeid med sine avdelingskollegaer, etter hovedmålsetningen i den enkelte barnehage. Slik blir Druckers (1955, s. 111-114) beskrivelser av målformuleringer, samt komponenten selvkontroll aktuell for forskningsprosjektet. Den siste komponenten, som omhandler rapportering (Drucker, 1955, s. 115-116) aktualiseres ved at denne ses i sammenheng med hvordan barnehagelærerne bruker evalueringene de utarbeider i barnehagehverdagen. Den menneskelige ressurs (Drucker, 1955, s. 227-230) aktualiseres ved at forskningsarbeidet har et fokus på *forholdet* mellom målstyring som styringsprinsipp og barns medvirkningsmuligheter.

Begrepet barns medvirkning (Bae, 2006, s. 8; 2012 s. 18-23) avgrenses til å gjelde barnehagelærernes opplevelser av hvordan barn medvirker i barnehagehverdagen. Dette innebærer at begrepet begrenses til å gjelde i barnehagen som kontekst. Det er kun tatt stilling til barnehagelærernes perspektiver, da problemstillingen omhandler disse opplevelser. Av den grunn tas barnas perspektiv ikke i betraktning.

Med dette forskningsarbeidet ønsker jeg å belyse hvordan barnehagehverdagen oppleves for barnehagelærere når hensynene til målstyring og barns medvirkningsmuligheter skal ivaretas. Det er ønskelig at barnehagelærernes egne opplevelser vektlegges, slik at man kan få økt forståelse for deres syn på hvordan ivaretagelsen av hensynene preger deres daglige pedagogiske arbeid med barn,. Samtidig er det ønskelig få bedre innsikt i hvordan det arbeides for å ivareta de nevnte hensynene. Det er altså ikke ønskelig å konkludere med hvorvidt målstyring er bra eller ikke for barns medvirkningsmuligheter, men å søke og synliggjøre barnehagelæreres pedagogiske hverdag knyttet til ivaretagelse av hensynene til målstyring og barns medvirkningsmuligheter. Ved å gi oppmerksomhet til forskningsarbeidets problemstilling, søkes det å inspirere til ytterligere meningsskapning blant barnehagelærere, både blant de som har deltatt i forskningsarbeidet og ikke. Dette for å skape forutsetninger for at hensynene til barns medvirkningsmuligheter og målstyring i større grad kan ivaretas på en god måte i barnehagens pedagogiske arbeid.

1.4 Strukturering av oppgaven

I første kapittel redegjøres det for oppgavens bakgrunn. Deretter presenteres problemstillingen, samt forskningsspørsmålene. Det redegjøres videre for begrepene målstyring og barns medvirkning, samt barnehagelærere. Sistnevnte da yrkestittelen brukes på ulike måter i ulike kommuner og barnehager. Videre redegjøres det for begrepene opplevelse, medvirkningsmuligheter og kvalitetssikring.

Andre kapittel gir en presentasjon av relevant forskning. Forskningen omhandler målstyring som styringsprinsipp, forholdet mellom målstyring og barns medvirkningsmuligheter, samt forholdet mellom barnet og den voksne.

Kapittel tre presenterer teori tilknyttet problemstillingens tema. Begrepet målstyring beskrives, med utgangspunkt i Druckers (1955, s. 111-116) modell hvor komponentene målformulering, selvkontroll og rapportering er sentrale. Dette i tillegg til Druckers (1955, s. 227-230) beskrivelser av den menneskelige ressurs. Deretter beskrives begrepet barns medvirkning ut fra Baes (2012, s. 18-23) helhetlige forståelse av begrepet. Dernest beskrives ulike demokratiforståelser, og hvilken betydning disse, ifølge Pettersvold (2013, s. 133-137; 2017, s. 128-130), har for barns medvirkningsmuligheter i barnehagen. Ulike voksenperspektiver (Seland, 2011, s. 164-166; Svinth, 2013 s. 91-100) barnehagelærere kan ha i arbeidet med å realisere barns medvirkningsmuligheter, samt utfordringer barnehagelærerne kan møte i dette arbeidet, beskrives deretter.

I kapittel fire presenteres forskertilnærming og vitenskapsteoretiske ståsteder. Forskningsprosessen beskrives og metodevalget begrunnes. Deretter presenteres forskningsarbeidets analytiske tilnærming og kategoriene presenteres. Til sist redegjøres det for forskningsarbeidets kvalitet.

I kapittel fem presenteres først resultatene som omhandler forskningsspørsmålet «når slår målstyring inn og sørger for avsporing fra mandatet?», ordnet etter kategoriene. Under hver kategori vil det etter presentasjon av resultater, følge en diskusjon knyttet til denne, med en tilhørende oppsummering av diskusjonen. Deretter følger en lik oppbygning vedrørende forskningsspørsmålet «Hvordan mener barnehagelærere at barn medvirker i barnehagehverdagen?»

I kapittel seks konkluderes det med utgangspunkt i forskningsarbeidets problemstilling. De enkelte forskningsspørsmålene besvares først, før det konkluderes med utgangspunkt i

forskningsarbeidets problemstilling som helhet. Deretter ses forskningsarbeidet i lys av nye perspektiver, før videre forskning kort belyses.

2. Kunnskapsstatus

I dette avsnittet presenteres forskning som forskningsarbeidet bygger på. I forskningsprosessen har jeg søkt etter kunnskap om målstyring som styringsprinsipp og barns medvirkning. Problemstillingen har altså vært sentral i søkene etter kunnskap, og har blitt brukt helt og/ eller delvis som søkekriterium i denne prosessen. Søkemotoren Google Scholar, samt søk i Oria på Høgskolen i Innlandet sine nettsider bidro til at forskningen som presenteres i dette avsnittet ble funnet. Dette både i fagbøker, fagartikler og doktorgradsavhandlinger.

Jeg velger først å presentere forskning knyttet til målstyring i seg selv, for å synliggjøre målstyringens aktualitet i dagens samfunn. Deretter presenteres forskning som bygger opp under innvirkningsforholdet mellom målstyring og barns medvirkning. Dette for å gi forskningsarbeidet bedre forankring, og for å synliggjøre sammenhengen mellom de to komponentene. I tillegg ønsker jeg å forankre forholdet mellom voksne og barn i forskning. Dette for å bygge opp under den voksnes betydning for barns medvirkningsmuligheter.

Det er ikke presentert forskning om barns medvirkning som enkeltstående fenomen. Dette fordi forskningsarbeidet legger til grunn at barns medvirkning er ufravikelig, med bakgrunn i rammeplanens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-12). Samtidig er *forholdet* mellom barns medvirkning og målstyring i fokus for dette forskningsarbeidet.

2.1.1 Forskning om målstyring

Johnsen (2010, s. 6-7) hevder at mange møter utfordringer når de skal definere hva målstyring er, noe som medfølger at styringsprinsippet brukes ulikt. Dette medfører at kontroll ved hjelp av overvåking vektlegges som en del av målstyringen, til fordel for målformuleringer, samt mellomlederes og ansattes medvirkning med tanke på målformuleringer. I tillegg styres det ved at man vektlegger vurderinger av i hvilken grad virksomheten oppnår resultater i tråd med målene som er satt (Johnsen, 2010, s. 7-8). Videre hevder Johnsen (2013, s. 31) at offentlig sektor er sammensatt med tanke på omgivelser og arbeidsoppgaver, og han argumenterer for

at vektleggingen av selvledelse, går godt sammen med tradisjoner i det norske arbeidslivet. Dette fordi selvledelseskomponenten innebærer at ledere på mellomnivå og arbeidstakere under dem, innehar et ansvar for å forme innholdet i, samt samarbeide om sine arbeidsoppgaver. Selv om enkelte mener at målinger kan medføre «rangeringssamfunn» (Johnsen, 2013, s. 32), hevdes det videre at slike kan bidra til at de som er ansvarlige selv oppdager eventuelle problemer, slik at nødvendige tiltak kan iverksettes. For å realisere dette, er det, ifølge Johnsen, (2013, s. 33) viktig at dataene som ligger til grunn for indikatorene i målesystemet, tolkes ut fra et faglig og kunnskapsmessig ståsted. Medarbeidernes medvirkning i denne prosessen ses derfor som viktig, slik at informasjonen som ligger til grunn for styringen gir relevant informasjon (Johnsen, 2013, s. 33).

I tillegg peker Johnsen (2013, s. 18) på ulike utfordringer i målstyringskjølvanen. En av dem er detaljstyring som følge av for mange klare mål. Dette kan medføre kritikk, da slike mål er vanskelige å oppnå fordi de ikke lar seg tolke av de som skal arbeide mot dem. Johnsen (2013, s. 18) påpeker videre at en slik kritikk kan medføre at man lett tyr til detaljstyring og måling av aktiviteter, slik at man har fokus på straff og belønning. Dette til fordel for å bidra til personlig utvikling gjennom medarbeidernes medvirkning i tråd med Druckers (Johnsen, 2013, s. 14) beskrivelse av målstyringsprinsippet. For at man skal kunne snakke om målstyring må man, ifølge Johnsen (2013, s. 18) analysere virksomhetens, i vårt tilfelle barnehagens, resultater før man formulerer målene, slik at man vet hva som skal endres. Dette er nødvendig for at målformuleringene skal være forankret i virksomhetens, altså barnehagens endringsbehov, samt evne til å oppfylle målene. I følge Drucker (Johnsen, 2013, s. 18) er også medvirkning fra de ansattes side, altså barnehagelærerne i den enkelte barnehage, sentralt. Det er først når medvirkning realiseres, at man kan lage mål for hva barnehagen i vårt tilfelle, skal oppnå av resultater.

En annen utfordring er, ifølge Johnsen (2013, s. 20) hvordan barnehagelærerne i vårt tilfelle, ser på måling av resultater og rapportering av disse. Dersom målstyringen ses som autoritær, og målingen av, samt rapporteringen av resultater ses som en måte å utøve kontroll på i et hierarkisk system, vil det lett oppstå mistillit mellom de som styrer og de som blir styrt. Dersom desentraliseringen derimot ses som et ledd i målstyringen, fordi oppgavene, altså

realiseringen av Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), er for komplekse til at sentrale utdanningsmyndigheter kan utføre disse alene, kan målstyring ses som tillitsvekkende (Johnsen, 2013, s. 20).

2.1.2 Forskning om målstyring og barns medvirkningsmuligheter

Østrem hevder at barnehagens formål omhandler verdier som ikke umiddelbart kan kvantifiseres eller måles. Derfor blir det vanskelig snakke om «effekt, evidens, utbytte og lønnsomhet» (Østrem, 2010, s. 192). Dette til tross for at barnehagenes kvalitet måles ut fra antatte individuelle effekter av det å gå i barnehage. Slik åpnes det for en ny form for målstyring, samtidig som det tilrettelegges for et nytt kunnskapsregime med tanke på utviklingen av innholdet i barnehagen. Som redskap for å dokumentere barnehagens kvalitet, og for å få et konkret svar på effekten av arbeidet i barnehagen, kartlegges barns ferdigheter. Kartleggingen, kan derfor brukes som et måleinstrument for å dokumentere barnehagens kvalitet, for slik å oppnå konkrete svar på effekten av barnehagens arbeid (Østrem, 2010, s. 192). I sin artikkel «Verdibasert formål eller viktige detaljmål?» fra 2010, hevder Østrem at kartlegging, med fokus på kartleggingsverktøyet TRAS (tidlig registrering av språket), er med på å undergrave barns rett til medvirkning (Østrem, 2010, s. 196). Dette fordi instruksjonene i kartleggingsverktøyet gir konkrete føringer til den voksne, slik at barnets ytringer, i stor grad blir bedømt som «riktige» eller «gale» ut i fra hvordan barnet mestrer å imøtekomme disse. I tillegg hevder Østrem (2010, s. 196) at kartleggingen omhandler hvorvidt barnet kan innrette seg etter forhåndsdefinerte sosiale normer, og i mindre grad om deres språklige utvikling. Barns egne initiativ kommer derfor i bakgrunnen fordi det rettes liten oppmerksomhet mot hva barnet uttrykker og hvordan (Østrem, 2010, s. 196). Holm (Østrem, 2010, s. 197) hevder at konsekvensen av slik kartlegging, med utgangspunkt i det danske kartleggingsprogrammet «Sprog-vurderingsmateriale til 3-årige» (Østrem, 2010, s. 197), er;

At barnet grundlæggende ikke ses som en kompetent samtalepartner, der kan bidrage positivt til at udforme forløb og indhold i en sproglig interaktion med en voksen, og at selv-stændige initiativer til at etablere en samtale om noget, barnet selv finder relevant, typisk vil fremstå som et forstyrrende element i den evaluerende interaktion.

Østrem (2011, s. 285) uttrykker videre at man bør se kritisk på kunnskapen som utvikles i barnehagene. Dette angående hvorvidt den fremmer utdanningsøkonomisk rasjonalitet eller

barnehagens formål. For å realisere barns demokratiske verdier, bør økt kunnskap om kompleksiteten i barnehagens formålsparagrafs begreper vektlegges. Videre bør det vektlegges å tydeliggjøre at barns medvirkning fordrer en sosialisering til danning og ikke til tilpasning (Østrem, 2011, s. 285).

2.1.3 Forskning om forholdet mellom barnet og den voksne

I sin studie av barnehagelærere i fem ulike kommuner, uttrykker Pettersvold (2018, s. 72) at det ses som utfordrende for barnehagelærere å finne balansen mellom å lytte til barn og å imøtekomme dem. Dette av praktiske grunner, samt etiske overveielser, som innebærer at barn også har rett til beskyttelse. Barnehagelærernes antakelser (Pettersvold, 2018, s. 73-76) om hvilke kvalifikasjoner barn trenger for å medvirke på riktig måte, ligger til grunn for hvilke krav som stilles til barn angående medvirkning vedrørende å ta hensyn til andre, samt deltakelse i demokratiske prosesser. Dette danner, ifølge Pettersvold, (2018, s. 75) forutsetningene for hvorvidt barn anerkjennes eller ikke, og det uttrykkes at barn skal tilegne seg den rette kompetansen, når det gjelder medvirkning (Pettersvold, 2018, s. 75). Dersom barnehagelærerne har skjulte agendaer, ved at de eksempelvis søker etter «rett svar», kan barn, ifølge Pettersvold, (2018, s. 76-77) oppleve medvirkning som uinteressant fordi deres medvirkning blir en øvelse som skal mestres på sikt til fordel for et bidrag som kan utgjøre en forskjell her og nå. Dette kan medføre at intersubjektiviteten står i fare. Barnehagelærernes utfordringer knyttes blant annet, ifølge Pettersvold (2018, s. 78-79) til å balansere hensynet til barn som lett gir uttrykk for sine synspunkter og tanker, med hensynet til barn som trenger ekstra oppmuntring og støtte for å gjøre det samme.

Pettersvolds (2013, s. 137) forskning, viser også at barnehagelæreres forståelse av demokratibegrepet har betydning for hvilke erfaringer med medvirkning barn gjør seg i barnehagen. I sitt forskningsarbeid vektlegger Pettersvold (2013, s. 133-137) ulike demokratiforståelser, som i ulik grad ivaretar barns reelle medvirkningsmuligheter. Flere av barnehagelærerne fortalte om utfordringer med å realisere barns medvirkning, og omtalte medvirkningsbegrepet som abstrakt. Samtidig henviste informantene til demokratiforståelser når de fortalte om hvordan medvirkning ble praktisert og forstått. Vektlegging av planlegging med rom for fleksibilitet ble nevnt som vesentlig, slik at barns innspill kunne ivaretas

(Pettersvold, 2013 s. 139-141). I sin doktorgradsavhandling konkluderer Pettersvold (2015, s. 115) med at barns potensiale for medvirkning ikke utnyttes i tilstrekkelig grad. For å underbygge konklusjonen vektlegger Pettersvold (2015, s. 115) dimensjonene sosialisering og subjektivering. I praksiser hvor sosialiseringdimensjonen vektlegges mest, eksiterer risikoen for at det å medvirke enten blir uinteressant eller for krevende. Dette fordi barn i slike praksiser, kun anerkjennes som deltakere uten egne etablerte synspunkter og forestillinger (Pettersvold, 2015, s. 115). For å unngå dette, uttrykker Pettersvold (2015, s. 115) at barnets subjektivitet gjennom medvirkning bør fremmes. Derfor er det avgjørende at man baserer arbeidet med medvirkning på at meninger dannes i fellesskap hvor uenighet ses som verdifullt, samtidig som man anerkjenner motstand og kritikk. I tillegg uttrykker Pettersvold (2015, s. 115) at intersubjektivitet av faglig og saklig art må eksistere sammen med barnehagelærernes kompetanse og deres evne til å bestemme over seg selv. Pettersvold (2015, s. 116) argumenterer *for* (min utheving) at den deliberative demokratiforståelsen kan bære frukter i barnehagesammenheng, og påpeker at en slik forståelse innebærer at meninger dannes i fellesskap. Allikevel uttrykker Pettersvold (2015, s. 97) at en slik demokratiforståelse er et spørsmål om hvorvidt barn inkluderes eller ekskluderes. Selv om barnehagelærerne forsøker å inkludere alle barn, vil spørsmålene om hvem som kan delta, hvem som får delta og hvem som vil delta, alltid være tilstede. Hvorvidt man kommuniserer med hverandre på en inkluderende måte og hvorvidt man anerkjenner at uenighet finnes, betegnes som sentrale aspekter i den deliberative demokratiforståelsen (Pettersvold, 2015, s. 96-98).

Lone Svinth (2013, s. 83) påpeker også hvordan barnehagelærernes vektlegging av perspektiver er med på å danne ulike forutsetninger for barns medvirkning i planlagte læringsaktiviteter. Svinths (2013, s. 100) undersøkelse viser at overskridelse av perspektiver og intersubjektivitet forutsetter en innstilling hos barnehagelærerne, hvor man søker å forstå barns tanker og følelser i et fleksibelt samspill. Dette for at både barn og barnehagelærere skal kunne forme den aktuelle situasjonen.

3. Teori

Teorien om målstyring kom til etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene. Jeg forstod da at informantene var opptatt av felles refleksjoner tilknyttet kvalitetssikring. Slik ble Druckers (1955, s. 111-116, 227-230) syn på målstyring og mennesket som ressurs aktuelle for meg. Druckers fokus på mennesket som ressurs (1955, s. 227-230), og at medarbeidere bør kontrollere seg selv i egen arbeidsprosess (Drucker, 1955, s. 111-116), anses her som et nyttig verktøy i barnehagens kvalitetssikringsprosesser. Druckers teori (1955, s. 111-116, 227-230) kan bidra til økt bevissthet rundt hvordan styringsprinsippet kan praktiseres på en prosessuell måte, slik at mennesker og styringsprinsipp best mulig kan operere sammen i et fellesskap. Medvirkningsaspektet, som nevnt innledningsvis er ikke skrevet som eget avsnitt, men ligger implisitt i komponentene som nevnt under, slik jeg forstår Drucker.

Teorien om barns medvirkning (Bae, 2012, s. 18-23), de ulike demokratiforståelsene (Pettersvold, 2013, s. 133-139; 2017, s. 122-135) og om ulike voksenperspektiver (Seland, 2011, s. 164-166; Svinth, 2013, s. 91-95) ses som relevante da medvirkning fordrer samhandling. Fellesskapet i barnehagehverdagen er komplekst, og det anses som viktig å fremheve ulike måter å forstå hvordan barns rett til medvirkning best mulig kan realiseres. Dette med tanke på hvordan barnehagelærerne forstår sin egen rolle i arbeidet med å realisere barns medvirkningsmuligheter, når målstyring (Drucker 1955, s. 111-116, 227-230) praktiseres som styringsprinsipp. Slik aktualiseres også teoriene vedrørende hensynet til enkeltbarnet og barnegruppen (Pettersvold, 2013, s. 128; 2018, s. 73-74, 82-83), og en kultur for kartlegging (Heggvold, 2019, s. 87, 90; Østrem, 2012, s. 55-57). La oss først se nærmere på målstyring.

3.1 Druckers syn på målstyring

Drucker (1955, s. 105) hevdet at enhver virksomhet må bygge et team hvor den enkeltes innsats bidrar til å nå et felles mål. Fordi alle bidrar ulikt, må bidragene styres i samme retning slik at virksomheten kan arbeide helhetlig på en best mulig måte.

3.1.1 Målformulering

Drucker (1955, s. 111) presiserte at enhver leder er ansvarlig for bidraget som sin enhet utfører for virksomheten som helhet. Dette innebærer i vårt tilfelle at den enkelte barnehagelærer er ansvarlig for basens eller avdelingens bidrag til barnehagen som helhet. Drucker (1955, s. 111) uttrykte at målsetningene for lederens jobb, må defineres av bidraget som må til for å oppfylle virksomhetens målsetninger. I vårt tilfelle innebærer dette at målene barnehagelærerne arbeider etter må være bygget på hva som skal til for å oppnå barnehagens målsetninger. Dette forutsetter, (Drucker, 1955, s. 111) at enhver leder (barnehagelærerne), utvikler mål for sin egen avdeling, med forbehold fra ledelsen på et høyere nivå om at disse godkjennes. Utviklingen av mål for egen avdeling, ble sett av Drucker (1955, s. 112), som en del av ledes ansvarsområde. Dette innebærer at enhver leder også bør delta i utviklingen av målformuleringene på høyere nivåer i styringsskjeden. En viktig del av det å være leder er, ifølge Drucker (1955, s. 112) at man føler ansvar, slik at man utvikler mål som virksomheten har behov for. Lederen må forplikte seg til å arbeide i tråd med målene, slik at vedkommende er kjent med disse og forstår hva de innebærer. Dette gjøres ved at lederne tenker igjennom hva målene betyr for dem, slik at man derfor arbeider aktivt i arbeidet med å definere målene (Drucker, 1955, s. 112). Slik jeg forstår Drucker (1955, s. 112) kan dette kun oppnås dersom de ansatte under lederen deltar på samme måte. Slik kan lederen vite hvilke forventinger han/hun kan ha, og derfor også hvilke krav som kan stilles.

3.1.2 Selvkontroll

At lederen kan kontrollere sin egen ytelse, betegnes som en fordel av Drucker (1955, s. 113). Selvkontrollen gir økt motivasjon, hvilket bidrar til at den enkelte leder ønsker å gjøre en best mulig jobb. Med selvkontroll, menes evnen til å lede seg selv i arbeidet man utfører (Drucker, 1955, s. 113). For å kunne realisere dette, er det en nødvendighet at målene oppleves som forståelige for den enkelte leder, slik at vedkommende kan styre seg selv etter disse i tråd med virksomhetens målformuleringer i sitt hele (Drucker, 1955, s. 114). Slik kan målene gi den informasjonen som er nødvendig for å måle sin egen ytelse. Dette medfører at lederen selv kan endre praksis dersom målene ikke nås på tilstrekkelig måte. Friheten til å arbeide på denne måten, forutsetter ifølge Drucker (1955, s. 115) at man har tilstrekkelig med informasjon om virksomheten man jobber i.

3.1.3 Rapportering

Drucker (1955, s. 115) uttrykker at selvkontroll i målstyringen krever at man tenker seg om når det gjelder rapportering av resultater, slik at de ikke misbrukes. Målene skal altså ikke fungere som et kontrollverktøy ovenfra og ned i styringskjeden. Dersom målene brukes som kontrollverktøy, kan de bidra til demoralisering og ineffektivitet (Drucker, 1955, s. 114). Det er ifølge Drucker (1955, s. 115) flere vanlige måter å misbruke rapporteringer og prosedyrer på. En måte er at prosedyrene blir instrumenter for måling av moral. Dette ses som umulig, da slike prosedyrer kun kan si noe om hvordan ting skal gjøres, men ikke om hva. Videre er det vanlig at prosedyrer betraktes som en erstatning for dømmekraft, men prosedyrene kan kun virke i situasjoner hvor dømmekraft ikke lenger er nødvendig. Dette kan medføre at man søker å håndtere unike situasjoner etter fastsatte prosedyrer (Drucker, 1955, s. 115). Videre hevder Drucker (1955, s. 116) at den vanligste formen for misbruk av rapporteringer, er at den brukes som et kontrollverktøy ovenfra. Utfylling av standardiserte skjemaer for rapportering med informasjon som er unødvendig for den enkelte leder, kan føre oppmerksomheten bort fra eget arbeid. Kontrollen fra høyere nivå, kan bidra til at man ser pålagte arbeidsoppgaver eller ting man blir spurt om fra høyere hold, som virksomhetens ønsker for hva man selv skal gjøre. Rapporteringen kan da lett ses som essensen i den enkelte leders arbeidshverdag på bekostning av det egentlige arbeidet som skal utføres. Lederen og den overordnede kan derfor ledes i feil vei og bli alt for opptatt av rapporteringen i seg selv (Drucker, 1955, s. 116).

3.1.4 Mennesket som ressurs

Drucker (1955, s. 227) la vekt på mennesket som ressurs, og at man gjennom å se hele mennesket kan fremme menneskers effektivitet slik at de kan yte bedre. Derfor er det, ifølge Drucker (1955, s. 228) viktig at man betrakter mennesket fra to sider. På den ene siden har man en objektiv tilnærming, hvor man betrakter hva den enkelte best kan utføre. Dette resulterer i at man tilpasser organiseringen av arbeidet til den enkeltes kvaliteter og begrensninger. Videre uttrykker Drucker (1955, s. 228) at mennesket er i besittelse av egenskaper som ingen andre ressurser innehar; nemlig evnen til å koordinere, integrere, dømme og forestille seg ting. Derfor må man se arbeidstakere som hele mennesker, ikke kun ressurser ut fra gitte egenskaper. Man må rette fokuset mot det moralske og sosiale vesenet det enkelte menneske er. Faktumet at mennesket som ressurs kan brukes på en effektiv måte,

samtidig som mennesket kun kan effektivisere seg selv, betegnes av Drucker (1955, s. 228) som den ultimate forskjellen.

Et menneskets kvaliteter er spesifikke og unike. I tillegg har den enkelte full kontroll over hvorvidt vedkommende vil arbeide eller ikke. Dette innebærer at den menneskelige ressurs alltid må være motivert til å arbeide. Det er altså den enkelte arbeidstakers motivasjon som kontrollerer hva som oppnås. I tillegg kontrollerer mennesker aktivt, ulikt andre ressurser, hvor kvalitativt og kvantitativt de arbeider (Drucker, 1955, s. 228-229). Samtidig hevder Drucker (1955, s. 230) at mennesker arbeider i grupper, og at gruppene, uavhengig av hvordan eller hvorfor de er formet, fokuserer på et mål. Gruppene og målet påvirker hverandre, samtidig som menneskene forblir individuelle. Organiseringen av arbeidet må derfor sørge for at enkeltindividene og gruppen harmonerer med hverandre. Ifølge Drucker (1955, s. 230) innebærer dette at arbeidet alltid må organiseres slik at enkeltindividets styrker, initiativ, ansvar og kompetanse blir en kilde til styrke og opptreden i gruppen som helhet. Dette betegnes av Drucker (1955, s. 230) som selve målet med organisering av en bedrift. Videre hevdes det at enkeltmenneskets utvikling kommer innenfra. Arbeidet må derfor virke oppmuntrende for videre individuell utvikling, slik at man i størst mulig grad kan dra fordeler av den enkeltes ressurser. Derfor er det viktig at arbeidet alltid er utfordrende (Drucker, 1955, s. 230).

3.2 Barns medvirkning

Bae (2012, s. 18) uttrykker at barns rett til medvirkning også gjelder de yngste barna, ved at man, i dette tilfellet barnehagelærerne, retter oppmerksomheten mot deres uttrykksformer. Dette innebærer, ifølge Bae (2012, s. 18-19), at barnehagelærerne i denne sammenheng, må ha respekt for barns ulike måter å uttrykke seg på både verbalt og non-verbalt. Bae (2012, s. 19) åpner dermed for en vid forståelse av medvirkningsbegrepet, og en anerkjennelse av barns mange ulike former for kommunikasjon, som de bruker til å uttrykke sitt syn. Gjennom sine varierte uttrykksmåter, hevder Bae (2012, s. 19), at små barn viser at de er i stand til å velge, og å uttrykke hva de foretrekker. Å gi rom for barns valg er derfor ikke det samme som rutiner planlagt av barnehagelærere, men må romme noe mer. Barnehagelærerne må derfor,

ifølge Bae (2012, s. 20), klare å legge merke til og følge opp barns kommunikasjonssignaler, enten de er rettet mot voksne, andre barn eller ting rundt seg. Bae (2012, s. 20) uttrykker videre at man ikke kan vente på at barn kan uttrykke seg verbalt før de gis anledning til å uttrykke seg om barnehagens virksomhet. Voksenstyrte rutiner, hvor barn får velge blant alternativer fastsatt av voksne, vil derfor begrense deres medvirkningsrett. Dette fordi barns egne uttrykksformer ikke ligger til grunn i slike situasjoner (Bae, 2012, s. 20).

Videre uttrykker Bae (2012, s. 21) at man må fortolke medvirkning på en helhetlig og relasjonell måte, den «må forstås i sammenheng med andre hensyn» (Bae, 2012, s. 21). Uten en helhetlig vurdering, som inkluderer refleksjon over i hvilke situasjoner barn skal slippe å uttrykke seg, reduseres barns medvirkning til ytre fenomener som ivaretar barnehagelærernes hensyn i større grad enn barnas. Dette kan medføre negative holdninger ved at barnas rett til deltakelse undergraves, fordi valgalternativene tar utgangspunkt i barnehagelærernes interesser til fordel for barnas perspektiv (Bae, 2012, s. 22). Erfaringer med at valg og uttrykk ikke følges opp i praksis, bidrar til at barns tillit til egen medvirkning i sin hverdag undergraves. Dermed er det ikke tilstrekkelig å lytte til hva barnet har å si uten å følge opp, eller å organisere aktiviteter hvor barna får uttrykke seg dersom det de skal uttrykke seg om ikke skaper mening for dem (Bae, 2012, s. 22). I tillegg uttrykker Bae (2012, s. 23) at en helhetlig og relasjonell forståelse av medvirkning forutsetter en refleksiv praksis. Dermed er relasjonen til viktige omsorgspersoner (barnehagelærere) og andre rundt barnet, ifølge Bae (2012 s. 23), av stor betydning for hvordan barns medvirkningsrett realiseres. Det sosiale miljøets betydning, altså barnehagens sosiale miljø, for barns medvirkningsrett bør derfor, ifølge Bae (2012, s. 23) vektlegges. Dette fordi voksnes (barnehagelæreres) åpenhet for, og vilje til å la seg påvirke av barns verbale og non-verbale uttrykk skaper forutsetningene for barns mulighet til å ha innflytelse og å bli hørt (Bae, 2012 s. 23).

3.2.1 Ulike demokratiforståelser

Pettersvold (2013, s. 137) peker på at barnehagelæreres forståelse av demokratibegrepet har betydning for hvordan barn erfarer medvirkning i barnehagen. Pettersvold (2017, s. 118) uttrykker at demokrati omhandler styring og deltakelse i fellesskap. Videre beskriver Pettersvold (2013, s. 133-139; 2017, s. 122-135) ulike demokratiforståelser.

Den liberalistiske demokratiforståelsen

En liberalistisk demokratiforståelse innebærer, ifølge Pettersvold (2013, s. 134), at barns selvbestemmelse ses som verdifullt, og den enkeltes frihet verdsettes. Derfor søker man å praktisere demokrati, slik at det i minst mulig grad går ut over enkeltbarnets mulighet til å bestemme over seg selv. I barnehagesammenheng innebærer dette, ifølge Pettersvold (2013, s. 134) at barns frihet fra de voksnes kontroll, samt deres mulighet til å foreta egne valg ses som et mål i seg selv. Barna trenger derfor ikke å følge felles beslutninger som gjelder for hele barnegruppen, men heller ha fokus på egne interesser. Når individuell frihet vektlegges i medvirkningspraksisene, uttrykker Pettersvold (2013, s. 134) at barna ofte ikke bare *kan*, men også *må* velge (mine uthevninger). Dette fordi organiseringen av barnehagen er slik at ulikt lekemateriell plasseres på ulike rom eller kroker i barnehagen. Barnet må derfor aktivt velge hva det har lyst til å gjøre, og leke der hvor det aktuelle lekemateriellet er plassert (Pettersvold, 2013, s. 134). Innenfor den liberalistiske demokratiforståelsen er det i hovedsak voksne som setter rammene for barns medvirkning, gjennom beslutningsprosesser barna i liten grad får delta i. På bakgrunn av egne erfaringer og faglige vurderinger ses medvirkningspraksisen som god når barna selv får velge hva de skal gjøre innenfor gitte rammer. Barn gis reell medvirkningsmulighet, ved at det legges til rette for at barn kan gjøre hva de selv ønsker ved å gi dem frihet (Pettersvold, 2013, s. 134).

Flertallsdemokratiet

Videre beskriver Pettersvold (2013, s. 135) flertallsdemokratiet, hvor man vektlegger at barn skal erfare fellesskapsfølelse ved å gi avkall på sin egen suverenitet til fordel for fellesskapet. Beslutningene som fattes er basert på flertallets meninger, slik at demokratiforståelsen ikke stiller krav til enighet. Betydningen av ordet demokratisk, blir derfor forstått som at flertallet bestemmer (Pettersvold, 2013, s. 135). Selv om barna kan medvirke ved å fremme forslag eller avgi sin stemme i en slik demokratisk praksis, kan de samtidig ikke komme med forslag til eller løsninger for å påvirke resultatet av «avstemmingen». Derfor trenger de heller ikke å begrunne sine egne synspunkter (Pettersvold, 2013, s. 138). Dette innebærer at det ikke er et alternativ å ikke ha en mening, slik at alle må avgi sin stemme. Demokratiforståelsen medfører også at man risikerer å være en del av mindretallet, som den «tapende» part (Pettersvold, 2013, s. 135).

Den deliberative demokratiforståelsen

Å praktisere medvirkning i et deliberativt demokrati innebærer, at barnehagelærere og barn sammen utforsker eksempelvis faglig innhold eller regler. Barn medvirker derfor på en kompleks måte innenfor denne demokratiforståelsen. Dette fordi de får erfaring med å lytte til andre, ta initiativ, samt erfare at det nødvendigvis ikke eksisterer en fasit. Man beslutter i fellesskap at noe må gjøres, hva som skal gjøres og hvordan (Pettersvold, 2017, s. 122). Demokratiforståelsen gir barna mulighet til å ytre egne motforestillinger på en åpen måte (Pettersvold, 2017, s. 125). Man tar ikke bare i betraktning at enkeltbarn har lyst til noe, eller at man deltar i fellesskapet på bakgrunn av at det eksisterer en sosial norm om at flertallet bestemmer. Derfor kan barna erfare det som positivt og forpliktende å delta (Pettersvold, 2013, s. 138). Videre fremhever Pettersvold (2013, s. 138-139) Youngs argumentasjon om at en deliberativ demokratiforståelse styrker motivasjonen og derfor virker inkluderende, samtidig som den kan føre til ekskludering. Dette har sammenheng med at det som er interessant for en person, ikke nødvendigvis er det for en annen. Samtidig kan det bli for krevende å delta, slik at spørsmålene om hvem som «kan, får og vil delta» vil være aktuelle (Pettersvold, 2013, s. 139). Young (Pettersvold, 2017, s. 126-127) hevder at det er en fare for eksklusjon dersom deliberasjon legger en nøytral og ikke-situert fornuft til grunn.

Den radikale demokratiforståelsen

Pettersvold (2017, s. 130) stiller videre spørsmålet om hvorvidt en deliberativ demokratiforståelse er tilstrekkelig alene. Dette ved å blant annet henvise til Gert Biesta (Pettersvold, 2017, s. 129) og hans radikale tilnærming til demokrati. Tilnærmingen innebærer at det skapes situasjoner, hvor de som deltar møtes i disse situasjonene som handlende subjekter. Pettersvold uttrykker (2017, s. 132) at det mellom barnehagelærernes planlagte prosesser og barnas uplanlagte initiativ eksisterer en dynamikk. Motstanden fra barnas side kan derfor både være planlagt og ikke fra barnehagelærernes side, da denne ikke lar seg kontrollere fullt og helt av barnehagelærerne. Dette innebærer at barnehagelærernes planer enkelte ganger avvises av barna, hvilket kan oppleves som motiverende for barna med tanke på å yte motstand. For å forstå denne motstanden som demokratisk, uttrykker Pettersvold (2017, s. 133-134) at en radikal demokratiforståelse må til.

3.2.2 Forskjellige voksenperspektiver på barns medvirkning

Det eksisterer ulike voksenperspektiver på barns medvirkning. I det følgende presenteres et overskridende og et ikke- overskridende perspektiv (Svinth, 2013, s. 91-95) samt hvorvidt barnet ses som subjekter eller brukere av tjeneste tilbudet barnehage (Seland, 2011, s. 164-166).

Et overskridende voksenperspektiv

Lone Svinth (2013, s. 91-95) beskriver forskjeller i barnehagelærerens perspektiver i både tilrettelagte læringsaktiviteter uplanlagte aktiviteter i barnehagen. I situasjoner hvor barnehagelærerens og barnets perspektiver overskrides, (Svinth, 2013, s. 91), har både barn og barnehagelæreren mulighet til å forme situasjonen. Barnehagelæreren viser åpenhet og fleksibilitet, samtidig som det holdes et pedagogisk fokus i situasjonen. Barnet gis mulighet til å uttrykke sitt synspunkt i tillegg til at dette tas i betraktning og inngår i videre dialog. Overskridelsen av perspektiver viser seg, ifølge Svinth (2013, s. 92) eksempelvis ved at barnehagelæreren justerer anvisninger til barnet, slik at episoder av intersubjektivitet oppstår. I et slikt samspill veksler barnehagelæreren (Svinth, 2013, s. 93), mellom en innlevende, åpen og en pedagogisk reflekterende tilstedeværelse. Dette danner grunnlaget for et intersubjektivt møte, og en utvidelse av barns medvirkningsmuligheter. Barnehagelæreren ilegger barnets bidrag betydning, og det blir mulig for barnet å delta på nye måter, eller følge egne ideer som oppstår underveis i aktiviteten. Dette bidrar igjen til at barnets engasjement fastholdes (Svinth, 2013, s. 93).

Et ikke overskridende voksenperspektiv

I motsetning til perspektivene som nevnes over, beskriver Svinth (2013, s. 94) samspill hvor barnehagelærerens perspektiver dominerer. I slike samspill kommer barnehagelærerens perspektiver til uttrykk gjennom et stort fokus på organisering, ledelse og kontroll av aktiviteten. Barnehagelæreren samspiller med barna slik at dennes perspektiver fremstår som dominerende i situasjonen. Barna har begrensede muligheter til å bidra og forme situasjonen, selv om aktiviteten tar utgangspunkt i barns interesser. Barnas muligheter til å uttrykke egne synspunkter er begrenset til å svare på spørsmål som stilles av barnehagelæreren (Svinth, 2013, s. 94). Barnehagelærerens perspektiver kan, ifølge Svinth (2013, s. 94), dominere i ulik grad.

Dette ved at barnehagelæreren i små glimt, kan stille seg åpen for barnas perspektiver uten å justere seg i forhold til dette. Eksempelvis ved at barnehagelæreren spør om hvorvidt et barn trenger hjelp eller ikke i en planlagt aktivitet, før hjelpen gis (Svinth, 2013, s. 94). Svinth (2013, s. 95) beskriver også samspill hvor barnehagelærerens og barns perspektiver ikke overskrides. Selv om man er opptatt av samme aktivitet, eksisterer det ingen intersubjektivitet, som følge av at barnehagelærerens intensjoner medfører at barnets bidrag overses (Svinth, 2013, s. 95).

Voksenperspektivene om barnet som subjekt eller bruker

Seland (2011, s. 164) finner to konkurrerende perspektiver, med tanke på hvordan barn betraktes. Det første dreier seg om barnet som subjekt, «med egne tanker, følelser, styrker og sårbarheter» (Seland, 2011, s. 164), hvor barnet er avhengig av nære relasjoner til både andre barn og voksne. Det andre perspektivet dreier seg om det kommunale tjenestetilbudet, hvor man ser barn som brukere. I et slikt perspektiv ses barn som selvstendige aktører med rettigheter som brukere av et offentlig tjenestetilbud (Seland, 2011, s. 164). Barn omtales som brukere av barnehagetilbudet, og Seland (2011, s. 165) hevder at dette ligger nært knyttet opp til New Public Management som styringsprinsipp, hvor man vil sikre god kvalitet og effektivitet i offentlig sektor, samtidig som brukeren, altså barnet, ivaretas ved at det fokuseres på medvirkning, valgfrihet og fleksible tjenester. Som brukere ses barn som aktive, ved at de kan stille krav til tjenesten(e) de er brukere av. Ved at barn posisjoneres på denne måten, forventer man at de skal være aktive og foreta rasjonelle valg ut fra egne individuelle ønsker og behov. Dermed ses barna ut fra en nyliberalistisk forståelse, hvor de ses som rasjonelle, selvstendige og autonome, samtidig som de evner å foreta bevisste valg for å utnytte egne ressurser, slik at fellesskapet kommer i bakgrunnen. Valgfrihet står også sentralt innenfor den nyliberalistiske tankegangen, og som forbrukere av velferdsgodet barnehage blir barns lykke knyttet til denne. Videre hevdes det at ideen om at barnet styres av en indre motivasjon og gleden av å tilhøre et fellesskap svekkes ved en nyliberalistisk tankegang (Seland, 2011, s. 165). Derfor må barnehagelærere foreta kontinuerlige avveininger mellom hensynet til barns behov for-, og rett til å tilhøre et fellesskap, og barns ønsker og behov som individuelle brukere av barnehagen (Seland, 2011, s. 166).

3.2.3 Hensynet til enkeltbarnet og barnegruppen som helhet

Pettersvold (2013, s. 128) uttrykker at det er bred tilslutning til «å gi barn en stemme», men at det er langt mer problematisk å gjøre dette i praksis. Man innehar ulike forståelser av hensikten med barns medvirkning. En av utfordringene er derfor å gi barn reelle medvirkningsmuligheter, da dette inneholder noe mer enn medvirkning på barnehagelæreres premisser. Dette fordi det er et spenningsfelt mellom barns rett til medvirkning, og barns behov for beskyttelse mot for mye ansvar eller for kompliserte beslutninger. I tillegg må barnehagelærerne ta hensyn til barnas interesser og faste rutiner, samt planlagte læringsaktiviteter. At barn medvirker på alle områder, ses derfor som umulig. Det er heller ikke ønskelig fordi barn kan få uheldige erfaringer med medvirkning, og fordi hensynet til barnets beste skal ivaretas (Pettersvold, 2013, s. 128).

Pettersvold (2018, s. 82) uttrykker videre gjennom sitt forskningsarbeide, at hun finner hensyn som oppleves som utfordrende å balansere i arbeidet med barns medvirkning i barnehage. Forventningene til hva barnehagene skal utrette er mange. Motsetningen mellom å lytte til hvert enkeltbarn og å håndtere store barnegrupper, samt å møte det enkelte barns initiativer, oppleves som utfordrende. Pettersvold (2018, s. 82) hevder at dersom alle disse hensynene skal tas, kan dette føre til at medvirkningsbegrepets innhold blir «flertydig og flytende» (Pettersvold, 2018, s. 82), slik at det åpnes opp for oppfatninger av feilaktig art. Dermed blir det, ifølge Pettersvold, (2018, s. 82), viktigere at alle barn utfører demokratiske handlinger, til fordel for å stoppe opp, slik at man eksempelvis kan ta stilling til om noe er urettferdig eller til om man kan forandre verden. For å oppnå det siste trenger barn, ifølge Pettersvold (2018, s. 82) å erfare motstand, slik at de kan stå opp mot autoriteter. Videre hevdes det derfor at det ikke reelt sett finnes en motsetning mellom faglig planlagte læringsaktiviteter og barns medvirkningsmuligheter, men at motsetningene er en forutsetning for barnehagens samfunnsoppdrag. Dette ved at de planlagte læringsaktivitetene kan utgjøre et grunnlag for spontane hendelser, med utgangspunkt i barns initiativ. Det uunngåelige dilemmaet er å finne balansen mellom å imøtekomme barn og lytte til dem, og å gi dem godt begrunnet motstand når dette er legitimt (Pettersvold, 2018, s. 83).

Pettersvold (2018, s. 73) knytter disse utfordringene til to uformelle krav som stilles til barn når det gjelder å delta, medvirke, i barnehagehverdagen på. Kravene omhandler i hvor stor grad et barn tar plass i barnegruppen (Pettersvold, 2018, s. 73), samt i hvor stor grad barn tar hensyn til andre (Pettersvold, 2018, s. 74). Ifølge Pettersvold (2018, s. 73) er barn som tar for lite-, eller ikke tar plass i det hele tatt i barnegruppen, samt barn som tar for stor plass og viser for lite hensyn til andre, et problem. I motsetning til disse barna, kan de som tar passe stor plass, vise hensyn til andre barn, og dermed innordne seg etter reglene og rutinene i et fellesskap (Pettersvold, 2018, s. 73).

3.2.4 Kultur for kartlegging

Yngvar Løchen (Østrem, 2012, s. 55) beskriver en diagnostisk kultur hvor problemer forklares utfra utstrakt bruk av diagnoser. Årsakene til problemene ligger i individene, gjerne i deres personlighet og ikke i sosiale konflikter. Den diagnostiske kulturen blir sosialt kontrollerende ved at oppmerksomheten trekkes bort fra reelle motsetninger, slik at sosial endring hindres. Fordi evidensbasert forskning, ifølge Løchen (Østrem, 2012, s. 56), vektlegges kommer kompleksiteten som preger barns utvikling i bakgrunnen. Barnehagelæreren og barnet forholder seg da til hver sine fakta, slik at barnets perspektiv, og derfor barnet som subjekt kommer i bakgrunnen. Kunnskapens disiplinerende funksjon, samt de tette forbindelsene mellom makt og kunnskap tydeliggjøres i en slik kultur. Den økende tendensen til testing, kartlegging og diagnostisering av barn, hvor avvik fortløpende registreres, kan tyde på at flere trekk fra en diagnostisk kultur er representert i barnehage og skole (Østrem, 2012, s. 55-56).

Et ekspertvelde, med stor avstand til blant annet allmenn pedagogikk og barnehagen som institusjon har ifølge Østrem (2012, s. 56) fått økt innflytelse på barnehagefeltet. Disse innehar kunnskap, som setter dem i posisjon til å definere aldersadekvat utvikling, og derfor også avvik fra normalutvikling, innenfor eksempelvis språk, atferd og sosialt og emosjonell kompetanse. Den evidensbaserte forskningen danner utgangspunktet for at man snakker om sikker kunnskap, til fordel for den kompleksitet og usikkerhet som preger barns utvikling, deres samhandlingsmønstre og barnehagen som kulturell kontekst. Fagpersoner med kunnskap innenfor ulike felt, eksempelvis atferdsvansker, språkutvikling og kognitive skader, utvikler derfor kunnskap som er gyldig for alle barn. Kunnskapen preges derfor av kategoriene,

synspunktene og tradisjonene de kjenner fra før (Østrem, 2012, s. 56-57). Det hevdes dermed at det foreligger en fare for at barnehagelærernes praksis standardiseres og blir rutinemessig, slik at anerkjennelsen av barnet i realiteten befinner seg i nærheten av krenkende handlinger. Selv om intensjonene fra barnehagelærernes side er gode, kan den instrumentelle tilnærmingen ta fokuset vekk fra en reflekterende og selvkritisk praksis. Barnehagelærerne kan lett bli blendet av en pedagogikk med lovnader om effektivitet og sikker yrkesutøvelse (Heggvold, 2019, s. 87). En vektlegging av hva barn kan og ikke, medfører et fokus på hva barn ikke mestrer, noe som står i kontrast til barnet som aktiv deltaker og medskaper i samspillsprosesser (Heggvold, 2019, s. 90).

4. Metode

I dette kapitlet redegjøres det for forskertilnærming og vitenskapsteoretiske perspektiver, i tillegg til at metodevalget begrunnes. Forskningsprosessen beskrives og forskningsarbeidets kategorier presenteres. Til sist redegjøres det for forskningsarbeidets kvalitet.

Informanter er i dette kapitlet barnehagelærere som har deltatt på de åpne individuelle intervjuene, som forskningen i denne oppgaven bygger på. Forskeren er meg, som leder intervjuene.

4.1 Kvalitativ tilnærming

Forskertilnærmingen for dette forskningsarbeidet er kvalitativt. Denne kjennetegnes, ifølge Jacobsen (2015, s. 145) ved at få enheter undersøkes, og at data samles inn som ord. Dette relateres til antall informanter i forskningsprosjektet, og at dataene samles inn som ord i intervjuene, som senere transkriberes til tekst. Et annet kjennetegn er, ifølge Thagaard, (2018, s. 47) fleksibilitet. Hvilket medfører at det kan arbeides parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen. Problemstillingen og prosjektplanen kan derfor endres underveis, og det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskningsprosessens ulike deler (Thagaard, 2018, s. 47). I dette tilfellet innebærer det at jeg har beveget meg frem og tilbake mellom forskningsarbeidets ulike deler, etterhvert som nye ideer og kunnskap har blitt avdekket. Slik sett har tilnærmingen vært abduktiv, hvilket ifølge Jacobsen (2015, s. 34-35) innebærer at forskningsprosessen har vært basert på kontinuerlig problemløsning, hvor induksjon og deduksjon kombineres. Dette til forskjell fra eksempelvis en positivistisk tilnærming. Ifølge Jacobsen (2015, s. 25-26) studerer man da det objektive gjennom deduksjon. Dette innebærer at man med bakgrunn i sine antakelser om hvordan virkeligheten er, samler inn empiri for deretter å se hvorvidt denne stemmer med virkeligheten. Forskeren bestemmer altså hva som skal studeres.

Videre plasserer Jacobsen (2015, s. 27) en kvalitativ forskningsprosess innenfor en fortolkningsbasert forskningstilnærming. Ontologisk beskrives en slik tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 28) ved at den sosiale virkeligheten hele tiden endres. Derfor er det utfordrende å opparbeide kumulativ kunnskap, samt å snakke om lovmessigheter. Dette fordi fenomenet som studeres, i denne sammenhengen barnehagelærernes opplevelser tilknyttet problemstillingen, endres hele tiden. Gammel kunnskap ses derfor ikke som relevant. I tillegg forstås virkeligheten på forskjellige måter. Dette innebærer at virkelighetsbildet jeg som forsker får, avhenger av hvem som gir informasjonen (Jacobsen, 2015, s. 28). Min virkelighetsforståelse avhenger derfor i dette tilfellet av informasjonen som informantene gir i de gitte intervjusituasjonene.

Den epistemologiske utfordringen blir, ifølge Jacobsen (2015, s. 28) å synliggjøre hvordan, informantene i dette tilfellet, oppfatter, fortolker og konstruerer verden. Empati fra forskerens side ses derfor som nødvendig og viktig. Virkeligheten konstrueres også gjennom flere menneskers fortolkninger, ved at forskeren må tolke det empiriske materialet, som gis av informantene (Jacobsen, 2015, s. 28). Dette innebærer at mine fortolkninger av de transskriberte intervjuene, er med på å prege virkelighetsoppfatningen som forskningsarbeidet presenterer.

4.2 Et fenomenologisk-hermeneutisk ståsted

Fordi forskningsarbeidet søker å belyse barnehagelærernes opplevelser, er fenomenologien relevant som vitenskapsteoretisk ståsted. Dette innebærer, ifølge Thagaard (2018, s. 36) at den enkeltes, altså barnehagelærers, subjektive opplevelse er i sentrum. Videre at jeg som forsker søker en dypere forståelse for erfaringene disse har. I denne sammenhengen sentrerer min interesse som forsker, rundt hvordan informantene opplever sin egen verden, altså sin pedagogiske arbeidshverdag i sine respektive barnehager. Den ytre verdenen kommer derfor, ifølge Thagaard (2018, s. 36) i bakgrunnen. Fenomenologien blir først og fremst fremtredende i dette forskningsarbeidet, fordi jeg som forsker søker å innhente mest mulig åpne beskrivelser fra informantene, slik at *deres* (min utheving) syn på virkeligheten skal komme best mulig fram. Dette gjøres ved hva Kvale og Brinkmann (2017, s. 46) kaller en fenomenologisk

reduksjon. En slik reduksjon innebærer at jeg som forsker evner å se bort fra mine egne forestillinger om hvorvidt informantenes opplevelser eksisterer eller ikke. Jeg må derfor sette egne forutinntatte kunnskaper om fenomenene til side, slik at beskrivelsene blir av mest mulig åpen art (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46).

I kombinasjon med fenomenologien, er hermeneutikken aktuell som vitenskapsteoretisk ståsted. Dette fordi jeg som forsker, ifølge Jacobsen (2015, s. 28) og Thagaard (2018, s. 37), skal fortolke informasjonen som informantene gir i de åpne individuelle intervjuene. I tillegg skal informasjonen settes inn i en teoretisk sammenheng. Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet. Den bygger på prinsippet om at man kun kan forstå mening i den sammenhengen, det studerte, altså barnehagelærernes opplevelser tilknyttet problemstillingens tema, er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Thagaard (2018, s. 37) uttrykker videre at hermeneutikken vektlegger fortolkning av tekst og at intervjuetekster, i denne sammenheng de transskriberte intervjuene, i samfunnsvitenskapene kan ses som en dialog mellom meg som forsker og barnehagelærerne. Målet er, ifølge Thagaard (2018, s. 37), å få frem forståelsen av tekstens, de transskriberte intervjuenes, meningsinnhold. Som forsker er det derfor viktig å være bevisst på tolkningsaspektet, og hvilke tolkninger jeg legger til grunn for min forståelse av det som undersøkes. Fangen (2010, s. 50) understreker at man ikke bør forkaste sine egne «forhåndsantakelser», men at man er bevisst på at disse ikke begrenser forskerens åpenhet for hva informantenes utsagn og handlinger betyr. Hermeneutikken blir slik jeg ser det, et hjelpemiddel til å *tolke* (min utheving) meningsinnholdet i de transskriberte intervjuene, med utgangspunktet i de fenomenologiske beskrivelsene informantene gir muntlig i de åpne, individuelle intervjuene.

4.3 Rekruttering og utvalg

Informantene i dette forskningsarbeidet består av barnehagelærere. Disse er valgt, fordi de både er en del av barnehagens lederteam og avdelings- eller baseteam. De har dermed en rolle i barnehagene som medfører bred innsikt i hvordan det arbeides, både på ledelses- og avdelingsnivå, noe som ses som viktig med tanke på problemstillingens hovedkomponenter,

målstyring og barns medvirkningsmuligheter. Det henvises til innledningen (s. 13) for en nærmere definering av informantene.

Kontakten med barnehagelærerne ble opprettet ved at jeg kontaktet relevante barnehager på deres offentlige mailadresse. I mailen opplystes det om forskningens formål, hvem som fikk tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skulle brukes, samt hva det innebar for barnehagelærerne å delta i prosjektet. NSDs standardiserte informasjonsskriv, utarbeidet til formålet (se vedlegg 2) bruktes til dette. Informasjonsskrivet inneholdt også en egen del, hvor det ble informert om fritt samtykke, samt retten til å trekke dette. Samtykket måtte underskrives av barnehagelærerne for at de skulle kunne delta.

«Respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 60) er en grunnleggende etisk retningslinje, når forskningsprosjekter planlegges. Det utstedes mail med informasjonsbrev, som tar utgangspunkt i NSDs standardiserte informasjonsskriv. Allikevel kan det ifølge Thagaard (2018, s. 23), samt Kvale og Brinkmann (2017, s. 105-106) diskuteres i hvilken grad informasjonen er tilstrekkelig eller ikke. Dette fordi forskningsprosjektets valgte intervjuform, ifølge Thagaard (2018, s. 91-92) er intersubjektiv og prosessorientert. Samtalen utvikles mellom informantene og meg som forsker, noe som gjør det vanskelig å planlegge denne i detalj på forhånd. I tillegg uttrykker Jacobsen (2015, s. 159) at måten man intervjuer på også bør tilpasses den som intervjues.

Styrer videreformidlet mail til aktuelle deltakere. Utvalgsstrategien var derfor, ifølge Thagaard (2018, s. 56), basert på selvseleksjon og tilgjengelighet. Dette fordi informantene selv hadde mulighet til å velge om de ville delta i prosjektet eller ikke. Thagaard (2018, s. 56) beskriver et slikt utvalg som strategisk, fordi barnehagelærerne i dette tilfellet innehar relevante egenskaper tilknyttet prosjektets problemstilling. Et problem vedrørende en slik utvalgsstrategi, er at informantene, i større grad enn vanlig føler at de mestrer, i dette tilfellet det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Derfor kan utvalget bli skjevt, fordi man får mer informasjon om det som mestres, til for del for konfliktfylte forhold (Thagaard, 2018, s. 57).

Etter samtaler pr. telefon og korrespondanse pr. mail med styrere i flere aktuelle barnehager om den aktuelle koronasituasjonen, og den økte arbeidsmengden situasjonen medfører, meldte flere barnehager avbud. Andre meldte seg med en tilgjengelig informant. Dette medførte at utvalget ble noe endret i forhold til den tenkte sammensetningen, og en ny prosess vedrørende forskningsarbeidets utvalg startet. Dette er forenelig med hva Jacobsen (2015, s. 34-35) skriver om den kvalitative abduktive tilnærmingen, vedrørende kontinuerlig prosess og problemløsning. Utvalget bestod fortsatt av fire enheter, men fra tre ulike barnehager i tre ulike kommuner. Dette istedenfor den tiltenkte fordelingen fire enheter fra to ulike barnehager i to ulike kommuner. Utvalgsstrategien medførte også endring med tanke på informantenes yrkesroller. Det var opprinnelig tiltenkt å intervju to barnehagelærere og to pedagogiske ledere. De pedagogiske lederne har et overordnet pedagogisk ansvar på en avdeling eller base, og er en del av barnehagens lederteam. Barnehagelærerne har et pedagogisk *medansvar* sammen med de pedagogiske lederne, og ikke utgjør en del av lederteamet i barnehagen.

I dette tilfellet utgjør informantene en teamleder og tre pedagogiske ledere. Teamlederen har et overordnet personalansvar, men alle informantene er med i barnehagens lederteam sammen med styrer og har en treårig barnehagelærerutdanning. I tillegg arbeider de i en barnehage hvor arbeidet med barns medvirkning blir beskrevet som sentralt i de respektive barnehagens årsplaner. Utvalget består av ulike kjønn, men disse er ikke jevnt fordelt. Dette grunnet dagens situasjon med covid-19, og den tidligere nevnte utvalgsstrategien. For å få mest mulig variasjon innenfor det tilgjengelige utvalget, samt å sikre data fra informanter som jobbet innenfor begge aldersgruppene, valgte jeg to informanter som jobbet med barn i alderen 1-3 år, og to som arbeidet med barn fra 4-5 år. Dette for å søke å gi et mest mulig helhetlig bilde av problemstillingens tema.

4.4 Kvalitativt forskningsintervju

Et åpent individuelt intervju er valgt som metode. Jacobsen (2015, s. 146) beskriver slike intervjuer ved at det har fellestrekk med en vanlig samtale. Intervjuene foregår ved at man sitter ansikt til ansikt, slik at forskeren underveis kan ta intervjunotater, i tillegg til lydopptak av intervjuet (Jacobsen, 2015, s. 146). Det åpne individuelle intervjuet er, ifølge Jacobsen

(2015, s. 146-147) egnet dersom få enheter skal undersøkes, og dersom man ønsker at den enkeltes forståelse av det som studeres, skal komme frem.

4.4.1 Gjennomføring

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide, som inneholdt temaer for hva som søktes belyst tilknyttet problemstillingen for forskningsprosjektet. I dette tilfellet hadde intervjuguiden middels strukturingsgrad. Dette innebærer ifølge Jacobsen (2015, s. 151) at barnehagelærerne selv kan ta opp temaer de synes er interessante, samtidig som forskeren er ansvarlig for at aktuelle temaer, for å belyse problemstillingen, blir tatt opp.

Intervjuene ble gjennomført på barnehagelærernes arbeidsplasser i lukkede rom. Dette for å sitte mest mulig uforstyrret, samt at intervjuene ble utført i en naturlig (Jacobsen, 2015, s. 152) kontekst. En naturlig kontekst er et sted hvor informantene vil føle seg hjemme. Denne følelsen er blant annet avhengig av hva intervjuet omhandler (Jacobsen, 2015, s. 152). Fordi det i denne sammenhengen dreier seg om barnehagelærernes opplevelser tilknyttet deres pedagogiske arbeid, kan det argumenteres for at deres arbeidsplass vil utgjøre et slikt sted.

Videre ble intervjuene tatt opp i sin helhet på smarttelefon gjennom appen nettskjema-diktafon. Som sikkerhet mot tekniske feil ble intervjuene tatt opp på to enheter samtidig, begge tilknyttet det samme nettskjemaet. Appen nettskjema-diktafon er utviklet av universitetet i Oslo og tilknyttet deres sikre server for lagring av personopplysninger, og er i tråd med De nasjonale forskningsetiske komiteers (Thagaard, 2018, s. 24) retningslinjer. Bruken av applikasjonen medførte en følelse av trygghet med tanke på lagring av sensitiv data, i tillegg til at den var enkel å betjene. Applikasjonen bidro også til at jeg som forsker kunne få med meg ordrett hva informantene sa. Samtidig kunne intervjuene transkriberes ordrett, på et senere tidspunkt. Tilgangen på rådata, slik at tolkninger og utsagn ifølge Jacobsen, (2015, s. 153) kan kontrolleres, ble også ansett som viktig. Lagringen medførte videre at informantene er sikret innsyn i egne intervjuer, noe som ifølge Thagaard (2018, s. 23) er i tråd med «de nasjonale forskningskomiteers» innstilling.

Notater ble forsøkt foretatt underveis, for å bidra til hva Geertz (Jacobsen, 2015, s. 205) beskriver som tykke beskrivelser, som tidligere nevnt. Med dette som utgangspunkt skrev jeg kort ned i etterkant hvordan intervjusituasjonen opplevdes, og om det var spesielle ting jeg la merke til i samspeillet med informantene. Thagaard (2018, s. 111) uttrykker at man bør ta slike notater underveis i intervjuet, slik at den sosiale interaksjonen mellom forsker og informant kan rekonstrueres best mulig. Som fersk forsker, opplevde jeg dette som svært vanskelig. Notatene underveis bestod i hovedsak av korte stikkord, og det opplevdes lettere å gjøre dette arbeidet i etterkant, slik at jeg kunne ha økt fokus på selve intervjuet. Dette medførte også at jeg lettere kunne innta, hva Jacobsen (2015, s. 156) beskriver som «en lyttende posisjon». En slik posisjon innebærer ifølge Jacobsen (2015, s. 156-157) at man vektlegger å lytte til informantens utsagn, og godtar eventuelle små avsporinger, slik at en god atmosfære kan bygges mellom informantene og meg som forsker. En slik posisjon kan også begrunnes i at forskningsprosjektet omhandler barnehagelærernes opplevelser om hvordan barns medvirkning påvirkes av målstyring i barnehagen, og at det derfor kan være spørsmål som informantene ikke ønsker å svare på. Thagaard (2018, s. 102) uttrykker at jeg som forsker da må være forberedt på å gå videre i intervjuguiden, slik at konfrontasjoner i størst mulig grad kan unngås. Dette for å opprettholde tillitsforholdet mellom forskeren og informanten (Thagaard, 2018, s. 102). Konfrontasjoner kan også knyttes til at min egen yrkeskarriere er utgangspunkt for forskningsarbeidet, og at jeg står i fare for, dog ubevisst, å fremme egne erfaringer og tolkninger av situasjoner jeg kjenner meg igjen i under intervjuet. Det ble derfor viktig for meg å avbryte i minst mulig grad, slik at informantene kunne fortelle mest mulig uavbrutt. Dette medførte blant annet at man tidvis beveget seg på tvers av spørsmålene i intervjuguiden, slik at enkelte av spørsmålene allerede i stor grad var besvart av informantene, da de stod for tur.

Tidsrammen for intervjuene var 50-60 minutter. Dette begrunnes i at Jacobsen (2015, s. 154) ser 30 minutters intervjuer som svært korte, og at man i slike tilfeller bør stille svært konkrete spørsmål eller benytte spørreskjemaer. I tillegg bør heller ikke intervjuene være for lange, slik at informantene og forskeren unngår å bli for slitene (Jacobsen, 2015, s. 154). Som ny forsker opplevdes overholdelsen av tidsrammen som utfordrende, da hensynene til struktur og ledelse av intervjuet fra forskerens side, og lengden på informantens utsagn tidvis var vanskelig å balansere. Dette medførte at tidsrammen for intervjuene ble overskredet.

Under gjennomføringen av intervjuene opplevdes avsporinger, som nevnt ovenfor. Opplevelsen var at disse ga mye relevant informasjon med tanke på andre spørsmål i intervjuguiden. Intervjuene fortonet seg derfor som fleksible i struktureringen. Dette opplevdes som viktig for å opprettholde en tillitsfull interaksjon i intervjusituasjonen, slik at informantene ville dele egne erfaringer og opplevelser. Samtidig var det viktig for meg å søke å ivareta en balansegang mellom å gi informantene støtte i intervjusituasjonen og gi dem mulighet til å snakke om utfordrende situasjoner. Balansegangen syntes som viktig, da å snakke om utfordrende situasjoner, ifølge Thagaard (2018, s. 61) kan bidra til at disse situasjonene kan forsterkes. Mine refleksjoner rundt dette er at forsterkingen kan medføre mindre grad av tillit mellom forsker og informant i intervjusituasjonen, slik at informanten ikke ønsker å åpne seg og dele sine egne erfaringer og kunnskaper. På en annen side kan god kontakt mellom forsker og informant, ifølge Fog (Thagaard, 2018, s. 113), medføre at informanten er mer åpen enn det vedkommende egentlig vil.

4.4.2 Det første intervjuet

Da forskerrollen er ny for meg, var det stor spenning knyttet til forskningsarbeidets første intervju. Intervjuet ga meg selv mulighet til å justere spørsmål og intervjuteknikk til de resterende intervjuene, hvilket i dette tilfellet ble gjort. Intervjuteknikk læres, ifølge Thagaard (2018, s. 94) best gjennom praksis. Dette intervjuet ga meg derfor erfaring med å etablere kontakt, lytte til hva informanten uttrykte, gi rom for pauser, samt å reflektere over hvilke spørsmål som kan stilles videre i intervjuet, slik Thagaard (2018, s. 94), beskriver. Etter intervjuet, kunne jeg også lytte til dette, slik at eget arbeid, ifølge Thagaard (2018, s. 94) kunne vurderes og danne grunnlag for refleksjoner. Vurderingene og refleksjonene ble knyttet til hvordan jeg ga informanten tilbakemeldinger, hvordan kontakten mellom meg og informanten var, samt hvordan jeg stilte spørsmål. Thagaard (2018, s. 94) hevder at slike refleksjoner er verdifulle i prosessen med å bli en kvalifisert forsker. Gjennom dette intervjuet ble jeg som forsker preget av informantens uttrykk, slik at dennes opplevelser påvirket min videre arbeidsmåte. Dette ved at enkelte spørsmål i intervjuguiden ble endret som følge av temaene informanten synes å være spesielt opptatt av.

Erfaringen med intervjuet syntes også viktig med tanke på det etiske aspektet ved intervjuundersøkelser. Gjennom å lytte til intervjuet kort tid etter at det var gjennomført, fikk jeg sjansen til å undersøke hvorvidt jeg selv opptrådte på en respektfull og etisk forsvarlig måte. Thagaard (2018, s. 114) uttrykker at å vedlikeholde tillitsforholdet gjennom intervjuet er viktig for å unngå uheldige konsekvenser for informantene i ettertid. I den sammenhengen så jeg min egen yrkespraksis fra barnehagen som fordelaktig, da det opplevdes som lett å komme inn i den aktuelle barnehagen, samt å opprettholde kontakt av positiv art med informanten.

Forskningsarbeidets kvalitative og således abduktive tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 34-35) gjorde seg derfor gjeldende, ved at jeg måtte bevege meg frem og tilbake i ulike faser av forskningsprosessen. Dette fra gjennomføring av intervjuet, derfra til en refleksjonsfase, som videre førte tilbake til fasen med å utarbeide intervjuguiden. Således påvirket informantens subjektive opplevelse av verden min egen forskningsprosess, slik at fenomenologien (Thagaard, 2018, s. 36) gjorde seg gjeldende. Videre måtte jeg tolke informantens utsagn for å videreutvikle meg selv, slik at også hermeneutikken (Jacobsen, 2015, s. 28; Thagaard, 2018, s. 37) gjorde seg relevant i denne situasjonen.

4.4.3 Transkribering

Etter å ha hørt igjennom intervjuene, ble disse transkribert ordrett. Pauser, latter, nøling, taletempo, stemmeleie med mere ble også skrevet ned. Kursiv ble brukt for å synliggjøre hvilke ord informantene la trykk på. Dette for å sikre en mest mulig korrekt gjengivelse av datamaterialet. Transskriberingsprosessen krevde flere gjennomganger av de ulike intervjuene, noe som medførte at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Å bevege seg frem og tilbake i lydopptakene ble en forutsetning for å gjengi intervjuet og intervjusituasjonen best mulig. Jeg skrev også inn mine egne notater, slik at transkripsjonene ble mest mulig helhetlig. Jacobsen (2015, s. 201) uttrykker at transkriberingsprosessen er «asynkron» (Jacobsen, 2015, s. 201), hvilket innebærer at man kan bevege seg frem og tilbake i lydopptakene. Idealet, er ifølge Jacobsen (2015, s. 202) at intervjuene transskriberes i sin helhet, da dette letter analysen, og muliggjør kontroll av rådata.

Transkripsjonene i sin helhet og notatene som beskrevet over, syntes sammen å være viktige i det videre forskningsarbeidet, for å huske de ulike intervju situasjonene best mulig. Slik kunne mine egne fortolkninger i størst mulig grad komme i bakgrunnen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 218-219) er det en utfordring å se på intervjuene som levende samtaler. Dette medfører at man lett kan glemme at dataene som transkriberes er skapt i fellesskap, slik at de lett blir fastsatte. Slik kan den sosiale interaksjonen mellom informantene og meg som forsker lett komme i bakgrunnen, og dataene derfor objektiveres, noe som medfører at de låses for videre meningsskaping (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 218-219). Dette fordi jeg som forsker, ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 52) har monopol på fortolkningen.

4.5 Begrunnelse for metodevalg

Forskningsprosjektets arbeid begynte med ønsket om å ta utgangspunkt i egen yrkespraksis som barnehagelærer. Derfor ble barnehagen valgt som kontekst, da denne er kjent for meg som forsker på nybegynnerstadiet. På bakgrunn av dette hadde jeg som forsker gode forutsetninger for å sette meg inn i hvordan andre barnehagelærere opplever sin egen arbeidshverdag tilknyttet problemstillingens tema. På en annen side kunne dette medføre at jeg overførte egne erfaringer til informantene under intervjuene. Informantenes subjektive opplevelse av verden kunne derfor komme i bakgrunnen til fordel for min egen. Av den grunn ble det viktig for meg å se på selv som en reisende, slik Kvale og Brinkmann (2017, s. 71-72) beskriver. Den reisende, altså intervjueren, utforsker ulike landskap, og oppfordrer mennesker som han møter underveis til å dele sine egne historier. Ny kunnskap konstrueres i løpet av reisen, slik at den reisende kan forandre seg gjennom refleksjon, og oppnå ny selvinnsett (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 71-72). Jeg anså dette som en god tilnærming å inneha i de individuelle intervjuene. Dette grunnet det fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsteoretiske ståstedet, samt den kvalitative og abduktive forskertilnærmingen. «Reisendemetaforen» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 71) bidro til at informantenes opplevelser kom i forgrunnen. Jeg lyttet til hva informantene sa, og søkte å stille spørsmål slik at de ville fortelle om forhold som opptok dem. Dette innebærer at forskningsarbeidet ikke avdekker lovmessigheter angående forskningsarbeidets problemstilling. Snarere åpnet det for det subjektive. Informantenes uttrykk bidro til ny refleksjon hos meg som forsker, som igjen bidro

til ny kunnskap. Den nye kunnskapen hadde videre innvirkning på forskningsarbeidets teoretiske forankring.

Videre ansås det åpne individuelle intervjuet (Jacobsen, 2015, s.146-147) som en god metode, fordi det kun var *en* barnehagelærer borte fra det pedagogiske arbeidet på avdelingen/ basen av gangen. Dermed fikk det gjenværende barnehagepersonalet mindre grad av økt arbeidsbelastning enn ved eksempelvis et fokusgruppeintervju, som ifølge Jacobsen (2015, s. 162) ideelt sett har fem til åtte deltakere. På en annen side kunne et fokusgruppeintervju (Jacobsen, 2015, s. 162) medført at nye perspektiver fra barnehagelærerne i de aktuelle barnehagene hadde fremkommet. Dermed kunne datamaterialet blitt et annet, og således forskningsprosjektets resultater.

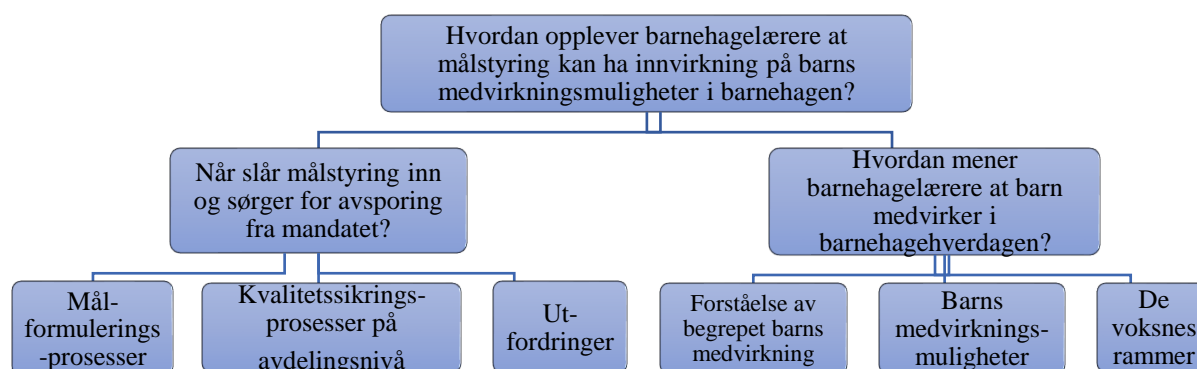
Metodevalget begrunnes videre i Jacobsens (2015, s. 148) beskrivelser av at et tillitsforhold mellom informantene og forskeren lettere kan etableres, enn eksempelvis ved intervju pr. e-post. I intervjuer pr. e-post ses dette som mer utfordrende, grunnet anonymiteten som bruken av en slik kanal medfører. Et intervju hvor man fysisk møtes kan også gi meg som forsker gode forutsetninger for tykke beskrivelser. Ifølge Geertz (Jacobsen, 2015, s. 205) er slike beskrivelser «rike på detaljer, nyanser og variasjoner». I tillegg har forskeren større kontroll på hva som skjer i intervjusituasjonen (Jacobsen, 2015, s. 148). Jeg ser dette som helt nødvendig grunnet forskningsprosjektets kvalitative og abduktive tilnærming, hvilket innebærer til at intervjuene vanskelig lar seg standardisere. Samtidig ses lydhørhet overfor informantens nonverbale kommunikasjon som nødvendig for å fortolke informantens uttrykk. Dette gir forutsetninger for at fortolkningen ligger nær informantens opplevde verden, i tråd med Kvale og Brinkmanns (2017, s. 71-72) beskrivelser av metaforen om den reisende. De individuelle intervjuene var også godt egnet grunnet covid-19 og smitterestriksjoner.

4.6 Analyse

En temaanalyse er aktuell som en analytisk tilnærming i dette prosjektet. En slik analyse innebærer, ifølge Thagaard (2018, s. 171) at man søker å utvikle en mer grundig forståelse for hvert enkelt tema i analysen. Dette gjøres ved å sammenligne data fra alle informantene om de aktuelle temaene (Thagaard, 2018, s. 171). Målet med analysen er ifølge Johannessen et al. (2018, s. 279-280) å finne svar på forskningsprosjektets problemstilling ved å se etter temaer, altså grupperinger av data med viktige fellestrekk, som igjen grupperes i mer generelle kategorier. Johannessen et al. (2018, s. 282-303) vektlegger fire steg i en slik analyse. I dette forskningsprosjektet bestod det første stadiet i å lese de transkriberte intervjuene. På den måten ble jeg godt kjent med materialet. Dataene ble transkribert slik at jeg hadde god plass til notater når disse senere skulle systematiseres. Etter transkriberingen leste jeg igjennom intervjuene, og gjorde meg notater om intervjuene som helhet. Deretter oppsummerte jeg intervjuene med utgangspunkt i intervjuguiden, i ett dokument. Etter oppsummeringen startet kodingen, som ifølge Johannessen et al. (2018, s. 284-294) utgjør andre steg i analyseprosessen. I dette tilfellet markerte jeg først viktige ord, knyttet til problemstillingens tema, før jeg gikk videre til å markere utsagn knyttet opp til disse. Jeg beveget meg frem og til bake, både på tvers av intervjuene, men også mellom de ulike spørsmålene i ett og samme intervju. Deretter begynte kategoriseringen, som utgjør Johannesens et al. (2018, s. 294-300) tredje steg. Her så jeg etter temaer som skulle analyseres videre. Temaene gikk på tvers av både intervjuene og spørsmålene i intervjuguiden. Dette for å søke en dypere forståelse av temaene, i tråd med Thagaard (2018, s. 171) sine beskrivelser som nevnt over.

I dette tilfellet ble en abduktiv analysetilnærming benyttet. Ifølge Jacobsen (2015, s. 34-35), innebærer dette at teori utvikles gjennom en prosess av problemløsning, hvor teori og empiri står i et påvirkningsforhold til hverandre, hvor begge komponentene tar like stor plass. Thagaard (2018, s. 184) uttrykker om en abduktiv tilnærming at analysen bidrar til å utvikle teoretiske perspektiver, både med grunnlag i eksisterende teori, og i det innsamlede datamaterialet. I denne sammenheng innebærer dette at jeg beveget meg frem og tilbake mellom teori og empiri. Dette ved at jeg tok utgangspunkt i noen barnehagefaglige begreper som jeg har arbeidet med på forhånd i min egen yrkespraksis, slik som barns medvirkning og planleggingsarbeid. Deretter foretok jeg intervjuene med utgangspunkt i disse begrepene. Informantenes uttrykk var sentrale i analysen, da disse var med å danne grunnlaget for søken

etter teori. Dette for å teoretisk kunne forklare hva informantene hadde uttrykt i intervjuene. Dette medførte at deler av min tenkte teoretiske tilnærming, ikke var relevant for hva informantene hadde uttrykt. Derfor måtte ny teori søkes etter med utgangspunkt i informantenes uttrykk, samtidig som enkelte deler av den tenkte teorien kunne beholdes, da denne lett kunne relateres til empirien. Dette har ført til en prosess hvor både teori og empiri har påvirket hverandre i utformingen av temaene, som danner grunnlaget for kategoriene. Temaene som er valgt, er de som er bredest representert blant informantene. For ordensskyld fremstilles disse skjematisk:



Temaene er utgangspunktet for intervjurapporteringen, som ifølge Johannessen et al. (2018, s. 301) utgjør temaanalysens siste steg. For å sikre informantenes anonymitet i presentasjonen av forskningsfunnene er det viktig å være bevisst på hvordan informantenes ytringer, eksempelvis gjennom bruk av spesielle ord og uttrykk, kan bidra til identifisering (Thagaard, 2018, s. 180). Dette synes svært viktig i et forskningsarbeid som dette, hvor utvalget kun består av fire enheter. Av den grunn er informantenes sitater gjengitt i bokmålsform, samtidig som spesielle gjentakende uttrykk er erstattet med ord av samme betydning på bokmål. Dette i søken etter å i størst mulig grad synliggjøre informantenes utsagn. I tillegg er informantenes utsagn skrevet i egne avsnitt eller i anførselstegn, og ord som informantene legger trykk på er understreket. Dette i søken etter å skille mellom deres utsagn og mine egne formuleringer av disse. De fiktive kommunenavnene (Sol, Måne og Stjerne) i innledningen, er også et ledd i å sikre informantenes anonymitet.

Ifølge Thagaard (2018, s. 171) er det rettet kritikk mot temaanalyser, fordi informantenes utsagn blir løsrevet fra den opprinnelige sammenhengen de er representert i. Det er derfor av stor viktighet at forskeren knytter dataene til den sammenhengen de opprinnelig var en del av

(Thagaard, 2018, s. 171). Dette kan medføre at informantenes forståelser av sin egen situasjon kan komme i bakgrunnen (Thagaard, 2018, s. 179). Dette innebærer at jeg som forsker må gi en mest mulig helhetlig beskrivelse av sammenhengene dataene er presentert i, ved å se intervjuet på en helhetlig måte.

4.7 Forskningsarbeidets kvalitet

Redegjørelsen av forskningsprosessen, og åpenheten om hvordan denne har foregått er et ledd i å sikre forskningsarbeidets reliabilitet. Ifølge Thagaard (2018, s. 187) knytter reliabilitet seg til om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved å bruke den metoden som er beskrevet. I dette forskningsarbeidet, hvor dataene har blitt til gjennom interaksjon mellom forskeren og informantene, ses dette av Thagaard (2018, s. 188) som svært viktig, slik at lesere får innblikk i hvordan dataene er utviklet og dermed kritisk kan vurdere forskningsarbeidets kvalitet. Det kan være grunn til å anta at en annen forsker hadde kommet frem til andre svar, da de kvalitative intervjuene bærer preg av å være dialoger, og at de derfor ikke er fastsatte på forhånd. Dette innebærer at det er en mulighet for at ulike forskere ordlegger seg ulikt, slik at informantenes svar derfor også kan bli ulike. I tillegg foreligger det en mulighet for at andre informanter hadde avgitt andre svar, hvilket også hadde preget forskningsarbeidet resultater.

Måten forskningsprosjektets funn presenteres på er, ifølge Seale (Thagaard, 2018, s. 188), et ledd i å sikre forskningsarbeidets transparens. I dette tilfellet gjøres dette ved å skille tydelig mellom informantenes utsagn og enge teoretiske ståsteder, samt refleksjoner. Dette ved at informantenes utsagn settes i egne avsnitt, eller markeres med anførselstegn når dataene presenteres. I tillegg er funnene presentert på en mest mulig objektiv måte. I resultatdelen tydeliggjøres dette ved å presisere at disse tilhører informantene ved hjelp av setninger som «en informant uttrykker at», eller «informantenes uttrykk om at..».

Ved å reflektere underveis over min egen rolle i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 189) kan det argumenteres for forskningsprosjektets reliabilitet ved at forskeren i denne sammenheng har lang erfaring fra arbeid i barnehage. Dette, samt at forskeren har søkt å

utvise åpenhet overfor informantenes ytringer, har bidratt til intervjusituasjoner som i stor grad har vært preget av gjensidighet. Slik har forskeren forsøkt, så godt det lar seg gjøre, å la informantenes beskrivelser komme i forgrunnen til fordel for egne forutinntatte meninger. Allikevel kan forskerens lange yrkeserfaring fra barnehage bidra til at egne erfaringer overføres til informantene. Dette kan medføre at forskeren ikke klarer å anse informantenes uttrykk som sanne for informantene selv.

Forskningsprosjektets validitet knyttes, ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 276) til i hvilken grad den anvendte metoden er egnet til å undersøke det som søkes undersøkt, samt i hvilken grad den undersøker det den er ment til å undersøke. Med dette som utgangspunkt kan man argumentere for forskningsprosjektets validitet, ved at de åpne kvalitative intervjuene er egnet som metode, da informantene selv har uttrykt seg om egne erfaringer og opplevelser tilknyttet problemstillingens tema. I tillegg sikres validiteten ved hjelp av intervjuguiden, som inneholder temaer som er relevante for forskningsprosjektet. Forskeren har også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, slik at meningsinnholdet i intervjuene blir mest mulig lik den enkelte informants levde erfaringer. Fordi forskningsprosjektet omhandler temaer som det arbeides med kontinuerlig i barnehagehverdagen, har informantene gode forutsetninger for å huske opplevelser fra egen yrkespraksis, slik at disse kan regnes som valide. Dette fordi disse nødvendigvis ikke ligger langt tilbake i tid. Thomsen og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 66) har gjennom forskning på hukommelsens rolle i intervjuer, kommet frem til at denne virker inn på, i dette tilfellet om hvorvidt barnehagelærernes opplevelser kan anses som valide, og om disse ligger nær «den levde erfaringen av fenomener i livsverdenen» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 66).

Forskningsprosjektets overførbarhet knyttes ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 355) til om resultatene i undersøkelsen kan overføres til andre situasjoner. I dette forskningsprosjektet hvor informantenes egne levde erfaringer danner datamaterialets grunnlag, kan forskningsprosjektets overførbarhet diskuteres. Dette fordi fenomenologien, og derfor de kvalitative intervjuene, søker å forstå fenomenene som er beskrevet ut i fra informantenes perspektiver. Tar man i betraktning den tidligere beskrivelsen utvelgingsstrategien, noe som innebærer at utvalget ikke er representativt, kan man trekke tvil om forskningsprosjektets

overførbarhet. I tillegg bør man stille seg kritisk til antall informanter som har deltatt i forskningsarbeidet. Sammen med den kvalitative abduktive forskertilnærmingen (Jacobsen, 2015, s.27-28, 34-35, 142; Thagaard, 2018, s. 47) , samt det fenomenologisk- hermeneutiske vitenskapsteoretiske ståstedet (Jacobsen, 2015, s. 28; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46; Thagaard, 2018, s. 36-37), danner dette et svakt utgangspunkt for overførbare resultater. Det henvises derfor til forskningen, som nevnt innledningsvis, med tanke på overførbarhet. Det argumenteres også for overførbarhet, ved at funnene er sett i sammenheng med aktuell teori.

4.8 Kategoriene

Da kategoriene ble valgt, ble det søkt å skape et mest mulig helhetlig bilde av det innsamlede datamaterialet og teorien, hvor disse to i størst mulig grad kunne møtes som «gjensidige parter». Prosessen krevde bevissthet rundt hvordan teorien og empirien påvirket hverandre. En fellesnevner for forskningsarbeidets kategorier, er at de inneholder temaene med bredest utbredelse blant informantene. Dette for å ivareta Thagaards (2018, s. 171-172) beskrivelser om at det ses som viktig å ha opplysninger fra alle informantene om ett tema som skal analyseres, slik at man kan utvikle en mest mulig helhetlig forståelse for disse. Selv om navnet på kategoriene har likhetstrekk med spørsmålene i intervjuguiden, har informantenes uttrykk bidratt til at nye temaer har blitt sett som relevante for å besvare forskningsarbeidets problemstilling. Motsatt har temaer som i utgangspunktet ble ansett som viktige, fått mye mindre oppmerksomhet enn ventet. Kategoriene har derfor blitt til i en vekselvirkning mellom induksjon og deduksjon. Dette argumenteres for, ved at det første intervjuet bidro til at temaer som i utgangspunktet ikke ble nevnt i intervjuguiden, ble implementert i denne. Videre at kategoriene inneholder temaer som informantene selv har løftet frem, på tross av at navnet på kategorien gjenspeiler teoretiske begreper. I tillegg ble en av kategoriene til med utgangspunkt i informantenes uttrykk. La oss se nærmere på de ulike kategoriene.

4.8.1 Når slår målstyring inn og sørger for avsporing fra mandatet?

Vedrørende dette forskningsspørsmålet, kom jeg frem til tre kategorier som var gjenstand for analyse. Disse er «*målformuleringsprosesser*», «*kvalitetssikringsprosesser*» på

avdelingsnivå» og *«utfordringer»*. Dette for å søke å se mest mulig helhetlig på hvordan målstyringsprinsippet iverksettes i de aktuelle barnehagene i søken etter svaret på når (og om) styringsprinsippet sørger for avsporing fra barnehagens mandat.

Den første kategorien *«målformuleringsprosesser»*, inneholder temaene *skrivning av årsplan og månedsplan*, og *barnehagelærernes erfaringer*. Temaene omhandler hvordan informantene arbeider for å komme fram til målene for det pedagogiske arbeidet for den enkelte barnehage som helhet, gjennom utarbeidelse av årsplanen, samt hvordan den planlegges på avdelingsnivå med utgangspunkt i disse. I tillegg innebærer kategorien hvordan informantene erfarer dette arbeidet. Som et ledd i arbeidet med målstyring som styringsprinsipp, ser jeg det som viktig å få frem disse prosessene, da informantene synes å vektlegge et prosessuelt perspektiv i iverksettingen av målstyringen i det daglige arbeidet.

Kategorien *«kvalitetssikringsprosesser på avdelingsnivå»* innebærer hvordan informantene kvalitets sikrer det pedagogiske arbeidet på avdelingsnivå, på månedlig basis. Temaene i denne kategorien er *planlegging*, *gjennomføring*, *evaluering*, samt *barn med behov for ekstra støtte*. I tillegg omhandler *kategorien informantenes opplevelser tilknyttet kvalitetssikring*. En slik oppdeling av kategorien, synes nødvendig, da jeg ønsker å skrive frem hvordan det arbeides med kvalitetssikringsprosesser i det daglige, samt synliggjøre hvordan dette oppleves for informantene.

Kategorien *«utfordringer»* inneholder temaene når *barns medvirkning utfordrer barnehagens planer*, *informantenes opplevelser av situasjoner hvor barn utfordrer* og *informantenes opplevelser av hvordan målstyring kan ødelegge for barns medvirkning*. Selv om datamaterialet indikerer at informantene vektlegger det prosessuelle perspektivet, som tidligere nevnt, syntes det viktig å ha med temaene i denne kategorien, for slik å søke å skape et mest mulig nyansert bilde av iverksettingen av målstyring som styringsprinsipp.

4.8.2 Hvordan mener barnehagelærere at barn medvirker i barnehagehverdagen?

Dette forskningsspørsmålet er også tilknyttet tre kategorier; «*forståelsen av begrepet barns medvirkning*», «*barns medvirkningsmuligheter*» og «*de voksnes rammer*».

Kategorien «*forståelsen av begrepet barns medvirkning*» synes viktig å analysere, da informantenes forståelse av begrepet barns medvirkning, slik jeg forstår det, er en såpass grunnleggende del av hvordan informantene realiserer barns medvirkningsmuligheter i de aktuelle barnehagene. Kategorien er slik sett nødvendig for, i størst mulig grad, forstå hvorfor informantene arbeider som de gjør.

I kategorien «*barns medvirkningsmuligheter*» blir flere undertemaer presentert. Igjen er de aktuelle temaene, de som har bredest forankring i informantenes utsagn. Undertemaet «*barns interesser*» presenterer datamateriale tilknyttet hvordan barn medvirker i barnehagehverdagen verbalt og nonverbalt med utgangspunkt i sine interesser. Undertemaet «*Fleksibilitet*» gir et innblikk i hvordan informantene arbeider for å ivareta barns reelle medvirkningsmuligheter, altså hvordan de praktisk bidrar til å ivareta barns innspill i den pedagogiske hverdagen i barnehagen, i størst mulig grad. I tillegg inneholder kategorien undertemaet «*informantenes opplevelse av å lykkes med å ivareta barns medvirkningsmuligheter*», som synliggjør informantenes egne opplevelser av hvordan de opplever at de lykkes med å ivareta barns medvirkningsmuligheter. For meg synes det viktig å skrive frem hvordan informantene arbeider for å ivareta barns medvirkningsmuligheter, men også og synliggjøre deres opplevelser. Sistnevnte for å imøtekomme problemstillingens opplevelsesaspekt.

Kategorien «*de voksnes rammer*», er innlemmet i forskningsprosjektet, grunnet forfatterens søken etter å skape et mest mulig nyansert bilde forskningsspørsmålet som danner utgangspunktet for kategorien. Kategorien ble til grunnet samtlige informanternes utsagn om at barn ikke kan medvirke like mye i alle situasjoner. Derfor undret jeg meg over i hvilke situasjoner dette inntraff. Kategorien omhandler temaene «*fysiske rammer*» og «*rutinesituasjoner*», som er de temaene som informantene løfter klarest frem.

5. Presentasjon av resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg belyse forskningsarbeidets problemstilling ved å presentere resultatene som fremkommer av intervjuene. Informantene er gitt fiktive navn, i søken etter å skape en mest mulig helhetlig leseopplevelse. Jeg presenterer først resultatene som omhandler forskningsspørsmålet «når slår målstyring inn og sørger for avsporing av mandatet?», ordnet etter kategoriene, som tidligere nevnt. Under hver av kategoriene vil det etter presentasjon av resultater, følge en diskusjon knyttet til denne, med en tilhørende oppsummering av diskusjonen. Dette i søken etter å skape en leseopplevelse med minst mulig gjentakelse. Deretter presenteres resultatene og diskusjonene vedrørende forskningsspørsmålet «hvordan mener barnehagelærerne at barn medvirker i barnehagehverdagen?» på samme måte. Det er brukt strek under ord som informantene legger trykk på. Dette for å gi en best mulig gjengivelse av deres uttrykk.

5.1 Når slår målstyring inn og sørger for avsporing fra mandatet?

I avsnittet presenteres resultatene for forskningsspørsmålets tilhørende kategorier, med tilhørende diskusjon og oppsummering av diskusjonen. La oss starte med den første kategorien.

5.1.1 Målformuleringsprosesser

Dette avsnittet omhandler hvordan informantene arbeider med å utarbeide mål for det pedagogiske arbeidet gjennom skriving av årsplan, og planer på månedsbasis, samt hvordan informantene erfarer dette arbeidet.

Skriving av årsplan og månedsplan

La oss se hva informantene svarer på spørsmålet om hvordan årsplanen skrives. Her er utsagn som best representerer informantenes budskap som helhet: «Årsplaner er det lederteamet på

huset som gjør i fellesskap» (Hilde). Line uttrykker; «Årsplan er jo stort sett noe som pedagogteamet i barnehagen utformer, vi går sammen, og prater, har møter om (...) hvilke mål vi skal ha og fokusområder og sånn i årsplan».

Alle informantene uttrykker at årsplanen skrives i fellesskap mellom barnehagelærerne i lederteamet og styreeren. Lederteamet, pedagogteamet eller ledergruppa, som informantene kaller det, blir enige i fellesskap om hva som skal endres på og snakker om hva de ønsker å ha fokus på i sin barnehage. De tar hensyn til kommunale satsingsområder, som gjelder alle barnehagene i kommunen, i tillegg til at de snakker om hvilke satsingsområder de ønsker å ha i sin barnehage spesielt.

La oss se hva informantene sier om fordelinger av temaer det skal skrives om i årsplanen. Sitatene summerer igjen hovedbudskapet blant informantene. Ola sier dette: «Ja i hvert fall har vi gjort det tidligere, at vi fordeler, mest etter hva man føler man sitter inne med av kompetanse selv da, men det er liksom en felles prosess på det», mens Kari uttrykker at: «Vi bidrar nok med hver vår bolk, altså hvordan vi tenker å jobbe og sånne ting. De som har de yngste, skriver hvordan de tenker å jobbe, og vi andre, alle gjør det da, for hver sin avdeling».

Temaene som skal skrives om fordeles altså i utstrakt grad blant barnehagelærerne, slik at de skriver om hvert sitt område. Resultatene viser imidlertid at det er små forskjeller med tanke på hvordan man beslutter hvilket tema, knyttet til prosessmålene i rammeplanen, hver barnehagelærer skal skrive om. To av informantene sier at det tas hensyn til den enkeltes interesser i fordelingsarbeidet. En annen uttrykker at hver barnehagelærer skriver om hvordan man skal arbeide med de ulike områdene knyttet opp til aldersgruppen de har på sin avdeling, da de i utstrakt grad har aldershomogene grupper.

Til fordel fra den tradisjonelle månedsplanen, hvor aktiviteter planlegges på forhånd, uttrykker informantene at de kaller dokumentene som erstatter denne for refleksjonsbrev, periodeplan

eller refleksjonsnotater. Her er sitatene som best representerer måten dette gjøres på. Hilde uttrykker:

Vi har vel mer periodeplaner ja, (...) så har jeg alltid snakka med teamet mitt innpå avdelingen først. Jeg har alltid en plan, altså lufter, (...) den for mine medarbeidere, også kommer de med innspill, også leser dem alltid igjennom før jeg sender ut.

Line uttrykker seg slik:

Det blir liksom samtaler vi har i løpet av dagen, og leken til ungene og observasjoner, som gjør at vi tar et valg. (...) Så da blir det jo å skrive refleksjonsnotater og prosjektrapporter å diverse, som på en måte blir vår måte, altså det vi gjør istedenfor å skrive månedsplaner da.

Kari sier dette: «Vi skriver refleksjonsbrev i etterkant, med tanker om hvordan vi skal jobbe videre. Vi planlegger ikke en måned fordi vi mener at ting skjer underveis».

Det er enighet om at man sitter i fellesskap på avdelingen eller basen, slik at alle får komme med sine innspill om hvordan det pedagogiske arbeidet skal planlegges. Refleksjoner rundt siste måneds pedagogiske arbeid, danner grunnlaget for den videre planleggingen. Informantene uttrykker at refleksjonene omhandler hvordan siste måneds arbeid har utartet seg, og hva barna er interesserte i, som de kan bygge videre på.

Barnehagelærernes erfaringer

På spørsmålet om hvordan barnehagelærerne erfarer arbeidet med å skrive årsplanen, uttrykker samtlige informanter at det oppleves som positivt å delta aktivt i prosessen. La oss se nærmere på sitater som representerer informantene som helhet godt. Line sier; «jeg synes det er veldig greit (...) fordi alle pedagogene får være med å gjøre sin del i årsplan, så får du litt mer eieforhold til det som står i planen. Istedenfor at du får servert et ferdig dokument». Ola uttrykker at «Det går greit! (...), som regel opplever jeg det som positivt, for alle får deltatt».

De positive opplevelsene knyttes til at informantene får være med på å påvirke hva de skal vektlegge i det pedagogiske arbeidet med barna og hvordan de skal gå frem. Flere av dem uttrykker at dette medfører et eieforhold til årsplanen.

Vedrørende planer på månedsbasis, erfares også skrivingen av disse som positive. Her følger sitater som gjenspeiler hovedbudskapet blant informantene. Hilde sier: «jeg synes det er veldig deilig at jeg har engasjerte medarbeidere på avdelingen min, som kommer med innspill og kommer med ideer og.. så det er et felles dokument».

Ola uttrykker:

jeg synes det egentlig bare er gøy og spennende egentlig (...) man må finne på ting i farta, sånn for å (...) utvikle de impulsene, så (...)må man omstille seg da, det er det jeg synes er interessant, som jeg ser som spennende.

Informantene uttrykker videre at erfaringene med å skrive planer på månedsbasis er positive og spennende. Disse opplevelsene knytter seg til at det erfares som godt å ha engasjerte medarbeidere på avdelingen som kommer med innspill slik at man planlegger i fellesskap. Videre at det er spennende å følge barnas prosesser i det pedagogiske arbeidet, og at man må omstille seg, hvis barna viser et annet fokus enn det som er tenkt fra barnehagelærerens side. En av informantene uttrykker også at det oppleves som positivt at man får være med å styre sin egen barnehagehverdag.

Diskusjon, målformuleringsprosesser

Informantene uttrykker at de i stor grad er delaktige i utformingen av barnehagenes årsplaner. Skrivearbeidet fordeles mellom barnehagelærerne i lederteamet, og man reflekterer sammen, for å bli enige om årsplanens innhold knyttet til prosessmålene for fagområdene som er fastsatte i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-57). Informantene uttrykker at denne måten å arbeide på i forhold til årsplanen oppleves som positiv fordi de får delta i prosessen, slik at de får være med å påvirke innholdet. Derfor kan det argumenteres for at informantene får være med å prege de målene de skal arbeide etter, i barnehagen som helhet.

På den måten er de med på å definere sin egen jobb gjennom å aktivt delta i målformuleringene for arbeidet, slik Drucker, (1955, s. 111) beskriver. Informantene vet derfor med større sikkerhet hva som forventes av dem, slik at barnehagens målsetninger kan oppnås. Kjennskapen til målene for barnehagen som helhet, kan derfor bidra til at det blir lettere å utarbeide mål på avdelingsnivå. Dette fordi informantene, slik Drucker (1955, s. 112) beskriver, vet hvilke mål barnehagen har behov for på avdelingsnivå for at målene for barnehagen som helhet skal nås. Dette kan medføre at det blir lettere å forplikte seg, fordi informantene har et godt grunnlag for å forstå hva målene innebærer. Hvilket er en følge av de felles refleksjonene, altså den aktive deltakelsen i målformuleringen, i tråd med Druckers (1955, s. 111-112) beskrivelser. En annen grunn til at prosessene oppleves som positive kan være at to av informantene uttrykker at det tas hensyn til hva man ønsker å skrive om tilknyttet prosessmålene for fagområdene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-57), og spesielle satsingsområder den enkelte barnehage arbeider etter. De positive opplevelsene kan grunne i at man får nyttiggjort seg av det man ser som sine egne sterke sider. Derfor kan arbeidet oppleves som motiverende, fordi man bidrar til personalgruppen som helhet, slik Drucker (1955, s. 230) beskriver.

Målformuleringsprosessene på avdelingsnivå erfares også som positive fra informantenes side. Informantene uttrykker at prosessene oppleves som positive fordi de har engasjerte medarbeidere på avdelingen som kommer med innspill, slik at de kan planlegge i fellesskap. Dette gjennom felles refleksjoner på avdelingsnivå. Prosessene kan knyttes til Druckers (1955, s. 230) beskrivelser av at den enkeltes ressurser brukes på en best mulig måte for å få styrket, i dette tilfellet, det pedagogiske arbeidet i kollegagruppen på avdelingsnivå som helhet. Det kan derfor argumenteres for at man også på avdelingsnivå vektlegger at målene skal gi mening for de som skal arbeide etter dem. I tillegg til at målene synes å være meningsbærende for informantene og deres kollegaer på avdelingsnivå, kan en slik måte å arbeide på, ifølge Drucker (1955, s. 113-115) medføre at informantene i stor grad kan lede seg selv i det pedagogiske arbeidet. Fordi informantene kjenner målene for barnehagen som helhet, og på avdelingsnivå, synes informantene å være i stand til å måle sin egen ytelse. Dette innebærer ifølge Drucker (1955, s. 115) at de kan endre sin egen praksis dersom målene ikke nås på en tilstrekkelig måte. Med bakgrunn i de felles refleksjonene på avdelingsnivå, og at informantene synes å være i stand til å måle sin egen ytelse, kan det argumenteres for at målene i de aktuelle barnehagene i liten grad blir brukt som et kontrollverktøy ovenfra og ned i

styringskjeden, slik Drucker (1955, s. 114) beskriver. Rapportering synes slik sett ikke å bli brukt som erstatning for den enkeltes dømmekraft, eller å føre oppmerksomheten bort fra informantenes arbeid (Drucker, 1955, s. 115).

Oppsummering av diskusjon, målformuleringsprosesser:

Informantene medvirker i utformingen av barnehagens årsplan ved at arbeidet fordeles mellom barnehagelærerne i ledergruppen. I tillegg kommer man i fellesskap frem til hvilke mål man skal vektlegge og hvordan man skal arbeide med disse. Slik får informantene prege de målene de skal arbeide etter på avdelingsnivå i tillegg til at de blir godt kjent med disse, slik Drucker (1955, s. 111-112) beskriver. Dette kan være grunnen til at arbeidet med årsplanen oppleves som positivt av informantene. Også på avdelingsnivå deltar informantene og deres kollegaer i målformuleringen gjennom felles refleksjoner, hvilket informantene opplever som positivt. Dette nedfører, ifølge Drucker (1955, s. 113-114) at informantene er i stand til å lede seg selv i det pedagogiske arbeidet, slik at de kan måle sin egen ytelse. Dermed kan de også endre praksis, dersom de opplever at målene ikke oppfylles på en tilstrekkelig måte, slik Drucker (1955, s. 114), beskriver.

5.1.2 Kvalitetssikringsprosesser på avdelingsnivå

I dette avsnittet ser vi på hvordan informantene, og deres kollegaer går frem for å sikre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Avsnittet deles i underavsnittene planlegging, gjennomføring, evaluering, barn med ekstra behov for støtte, samt informantenes opplevelser tilknyttet kvalitetssikringen.

Planlegging

Informantene uttrykker at kvaliteten i det pedagogiske arbeidet sikres, ved å reflektere over dette sammen med kollegaene på avdelingen eller basen, og at refleksjonene danner grunnlaget for planleggingen av arbeidet. La oss se nærmere på sitater som i hovedsak representerer hva informantene uttrykker.

Planleggingen blir jo i etterkant av refleksjonsbrevet, (...) samtidig som vi har våre tanker om en viss struktur. (...) Det er ikke sånn at det er bare helt fritt fram (...) med de temaene som vi har som overordna i årsplanen! Vi har noen ideer og noen tanker om det. (...) Det hender jo at småprosjekter dukker opp ved siden av det også, så planlegginga skjer underveis. (Kari)

Line uttrykker: «vi diskuterer på refleksjonsmøtene våre, og prøver å finne en felles strategi, hvordan man skal løse ting og gjøre ting, (...) at det ikke skal være noe vi gjør for vi synes det er morsomt, men også verre faglig».

Det er altså nær sammenheng mellom planlegging og refleksjoner rundt tidligere gjennomførte aktiviteter i kvalitetssikringen på det pedagogiske arbeidet hos alle informantene, og alle ser refleksjoner som viktig i planarbeidet.

Videre er det enighet blant informantene om at rammeplanen, barnehagens årsplan og pedagogiske satsingsområder brukes aktivt for å kvalitetssikre det pedagogiske arbeidet. Informantene uttrykker at det man gjør skal være faglig forankret. I tillegg er refleksjoner i fellesskap med kollegaer på samme avdeling eller base av betydning for å knytte det man gjør opp til barnehagens planer, samt å sette sitt eget preg på det pedagogiske arbeidet. Flere informanter uttrykker at man i stor grad knytter fagområdene i rammeplanen opp mot det pedagogiske arbeidet i etterkant av planleggingen, slik at aktivitetene som gjennomføres i stor grad er tilpasset barnas interesser. En informant uttrykker imidlertid at man bruker progresjonsplaner tilknyttet fagområdene:

Vi har tatt for oss, det har vi gjort felles på huset, lagd en sånn progresjonsplan i forhold til de syv fagområdene i rammeplanen. (...) Den trekker vi alltid inn når vi lager disse periodeplanene. Der vi har skrevet progresjon, hva vi skal på småbarnsavdeling i hvert fagområde, og hva vi skal på de større i forhold til alderstrinn og litt sånn da, så må vi se om vi klarer å følge noe av det her. (Hilde)

Gjennomføring

Vedrørende kvalitetssikring i forhold til gjennomføring av aktiviteter, er det enighet om at refleksjon og fleksibilitet også her er av stor betydning. Dette sitatet representerer informantenes hovedbudskap angående fleksibilitet og gjennomføring;

Du kan kanskje tenkt veldig hjemme at i dag gjør vi det (...) Også kommer jeg på jobb, også (...). Det ble helt motsatt av det jeg hadde tenkt! (...), Du har jo en plan eller tanke når du kommer på jobb, om hva som skal skje den dagen, men så er det jo ungene som står for resultatet. (Line)

Flere informanter uttrykker at selv om man tenker igjennom gjennomføringen av aktiviteter på forhånd, er det vanlig at uventede ting skjer. En informant uttrykker at man i liten grad kan forutse hvordan barna preger gjennomføringen, og at den derfor kan ta uventede retninger. En annen nevner at selv om man synes å ta utgangspunkt i barnas interesser, så er det ikke alltid man treffer allikevel. I slike situasjoner vektlegger informanten refleksjon sammen med kollegaer for å utvikle det pedagogiske arbeidet videre. Fysiske rammer som været, nevnes også av en informant. Vedkommende uttrykker at det vanskelig lar seg å sitte inne å «jobbe» med tenkte aktiviteter, dersom barna ønsker å leke i snøen, og at barna i slike situasjoner i stor grad styrer hva de ønsker å gjøre. Informanten uttrykker også at det kan utvises en slik fleksibilitet fordi de kun arbeider med ett tema gjennom hele året, slik at man kan gå mer i dybden på ting. Barns interesser danner altså i utstrakt grad utgangspunktet også for gjennomføringen for det pedagogiske arbeidet.

To informanter uttrykker at de vektlegger pedagogiske programmer som en del av kvalitetssikringen i barnehagen. Disse programmene brukes av alle ansatte i det pedagogiske arbeidet i de gitte barnehagene. Den ene informanten uttrykker at programmet omhandler barns psykososiale miljø i barnehagen, hvor følelser er i fokus. Dette temaet jobbes med hele året i det pedagogiske arbeidet gjennom samlinger hvor man samtaler om følelser, og direkte i det pedagogiske arbeidet hvor ansatte bistår barna i å sette ord på sine egne og andres følelser ved eksempelvis konflikter barna i mellom. Den andre informanten uttrykker at det pedagogiske programmet som brukes er knyttet til barns egen kropp, samt det å sette grenser for seg selv. Programmet omhandler temaer som familie, egen kropp, samt det å avdekke

overgrep. Informanten beskriver at det pedagogiske verktøyet brukes som hjelp med tanke på metode, for hvordan man kan arbeide dersom man finner dette nødvendig. Begge informantene uttrykker at programmet de arbeider med ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet i barnehagen gjennom hele året, uavhengig av hvilke fagområder det arbeides med.

Evaluering

På spørsmålet om hvordan informantene sikrer kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i forhold til evaluering, fremkommer det visse ulikheter. Alle uttrykker allikevel at man evaluerer i fellesskap med andre kollegaer. La oss se nærmere på et sitat som best illustrer alle informantenes uttrykk; «De (evalueringene) er jo med å danne et utgangspunkt for hva vi skal gjøre annerledes neste gang, når vi skriver en plan for neste økt. Hva fungerte, hva som ikke fungerte, (...) skal vi gjøre ting på en annen måte?» (Ola). Videre er følgende sitat representativt for flere av informantenes syn på evaluering:

For meg så er ordet evaluering, er mer en sjekklister... enn en refleksjon, av det pedagogiske arbeidet vi gjør da. (...) Det er vårt arbeidsverktøy for å komme videre. Se nye muligheter og oppdage hull hos barn (...) Skal vi komme videre så må vi reflektere over det vi gjør. (Kari)

Flere informanter uttrykker at refleksjon er viktig i evalueringsarbeidet for å videreutvikle det pedagogiske arbeidet. Videre at avdelingsmøter, eller refleksjonsmøter som to av informantene kaller det, brukes som arena for dette. På disse møtene får alle de ansatte på den gitte avdelingen eller basen delt sine erfaringer med, og tanker om det pedagogiske arbeidet. Det er enighet blant informantene om at man snakker om hva som har gått bra, og om det er ting man må endre på. Informantene uttrykker videre at de utarbeider notater fra avdelingsmøtene, eller refleksjonsmøtene som et ledd i kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet. Videre at notatene brukes som arbeidsverktøy i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering.

Informantene uttrykker også at evalueringer gis til foreldrene som et ledd i kvalitetssikringen. Allikevel har evalueringene noen ulikheter. En informant uttrykker at det evalueres når et

prosjektarbeid er ferdig. Evalueringen gjøres så tilgjengelig for foreldre og andre kollegaer som en del av en prosjektrapport, hvor hele arbeidsprosessen med et spesielt tema synliggjøres ved hjelp av tekst og bilder. En annen uttrykker at man i hovedsak evaluerer ved muntlige refleksjoner på avdelingen i det daglige. Dette i tillegg til å skrive en evaluering som sendes til foreldrene når ny periodeplan utstedes. En informant uttrykker at man skriver dagsrapporter med bilder av hva man har gjort, slik at foreldrene kan samtale med egne barn om dette når de ønsker det. Informanten uttrykker også at dette letter arbeidet med å evaluere prosjekter i sin helhet. En annen informant uttrykker også at de utsteder refleksjonsbrev til foreldrene på månedsbasis med sine refleksjoner over barnas uttrykk, opplevelser tilknyttet det pedagogiske arbeidet og egne arbeidsmåter er en del av evalueringen.

En informant uttrykker at pedagogiske ledermøter, hvor styrer også er tilstede, benyttes i evalueringen. På disse møtene snakker man om hvordan det går med det pedagogiske arbeidet med tanke på metode og innhold, om man har ideer til kollegaer på andre avdelinger og om man har spesielle utfordringer. En annen informant uttrykker at man har samtaler med styrer om hvordan det pedagogiske arbeidet på avdelingen, samt hvordan det går på avdelingen som helhet.

Barn med behov for ekstra støtte

På spørsmålet om hvordan man sikrer kvaliteten på det pedagogiske arbeidet tilknyttet barn som trenger ekstra støtte, uttrykker flere av informantene at det reflekteres rundt disse situasjoner i personalgruppa. Det reflekteres både på den enkelte avdeling eller base, samt med kollegaer fra andre avdelinger eller baser med utgangspunkt i observasjoner av barnet det gjelder. Dette for å få frem et mest mulig helhetlig syn på barnet. Dette sitatet representerer flere informanternes utsagn:

Da snakker jeg med personalet for å (...) få alle sitt syn på hva jeg stusser på og hva dem har sett. Har vi en følelse alle sammen på at det er ett eller annet, så tar jeg det opp, enten med styrer aleine eller med pedlederteamet og vi begynner å observere. Skriver ned hva vi har sett, også ser vi hva vi må gjøre ut i fra det. (Hilde)

To av informantene uttrykker at man bruker observasjonene man gjør som utgangspunkt for å vurdere behovet for ekstern hjelp, mens en uttrykker at man ringer PP-tjenesten i den aktuelle kommunen anonymt dersom dette tenkes nødvendig. Informanten uttrykker også at TRAS-skjemaer fylles ut. Dette *kun* dersom man har en følelse av at et barn trenger ekstra støtte.

En annen informant uttrykker at barn med behov for ekstra støtte er en del av utfordringen med å jobbe prosjektbasert. Det uttrykkes videre at man får disse barna med på det de andre barna gjør, ved å ta utgangspunkt i noe det enkelte barn liker godt eller har stor interesse for, slik at de kan gjøre den tenkte aktiviteten på en annen måte.

En av informantene uttrykker at man gjennom refleksjon kommer frem til om et barn trenger ekstra støtte, og at støtten gis på avdelingen som helhet. Kari sier følgende om et barn som ikke kunne fargenavnene på norsk:

Da dukket det opp en regnbue (Latter i stemmen), og den synes jo alle var fin da og da kan man jo bare snakke rundt det(...), hvilke farger er det her da?(...) også får de andre barna, være de som er læremesterne hennes, fordi hun henger seg jo på og ser, og hun hører på når dem sier oransje og gul og rød og rosa og lilla og sånn, og da er det egentlig de som er hennes læremestere. Det er ikke vi som sier: hvem farge er det? Den er oransje. (Kari)

Stimuli gis altså indirekte på avdelingen, slik at barnet som trenger ekstra støtte stimuleres gjennom samspill med andre barn og voksne på avdelingen.

Informantenes opplevelser tilknyttet kvalitetssikring

Informantenes opplevelser tilknyttet kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet er noe ulik av positiv art. Det er enighet blant informantene om at det er positivt å forme dagen sin selv. Ett sitat illustrerer i hovedsak informantenes opplevelser:

Jeg synes det er deilig å jobbe sånn at (...)vi kan se an dagen på hva du velger å gjøre. (...) Jeg føler vel kanskje ikke like mye press. Det er kanskje der det ligger, (...).men det føles mere ro, jeg tror kanskje (...) vi får være mere på avdelingen og vært mer tilgjengelige for barna. (Hilde)

Av en annen informant knyttes den positive opplevelsen til at man kan ha fokus på riktig plass, både fysisk og psykisk. Informanten ser det videre som positivt at man selv blir reflektert både i forhold til enkeltbarnets kompetanse og relasjonene mellom barn. En annen informant uttrykker at det oppleves som spennende, fordi man har frihet til å gjøre ting man ønsker sammen med barna. En informant uttrykker følgende:

Det, åpner jo (...) øynene litt mer, og du ser flere sider av en ting da.... enn kanskje det du greier å se helt alene når du står, sitter der og skal lage planer alene og gjennomføre aktiviteter ved hjelp av andre som ikke har det forholdet til aktiviteten som jeg har , som har sittet og planlagt den. (Line)

Eierskap til kvalitetssikringen blir altså nevnt som en positiv opplevelse. Dette begrunnes i at alle ansatte på avdelingen er med på kvalitetssikringen gjennom felles refleksjoner.

Diskusjon, kvalitetssikringsprosesser på avdelingsnivå

Det reflekteres mye i det månedlige planleggingsarbeidet, og det tas i stor grad utgangspunkt i informantenes og deres kollegaers innspill også her. Fordi de har muligheten til å komme med innspill, kan de være med å påvirke innholdet i det pedagogiske arbeidet. Dette indikerer at det jobbes aktivt med å få alle med i beslutningsprosesser tilknyttet månedlig kvalitetssikring på avdelingsnivå. Derfor kan det argumenteres for at informantene ser seg selv, og kollegaer på avdelingsnivå som en helhetlig ressurs. Dette er i nær overensstemmelse med hva Drucker (1955, s. 227-228) anser som viktig i målstyringen, med tanke på menneskelige ressurser. Informantene synes altså villige til å tilpasse det pedagogiske arbeidet, både i tråd med barnas innspill av verbal og nonverbal art, og i tråd med egne og kollegaers sterke og svake sider. Informantenes utsagn om at man, i stor grad, knytter prosessmålene tilknyttet rammeplanens fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-

57) til den månedlige planleggingen i etterkant av gjennomføringen, indikerer dette. I tillegg kan informantene og deres kollegaer sette sitt eget preg på arbeidet. Med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at den enkelte ansatte får mulighet til å gjennomføre det pedagogiske arbeidet i tråd med egne objektive og unike egenskaper, slik Drucker (1955, s. 228) beskriver. Den menneskelige ressurs (Drucker, 1955, s. 227-228), kan også knyttes til en informants utsagn om at det oppleves som positivt at alle ansatte på avdelingsnivå er med på kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet. Vedkommende uttrykker at dette medfører at man ser flere sider av en situasjon, enn dersom man hadde sørget for kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet alene.

Videre uttrykker informantene at det oppleves som positivt å forme dagen sin selv, at det oppleves som positivt å ha frihet til å gjøre ting man selv ønsker sammen med barna. I tillegg opplever man å ha fokus på riktig sted fysisk og psykisk. Slik kan det argumenteres for at Druckers (1955, s. 113-115) beskrivelser av selvkontroll i målstyringen i stor grad ivaretas. Dette fordi arbeidet synes å være motiverende for informantene og deres kollegaer på avdelingsnivå, slik at de kan lede seg selv i det pedagogiske arbeidet. Forutsetningen er at felles refleksjoner ligger til grunn for dette arbeidet, og at refleksjonene er i overenstemmelse med barnehagens, og således avdelingens eller basens målsetninger. Fordi alle kollegaer på avdelingsnivå deltar aktivt i kvalitetssikringen, kan det argumenteres for at Druckers (1955, s. 112) beskrivelser av betydningen av meningsskaping som forutsetning for å nå barnehagens målsetning, og dermed også barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), i utstrakt grad ivaretas. Datamaterialet gir også indikasjoner på at dette gjenspeiles med tanke på hvordan det pedagogiske arbeidet i de aktuelle barnehagene evalueres. De felles refleksjonene, hvor den enkeltes innspill vedrørende det pedagogiske arbeidet på avdelingsnivå verdsettes, og diskuteres videre, medfører at evalueringene er med på å videreutvikle det pedagogiske arbeidet. Dette til fordel for at man sjekker hvorvidt ting er gjort eller ikke, i tråd med Druckers (1955, s. 115-116) beskrivelser av rapporteringer. Det synes som at et prosessuelt perspektiv gjør seg gjeldende. Dette fordi en av informantene uttrykker at evaluering ses på som en refleksjon av det pedagogiske arbeidet, til fordel for en sjekklister hvor man nærmest krysser av for hva som er gjort og ikke. I tillegg uttrykker de andre informantene at refleksjoner på avdelingsnivå ligger til grunn for evalueringene. Slik gis informantene og deres kollegaer på avdelingsnivå, muligheten til selv å påvirke hva de synes som nødvendig å endre. Deres målsetninger på avdelingsnivå, og barnehagens

målsetninger i sin helhet, kan derfor nås ved at den menneskelige ressurs (Drucker, 1955, s. 227-230) brukes på en best mulig måte. Dette indikerer at evalueringene, eller rapporteringene som Drucker (1955, s. 115-116) kaller dem, i liten grad misbrukes ved at de eksempelvis erstatter den enkeltes dømmekraft eller at det fokuseres i stor grad på å rapportere oppover i styringskjeden. Slik sett synes de felles refleksjonene, som samtlige informanter uttrykker at de vektlegger, å være verdifulle. Dette fordi disse kan medføre at man i mindre grad håndterer unike situasjoner etter fastsatte prosedyrer, slik Drucker (1955, s. 115) beskriver.

Oppsummering av diskusjon, kvalitetssikringsprosesser på avdelingsnivå

Det arbeides aktivt med medvirkning fra kollegaer på avdelingsnivå gjennom refleksjoner underveis i det pedagogiske arbeidet. Faktumet at alle får komme med sine innspill, indikerer at informantene ser på sine kollegaer som en helhetlig ressurs, i tråd med Druckers (1955, s. 227-228) beskrivelser. Dette ved at informantene synes å tilpasse det pedagogiske arbeidet til kollegaenes sterke og svake sider, ved at deres refleksjoner underveis er med på å danne utgangspunktet for hvordan dette gjennomføres. Slik ivaretas også Druckers (1955, s. 113-115) beskrivelser av selvkontroll, slik at informantenes og deres kollegaer gis mulighet til å lede seg selv. Dette medfører at den menneskelige ressurs (Drucker, 1955, s. 227-230) og Druckers (1955, s. 115-116) beskrivelser av riktig bruk av rapporteringer i stor grad ivaretas gjennom hele kvalitetssikringsprosessen av det pedagogiske arbeidet.

5.1.3 utfordringer

Informantene uttrykker at de møter ulike utfordringer når hensynet til målstyring, altså informantenes planer, skal balanseres med hensynet til barns medvirkningsmuligheter. I dette kapitlet ser vi først på hvordan informantene møter utfordringene tilknyttet rutinesituasjoner, planlagte læringsaktiviteter og uplanlagte aktiviteter. Deretter ser vi på hvordan informantene opplever dette, samt opplevelsen informantene har med tanke på hvordan målstyringen kan virke ødeleggende for barns medvirkning generelt i det pedagogiske arbeidet.

Når barns medvirkning utfordrer barnehagens planer

På spørsmålet om hva informantene gjør når barna utfordrer barnehagens planer, er informantene enige om at dette varierer avhengig av situasjonen. Følgene sitat representerer et synspunkt med bred forankring blant informantene; «i det store og det hele, så prøver vi jo å sette oss ned med barna, og finne en løsning sammen med barna da» (Line). I rutinesituasjoner uttrykker flere av informantene at de prøver å møte barna der de er i den aktuelle situasjonen, og at det utvises fleksibilitet i forhold til tenkte planer i disse situasjonene. Informantene søker å tilpasse situasjonen etter barnas behov der og da, ved å snakke med barna om situasjonen slik at de kan ytre sine ønsker, eller at det inngås kompromiss. Noen møter barnas behov i den aktuelle situasjonen ved å se deres nonverbale uttrykk, mens andre drar leken inn i rutinesituasjonene. Allikevel uttrykker Line at:

De (barna) er veldig i rutinene våre og vet hva vi skal gjøre, omtrent til enhver tid, ungene på gruppa vår, så det, dem er godt forberedt. Så det bli på en måte ikke de store utfordringene, på de daglige rutinene.

Hilde vektlegger fleksibilitet med tanke på hvem av personalet som håndterer situasjonen, dersom denne synes å være fastlåst. Hun uttrykker seg slik:

Da må du ta over, så kan jeg heller komme tilbake etterpå når jeg på en måte har fått det litt på avstand. Sånn jobber vi inne hos oss, og det er helt lov! Å si i fra at nå ønsker jeg at du tar over.

Dersom barn utfordrer barnehagens planer i planlagte læringsaktiviteter er det enighet blant informantene om at hensynet til barna, altså hva de har lyst til og hva som opptar dem veier tungt. Et sitat illustrerer informantenes holdning til dette: «det kan være barn som ikke ønsker å delta med en gang, og da pleier jeg å invitere dem inn, så de opplever at de har muligheten til å være med, men jeg presser dem ikke i så stor grad» Ola. Informantene uttrykker at de prøver å få barna interesserte ved å vise dem hva de skal gjøre og å ta utgangspunkt i noe barna selv liker eller er gode til. Dette ved å være fleksible i forhold til egne planer.

Informantene tvinger altså hovedsakelig ikke barna til å gjøre noe de ikke vil, men motiverer ved å vise frem materiale man skal holde på med eller tilpasser aktiviteten, slik at barnets interesser kan virke motiverende for videre deltakelse. Det nevnes også at man tar utgangspunkt i barns nonverbale uttrykk for å imøtekomme barnas behov. En informant uttrykker seg slik:

Hvis vi skal feire, eller ha noen felles samlinger på kjøkkenet, (...) og vi ser at ungene, (...) reagerer på det. Da må vi jo snu på flisa fort, og heller trekke oss tilbake, og se om vi kan ha en voksen der inne (på kjøkkenet) sammen med noen som har lyst, og resten trekker seg tilbake til avdelingen hvis barna reagerer på at det her er skummelt, det vil dem ikke være med på. (Hilde)

I forhold til uplanlagte aktiviteter uttrykker også informantene at man søker å møte barnas ønsker og behov opp mot de rammene man har i de aktuelle situasjonene. Sitatet fra Ola illustrerer et synspunkt som er utberedt blant informantene: «Altså prøve og se barnets behov opp mot de rammene man har, de mulighetene man har der og da, til å møte dem». Rammene er altså av betydning for hvorvidt man kan imøtekomme barnas ønsker eller ikke. Også i denne sammenhengen er fleksibilitet i forhold til egne planer av stor betydning. En av informantene uttrykker det slik angående hvordan man da møter barna:

Ja, men du fikk lov til å, å være med å bestemme å, å planlegge aktivitet før lunsj, så da kan det hende at noen andre får lov til å gjøre det nå, og at du får være med på det. Også blir det din tur igjen neste gang. Også, ja. Prøve å forhandle litt da. (Line)

Informantenes opplevelser av situasjoner hvor barn utfordrer

På spørsmålet om hvordan barnehagelærerne opplever det når barn utfordrer barnehagens planer, uttrykker flere at det kan oppleves som frustrerende. Olas utsagn illustrerer helheten av hovedinnholdet i informantenes uttrykk: «Noen ganger, så kan det kanskje oppleves som litt frustrerende. Men jeg prøver bare (...) å forholde meg rolig».

To informanter uttrykker at dagsformen kan påvirke i hvilken grad man har overskudd til å stå i utfordrende situasjoner. En informant uttrykker at man kan bli trigget i forhold til hvordan barn reagerer på ting. Man hjelper hverandre da innad på avdelingen, ved at en annen voksen kan overta situasjonen, for å løse denne best mulig. En annen vektlegger betydningen av å forholde seg rolig, ved å søke å akseptere at barnet i den gitte situasjonen muligens trenger litt avstand. En av informantene svarer derimot slik på spørsmålet om hvordan det oppleves når barn utfordrer barnehagens planer:

Helt greit. (konstaterende tonefall) vi er ulike, vi er forskjellige. Det ... vi kan ikke synes og like det samme og ville gjøre akkurat det samme til enhver tid, samtidig. Det er veldig bra at de har forskjellig tempo og at interessene, kommer med interessene sine i forskjellige tempo. Vi hadde jo ikke klart å hjelpe 19 barn,(...), på en gang.
(Kari)

Informantenes opplevelser av hvordan målstyring kan ødelegge for barns medvirkning

På spørsmålet om hvorvidt informantene opplever at målstyring kan ødelegge for barns medvirkning og på hvilken måte, uttrykker flere av informantene at målstyring kan ødelegge for barns medvirkning ved at det kan bli for mye å forholde seg til. Det blir for mye som skal implementeres på en gang, slik at fokuset blir tatt vekk fra hva barna uttrykker og har interesse for. Karis utsagn viser noe som er karakteristisk for flere informanter i denne sammenheng: «Den største utfordringen er alle de møtene man må på! Dem styrer hverdagen vår i mye større grad enn barns rammer da, (...) de rammene vi har sammen med barna».

En informant uttrykker at enkelte ting lettere lar seg implementere enn andre, og at det fort kan bli mye å forholde seg til på en gang. En annen informant opplever at målstyringen ødelegger ved at man må på ulike møter, slik at man tilbringer tid vekk fra avdelingen og det pedagogiske arbeidet. To av informantene uttrykker at møtevirksomhet i forbindelse med implementering av mål og satsingsområder krever mye tid. Informantene uttrykker at dette medfører at barns medvirkning lett kommer i bakgrunnen grunnet økt arbeidsbelastning for de som er igjen på avdelingen. Dette i tillegg til voksne som ikke kjenner barna tilstrekkelig for å ivareta deres innspill på en god nok måte. Det nevnes som eksempel av to informanter at

det ved bruk av nytt personell går med mer tid på å organisere praktiske ting på avdelingen. To av informantene nevner også at det kan være utfordrende å få med seg personalet på avdelingen fordi de opplever at det er mye å forholde seg til med tanke på målsetninger og satsingsområder. Det uttrykkes at opplevelsen av dårlig tid til implementeringen til tider er gjeldene. En informant uttrykker også at man ikke har tilstrekkelig med tid til å bli enige om hvordan man skal gå frem i implementeringen på huset generelt og på avdelingen spesielt. En annen informant uttrykker derimot at målstyring i det store og hele ikke ødelegger for barns medvirkning, men at utfordringen er å følge barnas tempo og utforskertrang, til fordel for å skynde seg videre fordi man ønsker å komme videre i det pedagogiske arbeidet. Vedkommende uttrykker seg slik på spørsmålet om vedkommende opplever at målstyring ødelegger for barns medvirkning:

Nei, det syns jeg ikke. (...) Noen ganger, (...)så tenker jeg mer aktiviteten først,(...)også etterpå så går vi gjennom rammeplanen, og siden jeg vet at disse målene er relative da, så føler jeg at jeg vil heller ha akkurat det som jeg vet barna kikker på istedenfor at jeg skal planlegge en aktivitet ut i fra disse målene som er i rammeplanen. (Ola)

Diskusjon, utfordringer

Resultatene indikerer at flere forhold er gjeldende med tanke på hva som oppleves som utfordrende i målstyringsarbeidet av informantene. La oss først se nærmere på situasjoner hvor barns medvirkning utfordrer barnehagens planer, og informantenes opplevelser av disse situasjonene.

Når barn utfordrer barnehagens planer og informantenes opplevelser av slike situasjoner

Drucker beskriver at mennesker kan dømme eller integrere ting, samt at mennesket evner å ta stilling til hvor kvalitativt og/ eller kvantitativt det arbeider, fordi enkeltmenneskets kvaliteter er unike (Drucker, 1955, s. 228-229). Dette kan ses i sammenheng med informantenes utsagn om at det oppleves som utfordrende å stå i situasjoner hvor barn utfordrer barnehagens planer. Med bakgrunn i dette, kan det argumenteres for at den menneskelige ressurs, slik Drucker (1955, s. 227-230) beskriver, tidvis kan bli utfordret. Dette fordi mennesket som ressurs er noe *mer* (min utheving) enn et instrument for å nå barnehagens målsetninger, og dens mandat

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Utfordringene kan være egen dagsform, slik to av informantene beskriver dem, eller det kan knytte seg til hvorvidt barn ikke ønsker å delta i aktiviteter planlagt av voksne. Dermed utfordres rammene som informantene legger for barns medvirkningsmuligheter i det pedagogiske arbeidet. Grunnet informantenes utfordrende opplevelser, kan det argumenteres for at Druckers (1955, s. 228) aspekt vedrørende menneskets unike egenskaper enkelte ganger, bevisst eller ubevisst, preger den enkeltes objektive evne til å utføre arbeidet sitt. Slik sett står Druckers (1955, s. 228) to sider av den menneskelige ressurs i et påvirkningsforhold til hverandre, hvor menneskets sosiale og moralske side tidvis legger føringene for hva mennesket som ressurs kan utføre av arbeidsoppgaver ut fra sine objektive egenskaper.

På en annen side uttrykker en informant at det er helt greit at ikke alle vil det samme hele tiden. Det menneskelige gjenspeiler altså ulike opplevelser. Utfordringene, samt hvordan disse oppleves, vil variere avhengig av hvilke kvaliteter det enkelte menneske har (og/eller er i stand til å ha) i en gitt situasjon. En informants uttrykk om at man utviser fleksibilitet med tanke på hvem som håndterer en bestemt situasjon, dersom denne synes å være fastlåst, indikerer også dette. Ser man sistnevnte utsagn i lys av Druckers (1955, s. 227) beskrivelser, kan det synes som at informanten tar hensyn til egne og kollegaers menneskelige sider. Vedkommende søker å se hele mennesket, slik at man kan arbeide mest mulig effektivt. Jeg ser dette i sammenheng med at man forsøker å ivareta Druckers (1955, s. 230) beskrivelser av hvordan den enkeltes sterke sider og initiativ bør ivaretas, slik at dette kan styrke gruppen, altså kollegagruppen på avdelingen eller basen, som en helhet. Gjennom denne fleksibiliteten synes det å ligge en mulighet for den enkelte ansatte til å utvikle seg selv, nettopp ved å kunne få situasjonen på avstand, for så å reflektere over den. Derfor kan en av hovedutfordringene i dette tilfellet være, *hvordan* (min utheving) informantene og deres kollegaer, kan arbeide for å oppnå barnehagens målsetninger, og således ivareta barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) på en best mulig måte sammen med andre mennesker, altså andre menneskelige ressurser.

Informantene uttrykker videre at de søker å møte barna der de er i den aktuelle situasjonen, ved å utvise fleksibilitet og søken etter å inngå kompromiss. Slik ivaretar de barnas interesser

i størst mulig grad. Dette indikerer at både voksne og barn anses som mennesker med ressurser (Drucker, 1955, s. 227-230), og at informantene søker å tilrettelegge for at man kan møtes som mennesker på en best mulig måte utfra de forutsetningene barna, og informantene, samt deres kollegaer innehar. Slik sett synes de å stå i et dialektisk forhold til hverandre, hvor informantene og deres kollegaers refleksivitet i det pedagogiske arbeidet er med på å danne grunnlaget for hvordan kvaliteten på møtene mellom barn og voksne blir.

Informantenes opplevelser av hvordan målstyring kan ødelegge for barns medvirkningsmuligheter

Temaet kan med fordel ses i sammenheng med informantenes uttrykk om at møte- og kursvirksomhet, kan virke ødeleggende for barns medvirkningsmuligheter. Dette fordi det tilbringes tid borte fra barna i slike situasjoner, og at man kanskje må bruke vikarer som ikke kjenner barna like godt som informantene selv. Barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) kan derfor i disse sammenhengene komme i bakgrunnen, fordi barns medvirkningsmuligheter i sin helhet (Bae, 2012, s. 18-23) vanskelig lar seg realisere. Dette grunnet utfordringer med å ivareta barns innspill av verbal og nonverbal art i situasjoner, hvor vikarer som ikke kjenner barna, eller rutinene på den aktuelle avdelingen eller basen godt, må brukes. Det kan synes som at Youngs (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 126-127) beskrivelser av eksklusjon blir mer fremtredende i slike situasjoner. Dette til tross for at det i kvalitetssikringsarbeidet reflekteres i fellesskap, slik at det videre pedagogiske arbeidet i størst mulig grad kan være meningsbærende for informantene og kollegaer på avdelingsnivå. Informantene uttrykker at det i situasjoner, som beskrevet over, går mye tid til organisering av praktiske gjøremål på avdelingen. Slik kan det argumenteres for at Svinths (2013, s. 94-95) beskrivelser av situasjoner hvor den voksens perspektiver dominerer, tidvis gjør seg gjeldende. I tillegg kommer intersubjektivitet, som grunnlag for realiseringen av barns medvirkningsmuligheter (Bae, 2012, s. 18-23), i slike situasjoner, i bakgrunnen. Grunnen til dette kan ha sammenheng med at vikarene, i begrenset grad er med på de felles refleksjonene som danner grunnlaget for det pedagogiske arbeidet. Derfor har de ikke tilstrekkelig med informasjon om det pedagogiske arbeidet som skal utføres, og heller ikke forutsetninger til å lede seg selv. Derfor kan det argumenteres for at Druckers (1955, s. 230) beskrivelser av hvordan mennesker arbeider i grupper, og at de fokuserer på et mål, i liten grad ivaretas. Dette fordi vikarene og de øvrige ansatte på avdelingen eller basen i liten grad kjenner hverandre og hverandres arbeidsmåter. Bruken av

evalueringer slik at de, ifølge informantene, danner utgangspunkt for videreutvikling av det pedagogiske arbeidet, kan derfor komme til kort til fordel for rapportering av hva som har skjedd i tidsrommet informantene har vært fraværende. Dersom fastsatte oppgaver på den enkelte avdeling eller base utføres, uten at det reflekteres tilstrekkelig over hvordan ting gjøres, kan dette medføre at det unike i enkeltsituasjoner blir skadelidende. Den enkeltes dømmekraft kan derfor komme i bakgrunnen til fordel for fastlagte prosedyrer, i tråd med Druckers (1955, s. 115) beskrivelser av rapportering. Dette fordi man ikke innehar tilstrekkelig med felles referanserammer i forhold til det pedagogiske arbeidet på avdelingen eller basen. Organiseringen av det pedagogiske arbeidet, slik at voksne som enkeltindivider og personalgruppen som helhet på den enkelte avdeling eller base harmonerer med hverandre (Drucker, 1955, s. 230), kan derfor komme til kort fordi målene ikke oppfattes som meningsbærende. Slik kan den indre motivasjonen (Drucker, 1955, s. 228-229) og derfor også den enkeltes styrker i form av initiativ, ansvar og kompetanse (Drucker, 1955, s. 230) komme i bakgrunnen.

Det kan derfor argumenteres for at informantenes beskrivelser av fleksibilitet i det pedagogiske arbeidet, bør ses som en ressurs. Dette fordi fleksibiliteten kan bidra til at informantene, deres kollegaer og eventuelle vikarer i dette tilfellet, opplever det pedagogiske arbeidet som meningsfullt. Slik kan egenutvikling, i tråd med Druckers (1955, s. 230) beskrivelser, skje. Fleksibiliteten som informantene beskriver, kan derfor gi den enkelte informant, deres kollegaer og eventuelle vikarer muligheten til å bidra med sine sterke sider i de ulike situasjonene, som finner sted i her og nå i barnehagen. Slik kan den enkeltes dømmekraft (Drucker, 1955, s. 115), komme til nytte og tilføre det pedagogiske arbeidet noe unikt. Dette til fordel for å oppfylle fastsatte detaljerte mål, som de ikke kan påvirke i like stor grad.

På en annen side uttrykker informantene at det tidvis er mye som skal implementeres av eksempelvis nye satsingsområder og målsetninger på en gang. Tiden til dette oppleves som liten i enkelte situasjoner (jeg skriver oppleves, da den faktiske tiden er lik for oss alle). Ved implementering av nye satsingsområder kan dette medføre et større fokus på et lineært tidsperspektiv, slik at man innehar et svakere fokus på det prosessuelle, som i dette tilfellet

ellers synes å ha et stort fokus i kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet. Dermed kan dette medføre en *opplevelse* av knapp tid, slik at tiden i seg selv blir «syndebukken» til fordel for bevissthet rundt hvilket tidsperspektiv man innehar med tanke på nevnte implementeringer. Det lineære tidsperspektivet kan således medføre at det ikke kommuniseres tilstrekkelig om hva de enkelte satsingsområdene og målformuleringene innebærer for alle ansatte på hver avdeling eller base. Hvilket ifølge Drucker (1955, s. 112), er viktig for å forstå hva som forventes av hver enkelt, slik at målene kan nås. Dette kan medføre at Druckers (1955, s. 113-114) vektlegging av selvkontroll og selvledelse kommer i bakgrunnen, og at målene kan virke umotiverende å arbeide etter. En informants utsagn om at man ikke har tilstrekkelig med tid til å bli enig om hvordan man skal foreta implementeringen av nye målsetninger og satsingsområder på huset, kan også indikere dette. Slik sett kan det lineære tidsperspektivet bidra til at barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) kommer i bakgrunnen. Dette fordi kollegagruppen på en avdeling eller base heller søker å finne ut av hvordan de skal arbeide mot nye målsetninger og satsingsområder, til fordel for å ivareta barns innspill, på bakgrunn av hva de vet hva de skal arbeide mot og hvordan. Motsatt uttrykker en informant at målstyring i det store og hele ikke virker ødeleggende for barns medvirkningsmuligheter. Dette kan komme av at informantene synes å vektlegge et prosessuelt tidsperspektiv, som tidligere nevnt. Informantens uttrykk om at det er utfordrende å følge barns tempo og utforskertrang til fordel for egen følelse av at man må skynde seg, slik at man kan komme videre i det pedagogiske arbeidet, indikerer at vedkommende søker å inneha et slikt tidsperspektiv.

Oppsummering av diskusjon, utfordringer

Menneskets ressurser er, ifølge Drucker (1955, s. 227-230) er unike, kan det kan synes som at disse tidvis utfordres. Dette på grunn av at mennesket er noe mer enn et instrument for å nå barnehagens målsetninger og dens mandat. Ulike mennesker har slik sett ulike opplevelser tilknyttet situasjoner hvor barnehagens planer utfordres. Videre synes en av hovedutfordringene å være hvordan informantene og deres kollegaer arbeider sammen som mennesker for å ivareta barnehagens målsetninger, og således dens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Flexibiliteten, som utvises i det pedagogiske arbeidet i utfordrende situasjoner, kan indikere at barn og voksne ses som menneskelige ressurser, slik Drucker (1955, s. 227-230) beskriver. Flexibiliteten kan også indikere at disse står i et

dialektisk forhold til hverandre, hvor informantenes og deres kollegaers refleksivitet legger rammene for hvordan man disse møtene blir.

Det benyttes vikarer, som ikke har felles referanserammer med de andre ansatte på den aktuelle avdelingen eller basen. Fokuset på å gjennomføre fastsatte rutiner, kan derfor komme i forgrunnen til fordel for hvordan man gjennomfører det pedagogiske arbeidet på en best mulig måte. Dette fordi vikarer, ikke nødvendigvis har deltatt i refleksjonene som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet. Vikarenes og de andre ansattes refleksjoner innehar derfor ikke de samme referansene. Slik kan den de ansattes sterke sider, og således den menneskelige ressurs (Drucker, 1955, s. 228-230) komme i bakgrunnen. Dette fordi det fokuseres mindre på den enkeltes dømmekraft, til fordel for fastlagte prosedyrer, i tråd med Druckers (1955, s. 115) beskrivelser. Dersom informantenes og deres kollegaers evne til fleksibilitet i det daglige pedagogiske arbeidet ses som en ressurs, kan dette medføre at den enkelte vikarressurs opplever egenutvikling. På den måten kan de bruke sine sterke sider og egen refleksjon i det pedagogiske arbeidet sammen med barna.

I tillegg kan en lineær opplevelse av tid når nye målsetninger og satsingsområder skal implementeres i det pedagogiske arbeidet, medføre at fokuset på det prosessuelle kommer i bakgrunnen. Dette kan medføre en opplevelse av at man ikke har tilstrekkelig med tid til å kommunisere og dermed reflektere over hva målene innebærer for alle ansatte. Målene blir derfor ikke motiverende å arbeide etter. Slik kan barnehagens mål, og dens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) komme i bakgrunnen, fordi det fokuseres på hva man skal jobbe mot til fordel for å ivareta barns innspill på grunnlag av at man vet hva man skal arbeide mot og hvordan.

5.2 Hvordan mener barnehagelærere at barn medvirker i barnehagehverdagen?

I dette avsnittet presenteres resultatene tilknyttet ovennevnte forskningsspørsmål innordnet etter kategoriene som tidligere nevnt. La oss starte med kategorien «forståelsen av begrepet barns medvirkning».

5.2.1 Forståelsen av begrepet barns medvirkning

På spørsmålet om hvordan informantene forstår begrepet barns medvirkning, forklarer samtlige begrepet ved hjelp av ordet påvirkning. Dette sitatet illustrerer informantenes samlede hovedbudskap; «Jeg forstår det som at de skal ha mulighet til å påvirke hverdagen, eller situasjoner på bakgrunn av der de er her og nå i forhold til alder og modenhet» (Ola). Hilde eksemplifiserer også hva hun legger i barns medvirkning på en måte som gjenspeiler informantene helhetlig; «Da tenker jeg at barn skal ha en stemme i hva dem har lyst til å gjøre». Med sistnevnte sitat menes at barn skal ha medvirkning i hva de har lyst til å gjøre i barnehagehverdagen. En annen informant uttrykker at det ofte dreier seg om en indirekte medvirkning i arbeidet med barn under tre år. Videre uttrykker vedkommende at man må tolke barna ut fra tidligere observasjoner, slik at man, med utgangspunkt i disse, kan tilby aktiviteter man vet at barna liker å holde på med. En annen informant uttrykker at man må stille seg åpen for barnas ytringer, og snakke med dem om hva som opptar dem. Informanten vektlegger åpenhet, for å forstå barnet på en best mulig måte, og dermed vise respekt for barnet, slik at barnets medvirkning i minst mulig grad påvirkes av informanten selv.

Flere av informantene uttrykker at medvirkning innebærer at barn får påvirke sin egen barnehagehverdag, ved at de skal bli hørt med utgangspunkt i deres innspill av verbal og nonverbal art og at deres uttrykk skal tas på alvor. Det uttrykkes videre at dette gjøres ved å samtale med barna i ulike situasjoner, og at man søker å inngå kompromiss så langt det lar seg gjøre. Dette gjelder både i forhold til hvis barn ikke vil en bestemt ting, og dersom barn kommer med ideer til hvordan aktiviteter kan gjennomføres. En informant uttrykker at barnas innspill tas på alvor, ved at disse anerkjennes av informanten, slik at barnets medvirkning kan bli reell i den aktuelle situasjonen. Slik kan barna medvirke i prosesser knyttet til det

pedagogiske arbeidet i barnehagehverdagen. En annen informant uttrykker i tillegg at å reflektere sammen med barnet er av betydning i arbeidet med å ta barns innspill på alvor, slik at man er åpen for hva barnet uttrykker. Det påpekes av flere informanter at barna ikke kan bestemme *om* man eksempelvis skal spise og sove eller ikke, men de kan medvirke i *måten* situasjonene gjennomføres på. Hilde uttrykker dette på en måte som representerer disse informantene på en god måte; «Vi vet at barnet trenger å sove, der har de faktisk ikke noe medvirkning. Men de kan ha medvirkning hvis dem vil ha en annen voksen som skal legge, om de vil ha med kosedyr opp i senga eller vogna».

En av informantene skiller mellom medvirkning og medbestemmelse. Vedkommende forklarer dette slik:

La oss si at noen er veldig, veldig glad i å male og jeg da legger til rette for at de kan male, da tenker jeg at de har mere medvirkning i forhold til at nå (...)legger (jeg) til rette for at de kan gjøre det da. De kan allikevel bestemme om de vil være med eller ikke, det er klart. (Ola)

Informantene uttrykker videre at medvirkningen, blant annet knyttes til planleggingsprosesser i det pedagogiske arbeidet. På spørsmålet om hvordan informantene sikrer kvaliteten på det pedagogiske arbeidet knyttet til planlegging, uttrykker informantene at man tar utgangspunkt i barnas interesser når det planlegges. En informant uttrykker at man gir barna impulser ved at man eksempelvis presenterer ulikt materiell for barna, for så å observere hva barna bruker dette til. Dette danner igjen utgangspunkt for den videre planleggingen. Observasjon nevnes også av en annen informant. Vedkommende uttrykker at de observerer barnas interesser og tar utgangspunkt i disse når temaer skal introduseres. En annen uttrykker at man tar utgangspunkt i barnas rollelek for å se hva de er interessert i, slik at dette kan danne grunnlaget for planleggingen. En annen uttrykker at man samtaler med barna om hvorvidt de skal arbeide med et gitt tema, slik at barn som har arbeidet med temaet tidligere får være med å ta stilling til om temaet skal arbeides med en gang til.

Diskusjon, forståelse av begrepet barns medvirkning

Informantene forklarer begrepet barns medvirkning ved hjelp av ordet påvirkning. Videre legges barns innspill av verbal og non verbal art til grunn, når medvirkningen skal realiseres. Dette i hovedsak gjennom samtaler med barna, samt refleksjoner rundt og observasjoner av barns nonverbale og verbale uttrykk. Når man ser dette opp mot Berit Baes (2006, s. 8) definisjon av medvirkningsbegrepet, indikerer informantenes uttrykk at de gjennom medvirkningen, søker å synliggjøre enkeltbarnet i barnehagens sosiale sammenhenger, slik Bae (2006, s. 8) beskriver. Informantenes uttrykker videre at de vektlegger barns verbale og non verbale innspill i det pedagogiske arbeidet, dog med hensyn til barns alder og utviklingsnivå. Dette indikerer at de er opptatt av at alle barn, uavhengig av alder og om de har behov for ekstra støtte, skal få lov til å uttrykke seg, og at deres innspill i størst mulig grad tas i betraktning. Dette kan vitne om at informantene innehar en forståelse om at medvirkning også gjelder for de minste barna i barnehagen (Bae, 2012, s. 18). Informantenes uttrykk om at barn både over og under tre år kan prege *hvordan* (min utheving) aktiviteter gjennomføres ved at de tillegger deres nonverbale og verbale innspill betydning, indikerer dette. Dette eksempelvis ved at barn under tre år kan medvirke i ulike rutinesituasjoner, ved at deres lek dras inn i disse situasjonene. Informantene observerer også barnas verbale og nonverbale innspill. Slik kan de ta utgangspunkt i hva barna liker å gjøre, med tanke på videre kvalitetssikring av det pedagogiske arbeidet. Informantenes forståelse av medvirkningsbegrepet ser derfor ut til å romme noe mer enn at barna får velge hva de vil gjøre, i tråd med Baes (2012, s. 20) helhetlige forståelse. Dette fordi alle barns nonverbale innspill, i stor grad, synes å være gjeldene på lik linje med deres verbale innspill. Dette indikerer at informantene ikke venter med å la barn uttrykke seg til de kan snakke, men at de i tråd med Baes (2012, s. 20) beskrivelser, er åpne for alle barns kommunikasjonsuttrykk og respekterer disse i utstrakt grad. Informantenes samtaler med barna og observasjoner av deres verbale og nonverbale kommunikasjonsuttrykk, kan således ses som et verktøy i arbeidet med å realisere Baes, (2012, s. 18-23) helhetlige forståelse av medvirkningsbegrepet. Respekten og åpenheten informantene viser for barnas kommunikasjonsuttrykk indikerer også at deres forståelse av begrepet barns medvirkning inkluderer og et psykisk aspekt, hvor barn gis et psykisk rom til å uttrykke seg, slik Bae (2006, s. 8) beskriver. Dette fordi informantene i stor grad gir barna tid og mulighet til å kommunisere på sine egne premisser, og tar deres kommunikasjonsuttrykk til etterretning. Informantene er både åpne for disse i her og nå situasjonene i barnehagen, men også i kvalitetssikringsprosessene på avdelingsnivå. Med dette som utgangspunkt, kan man også si at medbestemmelsesaspektet (Bae, 2006, s. 8) er en del av informantenes forståelse av

medvirkningsbegrepet. Dette fordi informantene gjennom verdsettingen og åpenheten overfor barns kommunikasjonsuttrykk, bidrar til at barna på reelt vis får medvirke i beslutningsprosesser knyttet til kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette i hovedsak gjennom informantenes observasjoner av og refleksjoner rundt barnas innspill av verbal og nonverbal art tilknyttet planlegging, gjennomføring og evaluering av det pedagogiske arbeidet.

Medvirkning i sammenheng med andre hensyn

På en annen side uttrykker informantene at barn ikke kan bestemme alt i alle situasjoner. Informantenes forståelse, kan derfor relateres til Baes (2012, s. 21) aspekt om at barns medvirkning må ses i sammenheng med andre hensyn. Dette kan indikere at barn gis en form for beskyttelse, ved at de slipper å medvirke i situasjoner hvor de ikke har forutsetninger for dette. Slik ivaretas ikke hensynet til informantene i større grad enn hensynet til barna. Ved at informantene er bevisst dette, kan det argumenteres for at de i størst mulig grad, søker å gi barna positive erfaringer med medvirkning, i tråd med Baes (2012, s. 22) beskrivelser. Dette fordi barnas egne innspill og forutsetninger, i tillegg til informantenes muligheter for å realisere barnas ønsker, i ulike situasjoner balanseres så langt det lar seg gjøre. Faktumet at barn ikke kan medvirke i like stor grad i alle situasjoner, kan sies å innebære en refleksiv forståelse (Bae, 2012, s. 21-22) av begrepet barns medvirkning. Informantene synes å strebe etter å la barn medvirke på en måte som gir dem positive erfaringer med dette, slik at barnas interesser i stor grad kommer i forgrunnen. Dette til fordel for informantenes egne, uten at barns behov for eksempelvis, søvn, mat, sikkerhet eller rett bekledning blir skadelidende. Det kan slik sett synes som at det eksisterer et sosialt miljø i de aktuelle barnehagene, som skapes i realiseringen av informantenes, (og andre ansattes) forståelse av begrepet barns medvirkning. Dermed ser det altså ut til at Baes (2012, s. 23) aspekt vedrørende betydningen av barnehagens sosiale miljø også er en del av informantenes forståelse av medvirkningsbegrepet. Dette fordi de ser ut til å ha en genuin interesse for barns verbale og nonverbale kommunikasjonsuttrykk, samt en bevissthet rundt barns forutsetninger for å uttrykke seg. Dette indikerer at det foreligger en helhetlig forståelse av medvirkningsbegrepet blant informantene, med nærhet til Baes (2012, s. 18-23) helhetlige forståelse av begrepet.

Oppsummering av diskusjon, forståelse av begrepet barns medvirkning

Informantene forklarer begrepet barns medvirkning med ordet påvirkning. Videre legges barns innspill av verbal og nonverbal art til grunn, når medvirkningen skal realiseres. Dette medfører at barna synes å gjøres synlige i de sosiale sammenhengene i barnehagehverdagen, slik Bae (2006, s. 8) beskriver. Barns verbale og (min utheving) nonverbale innspill ivaretas fordi de ses som viktige av de voksne. Dette indikerer at informantene innehar en forståelse av at medvirkning også gjelder for de minste barna i barnehagen. Videre synes det som at det psykiske aspektet i Baes (2006, s. 8) definisjon av begrepet, også er en del av informantenes forståelse av begrepet barns medvirkning. Dette fordi barn synes å få kommunisere på egne premisser ved at det rettes oppmerksomhet mot hva som opptar barna. Hvilket også indikerer at informantenes forståelse av begrepet barns medvirkning inneholder medbestemmelsesaspektet (Bae, 2006, s. 8). Dette ved at det er en genuin interesse for barns kommunikasjonsuttrykk. Videre ses barnas medvirkning i sammenheng med andre hensyn, slik Bae (2012, s. 21) beskriver. Dette grunnet informantenes uttrykk om at barna ikke kan medvirke i alle situasjoner. Slik gis barna en mulig beskyttelse, og det søkes å gi dem positive erfaringer knyttet til medvirkning. Derfor synes også det sosiale miljøets betydning (Bae, 2012, s. 23) også viktig for informantene, da de synes å ha et bevisst forhold til barns forutsetninger for å medvirke.

5.2.2 Barns medvirkningsmuligheter

Resultatene indikerer at barn gis ulike medvirkningsmuligheter i barnehagehverdagen. Her ser vi nærmere på de temaene som i størst grad var representert blant informantene; barns interesser, fleksibilitet og informantenes opplevelse av å lykkes med ivaretagelsen av barns medvirkningsmuligheter.

Barns interesser

På spørsmålet om hvordan informantene arbeider for å ivareta barns rett til medvirkning, er informantene enige om at man ser etter hva barna er interesserte i og har lyst til. Dette ved hjelp av observasjoner av barns verbale og nonverbale innspill og samtaler med barna. Følgende sitat illustrerer hovedsakelig informantenes uttrykk på en god måte: «vi ser jo hele tida etter hva dem vil, og vi spør (...) «har du lyst?»» (Hilde).

Mimikk, gråt, latter og om et barn banker på en skapdør eller liknende hvor spesielle leker befinner seg, nevnes som eksempler på hva man ser etter for å stille seg åpen overfor barns nonverbale innspill med tanke på barn under tre år. Flere informanter uttrykker at man samtaler med barna for å inngå kompromiss, og at man hjelper barna med å sette ord på hva som skjer i ulike situasjoner. I tillegg hjelper informantene barna med å løse konflikter på egenhånd ved å stille seg undrende og åpen til den aktuelle situasjonen. Tilgjengelig lekemateriell nevnes også som et ledd i å ivareta barns medvirkning, slik at barna fritt kan velge hva de vil gjøre. En informant vektlegger at barn, så langt det lar seg gjøre kan kombinere ulike typer lekemateriell for å utvikle egen lek over tid. En annen vektlegger å skjerme barns lek, slik at barn som ønsker å leke sammen kan gjøre dette uten å forstyrres av andre, dersom rammene tillater det.

Barns innspill av verbal og nonverbal art er også av stor betydning med tanke på hvordan informantene sikrer kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i planlagte aktiviteter. Hilde uttrykker også dette på en måte som representerer flere informanters syn på dette:

Vi hadde veldig Karius og Baktus her for en stund siden, fordi ungene tydelig hadde sett på det hjemme, og det ble jo, hvis vi skulle ha innafor forming og sånne ting, så ble det jo Karius og Baktus som ble temaet der. Og bøker, og det var musikk og sanger og, så, for vi spiller på det dem er, er interessert i.

Det tas utgangspunkt i barns ulike former for lek når informantene planlegger det pedagogiske arbeidet for å ivareta barns medvirkning. Flere informanter uttrykker at de innreder rom eller kroker som barna kan leke på eller i, med utgangspunkt i hva de viser interesse for. En informant uttrykker at formingsaktiviteter utgjør introduseringen av temaene som barna viser interesse for, da barna på den gitte avdelingen viser stor interesse for slike aktiviteter. En annen uttrykker at barna får utforme ting de skal lage i prosjektarbeid på sin måte.

En informant uttrykker dette om å ta utgangspunkt i barns interesser: «Ja, sånn som det bømteprosjektet da, de minste...de kicket på det å putte ting oppi bømmene, og da fant vi forskjellige ting da som de kan eksperimentere med og...ulike rør som de kunne putte ballen

på og....» (Ola). Informantene uttrykker at de ikke tvinger barn til å delta i ulike aktiviteter, men introduserer ulikt materiell og aktiviteter på en måte som gjør at barna selv kan ta initiativ til å være med eller ikke. Videre uttrykker to informanter at det holdes valgstunder, hvor barna kan velge mellom aktiviteter, som er forhåndsbestemt av voksne. Man har da oversikt for hvor mange barn som kan være på en spesiell aktivitet. Selv om det første valget tas i plenum, kan barna ofte velge en annen aktivitet på et senere tidspunkt dersom de vil det.

Fleksibilitet

Flere av informantene uttrykker at fleksibilitet i dagsrytmen er et ledd i å ivareta barns rett til medvirkning. Også dette med utgangspunkt i barns innspill som nevnt over. Dette sitatet fra Kari representerer informantenes uttrykk på en god måte: «det handler jo om at vi også gir, eller lytter da, også kanskje spør litt på nytt igjen, hva var det jeg sa nei til».

En informant uttrykker at de ser an barnas behov for mat og søvn i dette arbeidet, og at man endrer tidspunktet for disse aktivitetene ut fra barnas behov. Videre uttrykker informanten at man tar seg tid til å stoppe opp hvis et barn viser interesse for en gitt ting, slik at man kan samtale rundt det barnet viser interesse for til fordel for å tvinge barnet med videre på planlagte aktiviteter. En annen nevner at de utviser fleksibilitet og kan utsette planer knyttet til bordplassering under måltidet, slik at barn kan sitte ved siden av den de ønsker. Dette selv om de ansatte på forhånd har blitt enige om at barna eksempelvis skal sitte annenhver gutt og jente. En tredje informant uttrykker at fleksibiliteten utvises ved at man stiller seg undrende til hva et barn egentlig mener med et innspill man i utgangspunktet har sagt nei til. Dette for å klargjøre hva barnet egentlig mente, og ut fra dette ta beslutningen om hvorvidt innspillet kan imøtekommes eller ikke. En informant uttrykker at man søker å imøtekomme barns innspill selv om man på det gitte tidspunktet har andre planer. Dette for at barnet skal få mulighet til å velge, samtidig som det eventuelt er lov å ombestemme seg. En annen informant vektlegger at man undrer seg sammen med barna, slik at informanten på den måten stiller seg lyttende til barnets innspill.

Informantenes opplevelse av å lykkes med ivaretagelsen av barns medvirkningsmuligheter

Informantene uttrykker at man lykkes i å ivareta barns medvirkningsmuligheter ved å ta utgangspunkt i barnas interesser. Hilde uttrykker dette på en måte som i stor grad representerer informantene: «Jeg håper jo at vi klarer å høre barna, å høre hva dem ønsker, for det går jo på at vi er tilstedeværende og har fokus på barna». En informant uttrykker videre at de tar utgangspunkt i hva de ser barna liker å gjøre, slik at de over tid er i stand til å tilby aktiviteter som de vet at barna synes er gøy. En annen informant opplever at de lykkes ved at man lager et prosjekt med utgangspunkt i barns interesser og at vedkommende ser at barna blir engasjert i det de gjør.

Det er enighet blant informantene om at de lykkes i å ivareta barns medvirkningsmuligheter ved å lytte til barnas innspill av verbal og non-verbal art, avhengig av barnas alder og å ta disse på alvor. En informant uttrykker at dette innebærer at man søker å tilrettelegge for å ivareta de behovene man ser at barna har fra dag til dag. Av en annen informant oppleves det at man lykkes med å ivareta barns medvirkningsmuligheter ved at barna er ivrige med å komme med innspill i barnehagehverdagen, fordi de vet at de blir tatt på alvor ved at de i stor grad får iverksette egne ideer. Deltakelse i barnas lek blir også sett på som en måte å lykkes på av en informant.

Videre uttrykker flere informanter at de lykkes i arbeidet med å ivareta barns medvirkningsmuligheter, ved at de søker å være til stede for barna. En informant sier at de i utstrakt grad sitter på gulvet sammen med barna, og flytter seg etter barna. En annen uttrykker at man reflekterer rundt hvordan man kan holde det man har lovet overfor barna, spesielt dersom personellressursene av ulike grunner er mindre enn vanlig. Det uttrykkes også av flere informanter at opplevelsen av å lykkes med å ivareta barns medvirkningsmuligheter knyttes til at man har et bevisst forhold til at et stabilt personale er med på å legge forutsetningene for barns medvirkningsmuligheter. Dette fordi disse kjenner barna godt, slik at de er lydhøre for barnas verbale og nonverbale innspill. En av informantene opplever også at de lykkes i å ivareta barns medvirkningsmuligheter ved å gi barna rom for å prøve:

Vi prøver å få dem til å bli selvstendige, få lov til å prøve å kle på seg selv (...) dem får lov til å prøve og vi har færre barn i garderoben om gangen for at dem skal få rom til å kunne prøve og vi oppfordrer dem jo til det. Og trenger de litt hjelp, så får dem jo alltid hjelp. (Hilde)

Diskusjon, barns medvirkningsmuligheter

Kategorien inneholder, som nevnt ulike temaer; barns innspill, fleksibilitet og informantenes opplevelser av å lykkes med å ivareta barns medvirkningsmuligheter. La oss først se nærmere på barns interesser.

Barns interesser

Resultatene indikerer at det i stor grad, tas utgangspunkt i barns interesser for å ivareta barns medvirkningsmuligheter. Derfor kan det argumenteres for at en liberalistisk demokratiforståelse (Pettersvold, 2013, s. 134) i enkelte sammenhenger gjør seg gjeldene når barns medvirkningsmuligheter realiseres. Dette kan med fordel ses i sammenheng med to informanters uttrykk om at det arrangeres valgstunder. Barna kan i disse situasjonene velge hvilken aktivitet de vil være med på, ved hjelp av håndsopprekning, slik at enkeltbarnet får prioritert sine interesser. Hvilket kan relateres til Pettersvolds (2013, s. 134) beskrivelser av at man innenfor den liberalistiske demokratiforståelsen praktiserer demokrati, slik at det i minst mulig grad går ut over enkeltbarnets mulighet til å bestemme over seg selv. På en annen side er valgalternativene, som barna kan velge mellom iscenesatt av voksne. Dette ved at man, i de nevnte valgstundene, har oversikt over hvor mange barn som kan delta på de forhåndsbestemte aktivitetene. Derfor kan man se disse situasjonene i sammenheng med Pettersvolds (2013, s. 134) beskrivelser av at barn i liten grad får delta i beslutningsprosessene, som ligger til grunn for valgene de får innenfor den liberalistiske demokratiforståelsen. Selv om informantene søker og ivareta barns medvirkningsmuligheter gjennom å gi dem valg og å følge opp deres interesser, kan en slik tilnærming til barns medvirkning i beslutningsprosesser medføre begrensninger. Dette fordi de aktuelle valgene barna kan foreta ofte er forhåndsbestemte av voksne, dersom man tar Pettersvolds (2013, s. 134) beskrivelser i betraktning. På en annen side kan barns reelle medvirkningsmuligheter innenfor den liberalistiske demokratiforståelsen (Pettersvold, 2013, s. 134) realiseres, ved at det

tilrettelegges for at barn kan gjøre hva de ønsker, uten føringer fra voksne. Dette kan relateres til informantene som uttrykker at de har lekemateriell tilgjengelig for barna. Barna kan derfor velge hva de vil leke med, samt bruke lekemateriellet kreativt til å videreutvikle egen lek over tid. Slike situasjoner er i nær overenstemmelse med Pettersvolds (2013, s. 134) beskrivelser av reelle medvirkningsmuligheter for barn innenfor den liberalistiske demokratiforståelsen. Dette bidrar til at barn i liten grad tvinges til å delta på en aktivitet de ikke har lyst til å delta på, slik at enkeltbarnets frihet verdsettes (Pettersvold, 2013, s. 134). I visse sammenhenger synes derfor barn å betraktes ut fra en nyliberalistisk tankegang, som ifølge Seland (2011, s. 165-166) innebærer at barnas indre motivasjon, samt deres glede av å tilhøre et fellesskap kan komme i bakgrunnen. Slik sett står også barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), hvor det å være en del av et fellesskap er viktig, i visse situasjoner i fare for å ikke realiseres.

Fleksibilitet

På en annen side kan man argumentere for at barn gis en forhandlingsmulighet. Dette fordi informantene i flere situasjoner tar barnas innspill og interesser i betraktning, gjennom å utvise fleksibilitet i forhold til egne tenkte planer. Dette ved at informantene stopper opp, og undrer seg sammen med barna over det de viser interesse for. Informantene søker også å stille seg åpne for barns verbale og nonverbale innspill ved hjelp av samtale, samt å undre seg sammen med barna i disse samtalene. Med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at barn gis medvirkningsmuligheter i tråd med den deliberative demokratiforståelsen (Pettersvold, 2013, s. 138; 2017, s. 122-125). Fordi informantene synes å være villige til å utforske ting sammen med barna, samt å utvise fleksibilitet, bidrar dette til at barn får muligheter til å medvirke på en mer kompleks måte enn i de tidligere nevnte valgstundene. Dette fordi det innenfor den deliberative demokratiforståelsen (Pettersvold, 2013, s. 138; 2017, s. 122-125), åpnes for at det ikke finnes en fasit. Dermed kan det argumenteres for at demokratiforståelsen, i større grad åpner for det prosessuelle. Det prosessuelle åpner dermed for at barn kan komme med sine egne motforestillinger på en åpen måte, slik Pettersvold (2017, s. 125) beskriver, nettopp fordi informantene er åpne for at det ikke foreligger noen fasit. Dermed kan en slik tilnærming til barnet medføre at de ses som subjekter til fordel for brukere av et kommunalt tjenestetilbud, slik Seland (2011, s. 164), beskriver. Ved å eksempelvis verdsette det unike i enkeltbarnets måte å tilnærme seg ulikt lekemateriell på, slik informantene uttrykker, verdsettes også barnets subjektivitet fordi enkeltbarnets innspill av verbal og nonverbal art ses som viktige av

informantene. Slik sett kan et prosessuelt perspektiv på barnehagens pedagogiske arbeid, som følge av realiseringen av en deliberativ demokratiforståelse (Pettersvold 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-125), gi gode forutsetninger for informantenes mulighet til å være fleksible i barnehagehverdagen. Videre kan informantenes fleksibilitet indikere at de tidvis også realiserer en radikal demokratiforståelse (Pettersvold, 2017, s. 129- 134). Dette fordi barnas motstand tas i betraktning av informantene, selv om denne ikke nødvendigvis er planlagt fra informantenes side. Barn kan være med å medvirke i hvordan aktiviteter gjennomføres, ved at informantene er åpne for deres innspill og utviser vilje til å endre sine egne planer. Hvilket kan medføre at barn opplever det å medvirke som noe positivt. Dette fordi de gis muligheten til å oppleve at deres innspill av verbal og nonverbal art er betydningsfulle. Med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at informantene vektlegger å skape situasjoner hvor intersubjektivitet finner sted, hvilket støtter opp om barns reelle medvirkningsmuligheter innenfor en radikal demokratiforståelse (Pettersvold, 2017, s. 129-134). Dette fordi barns motstand synes å ses som demokratisk fra informantenes side.

Tar man barns forhandlingsmulighet, som nevnt over, i betraktning, kan det videre argumenteres for at flertallsdemokratiet (Pettersvold, 2013, s. 135-138) i liten grad gjør seg gjeldende. Dersom flertallsdemokratiet hadde gjort seg gjeldende, hadde barna, ifølge Pettersvold (2013, s. 138) måttet gi avkall på sin egen suverenitet, slik at det flertallet bestemte til enhver tid var gjeldende. Enkeltbarn alene kunne derfor ikke påvirke flertallets beslutning (Pettersvold, 2013, s. 138). Forskningsarbeidets resultater gir slik sett svake indikasjoner på at et flertallsdemokrati i ustrakt grad praktiseres i realiseringen av barns medvirkningsmuligheter, fordi barn ofte synes å gis forhandlingsmuligheter. Dette ved at intersubjektivitet iverksettes som følge av fleksibiliteten informantene etterstreber i det pedagogiske arbeidet.

Med utgangspunkt i den deliberative og radikale demokratiforståelsen (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-127, 129- 132) , kan det synes som at informantene i stor grad søker å svekke Løchens (Østrem, 2012, s. 55-56) beskrivelser av den diagnostiske kulturen. Dette ved å i utstrakt grad søke å ta barnas innspill på alvor, som tidligere nevnt. Dermed kan det også i en slik sammenheng argumenteres for at informantene søker å stille seg åpne for den usikre

kunnskapen som preger barnas liv. Dette blant annet ved å stille seg undrende til barns innspill, til fordel for den evidensbaserte kunnskapen, hvor informantene og barna, ifølge Løchen (Østrem, 2012, s. 56) forholder seg til hver sine fakta. Den deliberative og radikale demokratiforståelsen (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-127, 129-132), som tidligere beskrevet, kan således betraktes som en god tilnærming for å komme den diagnostiske kulturen (Østrem, 2012, s. 55-56) til kort. Dette kan begrunnes i informantenes helhetlige syn på barns medvirkning. I tillegg kan det begrunnes i informantenes forståelse for at prosessmålene knyttet til rammeplanens fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-57) ikke lar seg kvantifisere, slik Østrem, (2010, s. 192) beskriver. Argumentasjonen for dette er å finne i informantenes ytringer om at barns interesser og innspill av verbal og nonverbal art, i stor grad ivaretas gjennom åpenhet og vilje til å undre seg fra informantenes side i det pedagogiske arbeidet, slik at de dermed åpner for det unike.

Informantenes opplevelse av å lykkes med å ivareta barns medvirkningsmuligheter

Informantene tar utgangspunkt i barns interesser, ved å vektlegge deres verbale og nonverbale innspill. I tillegg søker informantene å tilrettelegge for behovene de ser at barna har i det daglige. Dette medfører at informantene kan tilby aktiviteter til barna, som de vet barna liker. Samlet sett er dette av betydning for informantene angående opplevelsen av å lykkes med ivaretagelsen av barns medvirkning. Derfor ses det som verdifullt å se informantenes tilnærming til yrkesrollen i lys av Lone Svinths (2013, s. 91-93) beskrivelser av et overskridende voksenperspektiv, hvor både barnehagelæreren og barnet kan forme situasjonen. Det er av viktighet at barnet både gis mulighet til å uttrykke seg *og* (min utheving) at synspunktet tas i betraktning. Slik kan intersubjektivitet oppstå ved at barns innspill inngår i videre dialog (Svinth, 2013, s. 91-93). Dette anses å ligge nært knyttet til realiseringen av en deliberativ (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-127) og en radikal demokratiforståelse (Pettersvold, 2017, s. 129-132) i arbeidet vedrørende å lykkes med ivaretagelsen av barns medvirkningsmuligheter. Samtalene med barn, hvor informantene søker forståelse for hva barna egentlig mener, indikerer at et overskridende perspektiv (Svinth, 2013, s. 91-93) gjør seg gjeldende i dette arbeidet. Dette ved at innspillene tas på alvor av informantene. Slik sett kan realiseringen av et overskridende perspektiv (Svinth, 2013, s. 91-93) være av betydning for informantenes opplevelser av hvordan de lykkes med ivaretagelsen av barns medvirkningsmuligheter. Informantene uttrykker i forhold til opplevelsen av å lykkes

at man i stor grad søker å være tilstede for barna, samtidig som man verdsetter å ha et stabilt personale som kjenner barna godt, og som derfor er oppmerksomme på deres innspill. Dette kan indikere at informantene søker å vektlegge en kritisk og reflekterende praksis, til fordel for en instrumentell tilnærming til yrkesrollen, slik Heggvold (2019, s. 87) beskriver. Slik kan det argumenteres for at informantene i stor grad søker å imøtekomme Pettersvolds (2018, s. 82) beskrivelser av de planlagte læringsaktivitetene i barnehagen, hvor disse kan danne et grunnlag for spontane hendelser som en forutsetning for barnehagens samfunnsmandat. Dette til fordel for å være på jakt etter «riktig svar», og slik sett arbeide innenfor et ikke overskridende perspektiv, slik Svinth (2013, s. 94-95) beskriver. Det kan slik sett synes som at informantene opplever å lykkes med ivaretagelsen av barns medvirkningsmuligheter, fordi de tilstreber å arbeide innenfor en deliberativ og radikal demokratiforståelse (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-127, 129- 132) med et overskridende voksenperspektiv (Svinth, 2013, s. 91-93), hvor deres helhetlige forståelse av begrepet barns medvirkning, slik Bae (2006, s. 8; 2012, s. 18-23) beskriver, ligger til grunn.

Oppsummering av diskusjon, barns medvirkningmuligheter

En liberalistisk demokratiforståelse (Pettersvold, 2013, s. 134), synes i enkelte sammenhenger å gjøre seg gjeldende. Dette grunnet informantenes streben etter å planlegge og gjennomføre aktiviteter med utgangspunkt i barns interesser. Barna kan eksempelvis velge hvilke aktiviteter de vil delta i, slik at enkeltbarnets interesser kommer i forgrunnen. Valgene er ofte iscenesatt av voksne, hvilket ifølge Pettersvold (2013, s. 134), medfører at barna i mindre grad får medvirke i de prosessene som ligger til grunn for valgene de kan ta. Samtidig eksisterer også situasjoner hvor barn fritt kan velge. Dette eksempelvis gjennom tilgjengelig lekemateriell, slik at de voksne i liten grad legger føringer. Derfor gis barn, enkelte ganger, ifølge Pettersvold (2013, s. 134) reelle medvirkningsmuligheter innenfor den liberalistiske demokratiforståelsen, noe som, ifølge Seland (2011, s. 164-166), kan svekke barnas glede av å tilhøre et fellesskap ved at de betraktes ut fra et nyliberalistisk ståsted, som brukere av velferdsgodet barnehage.

Fordi barn gis en forhandlingsmulighet, kan det argumenteres for at den deliberative og den radikale demokratiforståelsen (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-127, 129-132) i

utstrakt grad gjør seg gjeldene. Dette ved at informantene utviser fleksibilitet i forhold til deres tenkte planer og ved at det søkes å inngå kompromiss med barna i ulike situasjoner. Den deliberative, og delvis og så den radikale demokratiforståelsen (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-127, 129-132), som utvises av informantene indikerer også at et overskridende voksenperspektiv (Svinth, 2013, s. 91-93) utvises blant informantene. Dette ved at informantene, i stor grad, synes å vektlegge prosesser hvor barns innspill ses som verdifulle, slik at det skapes situasjoner, hvor intersubjektivitet finner sted. Disse situasjonene kan videre sies å bidra til at Løchens (Østrem, 2012, s. 55-56) beskrivelser av en diagnostisk kultur, hvor barn og voksne sitter på hver sine fakta, svekkes.

Det kan videre synes som at informantene opplever å lykkes med ivaretagelsen av barns medvirkningsmuligheter, fordi de tilstreber å arbeide innenfor en deliberativ og radikal demokratiforståelse (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-127, 129-132) med et overskridende voksenperspektiv (Svinth, 2013, s. 91-93), hvor deres helhetlige forståelse av begrepet barns medvirkning, slik Bae (2006, s. 8; 2012, s. 18-23) beskriver ligger til grunn. Dette for å imøtekomme barns innspill, og slik realisere deres reelle medvirkningsmuligheter på en best mulig måte.

5.2.3 De voksnes rammer

På spørsmålet om hvordan informantene forstår begrepet barns medvirkning, er det enighet blant informantene om at barna ikke kan bestemme alt i alle situasjoner. Videre at barna skal få lov til å medvirke ut fra egne forutsetninger og utfra hvilke muligheter informantene har til å imøtekomme barna i den aktuelle situasjonen. Hildes uttrykk representerer informantenes syn godt: «De kan ikke bestemme over situasjonen, (...) stemmen skal blir hørt, men det er jo ikke å si at de kan få viljen sin hver gang. (...) Innenfor rammer så får de lov til å påvirke (bekreftende tonefall)».

Videre uttrykker Kari følgende, hvilket representerer informantens syn i utstrakt grad, om hvordan hun forholder seg til barns innspill, dersom disse ikke kan imøtekommes på det aktuelle tidspunktet:

Vi tenker at barnas ytringer og demmes innspill er veldig ferskvare, fordi de lever veldig i nuet, så det er ikke, vi kan ikke vente 14 dager med å si at «du jeg hørte du spurte meg om noe for 14 dager siden», da tror jeg vi har bomma. (Kari)

Videre uttrykker flere av informantene at man enkelte ganger må si nei til barns innspill, eksempelvis vedrørende aktiviteter de vil holde på med. Man forklarer da barnet hvorfor man sa nei akkurat i den bestemte situasjonen, for så å følge dette opp på et senere tidspunkt når man har rammene til dette. Det uttrykkes at dette gjøres som snart som mulig. En informant uttrykker at man i slike sammenhenger vektlegger å bekrefte det barnet sier, samt å hjelpe barnet med å sette ord på følelsene sine.

Fysiske rammer

Fysiske rammer nevnes også av flere informanter. To av informantene uttrykker at antall barn per personalressurs er med på å legge rammene for hvorvidt barn får lov til å velge en aktivitet eller ikke. Informantene uttrykker også at hensynet til det enkelte barn, i visse sammenhenger må vike for hensynet til hele gruppen som helhet. Lines sitat summerer godt informantenes syn på dette:

De får jo komme med innspill. Og noen ganger, så er situasjonen slik at vi ikke kan la dem få det akkurat sånn den gangen der, men at dem da kan få lov til å komme med et innspill en annen gang, og bli hørt da. (...) Situasjonen, det kan jo være alt fra fravær blant personalet, eller what ever, som gjør at, «akkurat nå så kan vi ikke gjøre akkurat det du har lyst til, men vi kan gjøre det etterpå». (Line)

En informant uttrykker videre at man ser de fysiske rammene i forhold til antall barn, dersom barna eksempelvis har lyst til å løpe i gangen inne. Selv om informanten ser at barna har behov for fysisk aktivitet, er det altså ikke i alle situasjoner dette kan tillates grunnet det fysiske rommet som er til rådighet i den aktuelle situasjonen. En annen informant uttrykker at antall barn i garderoben på samme tid, er med på å legge forutsetningen for det fysiske rommet barna har til å bli møtt på en anerkjennende måte, slik at de får muligheten til å medvirke i den aktuelle situasjonen.

Rutinesituasjoner

Flere av informantene uttrykker at barn ikke kan velge bort nødvendige rutineaktiviteter som eksempelvis måltid eller bleieskift. Følgende sitat representerer informantene godt:

Om man ikke kan innfri alt dem ønsker eller ikke ønsker, så skal vi i alle fall, høre på dem, og respektere at dem sier det, og så kan man si « jeg hører hva du sier, men det kan jeg ikke hjelpe deg med akkurat nå, (...), jeg har ikke en annen måte å løse det på akkurat nå», for (...) vi må alle sammen for eksempel ut, og så kan man fortelle hvorfor man må ut, da er det kanskje lettere å forstå det og. (Kari)

En annen informant uttrykker at voksne kan legge rammer for barns medvirkning, når det snakkes om satsingsområdet livsmestring og helse i rammeplanen. Vedkommende uttrykker seg vedrørende balansegang, hvilket er representativt for flere informanter:

Men jeg tenker at det handler om å gi barna muligheter til å møte erfaringer og motstand slik at vi gir dem erfaring, slik at de kan møte dem (situasjonene) neste gang, sånn generelt, det tror jeg man kan gjøre gjennom mange av de situasjonene vi har i barnehagen da. Også må man diskutere om, man kanskje må være med da selv om man ikke har lyst. Det er på en måte å finne den balansegangen da. (Ola)

Informantene uttrykker videre vedrørende rutinesituasjoner, at barna kan være med å forme *hvordan* (min utheving) rutineaktivitetene skal gjennomføres. Medvirkningen i disse situasjonene omhandler eksempelvis hvilken av de ansatte på avdelingen som skal foreta et bleieskift, hvilke barn som ønsker å sitte sammen ved måltidet eller hvilke klær barnet, innenfor rimelighetens grenser, skal ha på seg i utetiden. En informant nevner at man søker å påvirke barnet på en positiv måte dersom barnet eksempelvis ikke vil være med på tur, ved å gjøre turen mer interessant for barnet. Dette eksempelvis ved å innby til bruk av fantasi og lek underveis på turen. Flere av informantene uttrykker også at tidsaspektet, for å opprettholde barnehagens dagsrytme er av betydning med hensynet til å ivareta barns medvirkningsmuligheter. Dersom barna ønsker å være i en aktivitet, som medfører at eksempelvis måltidet må flyttes på, er det de voksnes tidsrammer som enkelte ganger er med på å sette rammen for hvor lenge barns aktivitet kan fortsette. Dette for å opprettholde dagsrytmen i barnehagehverdagen i størst mulig grad.

Diskusjon, de voksnes rammer

Informantene uttrykker at barn medvirker under visse rammer. Dette kan eksempelvis være om man har tid til å imøtekomme barns ytringer i en gitt situasjon eller ikke, og at man da vektlegger å forklare for barnet hvorfor man ikke kan imøtekomme barnets ønske i den aktuelle situasjonen. La oss først se på temaet fysiske rammer.

Fysiske rammer

Informantene vektlegger blant annet personalressurser pr. antall barn, og fysisk plass når barns medvirkningsmuligheter skal realiseres. Hvilket med fordel kan knyttes til Youngs beskrivelser (Pettersvold, 2017, s. 126-127) om at en deliberativ demokratiforståelse innebærer en fare for eksklusjon. Dette fordi barn og voksne, ifølge Young (Pettersvold, 2013, s. 139) kan ha ulike interesser, og fordi det kan bli for krevende for barnet å delta. Barn som er veldig rolige, samt barn som trenger ekstra støtte av ulike årsaker, kan således være ekstra sårbare i situasjoner hvor det er for få personalressurser pr. antall barn, eller dersom det er mange barn samlet på et lite areal. Dette da de i større grad kan være avhengige av støtte fra voksne, slik at de kan gjøre seg forstått og dermed bli synlige i de sosiale sammenhengene i barnehagen, slik Bae, (2006, s. 8) beskriver. I tillegg uttrykker informantene at de enkelte ganger må forklare for barn at deres innspill ikke kan imøtekommes i den aktuelle situasjonen. Dette eksempelvis grunnet at man må gå ut eller at det er fravær blant personalet. Disse situasjonene sett i sammenheng med Svinths (2013, s. 94-95) beskrivelser av et samspill hvor barnets og barnehagelærerens perspektiver i liten grad overskrider hverandre, kan skape en utfordring i det pedagogiske arbeidet. Utfordringen kan bli å balansere nevnte situasjoner med hensynet til å ivareta barns medvirkningsmuligheter. I slike situasjoner kan det derfor argumenteres for at den deliberative tilnærmingen til barns medvirkning (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-127) kommer i bakgrunnen til fordel for felles beslutninger, som enkeltbarnet må føye seg etter. Slik kan flertallsdemokratiet (Pettersvold, 2013, s. 135-138) og hensynet til barnegruppen som helhet (Pettersvold, 2018, s. 82) blir mer fremtredende.

Rutinesituasjoner

Det kan synes som at barns medvirkningsmuligheter til tider står i et spenningsforhold med rammene som er tilstede for å ivareta hensynet til disse. Informantenes uttrykk om at barn

ikke kan velge bort nødvendige rutinesituasjoner, indikerer dette. Derfor kan det være at de ulike demokratiforståelsene (Pettersvold, 2013, s. 134-135, 138-139; 2017, s. 122-127, 129-132) synes å kombineres i de ulike barnehagene. Dette fordi man må balansere hensynet til enkeltbarnet med hensynet til resten av barnegruppen. Faktumet at alle barn er unike, medfører også ulikheter vedrørende hvilke forutsetninger enkeltbarnet har til å være synlig i barnegruppen. Derfor kan det ses som hensiktsmessig å kombinere de ovennevnte demokratiforståelsene når man skal realisere barns medvirkningsmuligheter. Dette fordi enkelte barn kan trenge mer hjelp til å uttrykke seg enn andre. Slik sett kan kombinasjonene av de ulike demokratiforståelsene brukes som et «verktøy» i streben etter å imøtekomme dilemmaet Pettersvold (2018, s. 82) beskriver. Dilemmaet omhandler å finne balansegangen mellom å imøtekomme barn, blant annet ved å lytte til deres innspill, og gi dem motstand. Dette kan knyttes til en informants utsagn om at de søker å gi barn litt motstand, slik at de står bedre rustet til å møte samme situasjon senere. I tillegg uttrykker informanten at man må finne en balansegang for hvorvidt barn må være med på en aktivitet eller ikke. Slik sett kan det synes som at informanten søker å møte utfordringen med å realisere *alle* barns medvirkningsmuligheter, ikke bare de som tar størst plass, slik Pettersvold (2018, s. 82) beskriver.

Kombinasjonene av de ulike demokratiforståelsene (Pettersvold, 2013, s. 134-135, 138-139; 2017, s. 122-127, 129-132), og balanseringen av hensynet til enkeltbarnet opp mot barnegruppen som helhet, kan på en annen side medføre at barn som tar liten plass i barnegruppen står i fare for å bli sett som brukere av barnehagen som velferdsgode, slik Seland (2011, s. 164) beskriver. Dette kan ses i sammenheng med deres antatte behov for ekstra følsomhet fra informantenes, og andre barnehageansattes side, for å bli synlige i barnehagens sosiale sammenhenger. Dersom hensynet til enkeltbarnet må vike for hensynet til hele barnegruppen, kan det argumenteres for at flertallsdemokratiet (Pettersvold, 2013, s. 135) blir fremtredende. Dette fordi enkeltbarnet i slike sammenhenger må gi avkall på sine egne meninger til fordel for fellesskapet. La oss knytte dette til en informants utsagn om at man søker å skape engasjement ved bruk av fantasi og en lekpreget tilnærming dersom et barn ikke vil på tur. I slike tilfeller synes det som at et voksenperspektiv som ikke er overskridende (Svinth, 2013, s. 94) dominerer. Dette ved at informanten i dette tilfellet holder fast ved den tenkte planen om å gå på tur, til tross for barnets motstand. Allikevel synes det som at det eksisterer en viss lydhørhet ovenfor barnets motstand, ved at det søkes å se situasjonen fra et

perspektiv som kan ligge nærmere barnets interesser. Derfor kan det synes som at flertallsdemokratiet (Pettersvold, 2013, s. 135), hvor man tar hensyn til den felles beslutningen om å dra på tur, kombineres med en søken etter å realisere en deliberativ demokratiforståelse (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-125). Dette fordi man søker å skape en interesse hos barnet, slik at opplevelsen av å være en del av et fellesskap kan oppleves på en positiv måte. Det kan dermed argumenteres for at informanten, i slike situasjoner står ovenfor Pettersvolds (2013, s. 128; 2018, s. 82) beskrivelser av at det er utfordrende å balansere hensynet til å være lyttende overfor enkeltbarnet med hensynet til håndteringen av hele barnegruppen, når man i tillegg må ta hensyn til faste rutiner og planlagte aktiviteter.

Oppsummering av diskusjon, de voksnes rammer

Barns medvirkningsmuligheter synes å stå i et spenningsforhold til rammene som er tilstede for at medvirkningsmulighetene skal ivaretas. Derfor eksisterer det en fare for eksklusjon, i tråd med Youngs (Pettersvold, 2017, s. 126-127) beskrivelser. Dette fordi barn og voksne ifølge Young (Pettersvold, 2013, s. 139) kan ha ulike interesser og fordi det kan bli for krevende for barnet å delta. Det synes som at det eksisterer en utfordring i det daglige pedagogiske arbeidet tilknyttet å balansere hensynene til et perspektiv som ikke er overskridende (Svinth, 2013, s. 94-95) og at man ikke alltid kan imøtekomme barns innspill opp mot ivaretagelsen av barns medvirkningsmuligheter. Hvilket kan medføre at ulike demokratiforståelser (Pettersvold, 2013, s. 134-135, 138-139; 2017, s. 122-127, 129-132) synes å kombineres i møtet med barna i det pedagogiske arbeidet. Dette for å ivareta hensynet til enkeltbarnet og barnegruppen som helhet, i tråd med Pettersvolds (2013, s. 128; 2018, s. 82) beskrivelser, slik at barns medvirkningsmuligheter ivaretas på en best mulig måte ut fra enkeltbarnets forutsetninger som medvirkende subjekter i et fellesskap.

6. Konklusjon og persektivering

Fire informanter har deltatt i kvalitative individuelle forskningsintervjuer, hvor fenomenologi og hermeneutikk har vært vitenskapsteoretiske ståsteder. En temaanalyse, med en abduktiv tilnærming har videre blitt brukt for å analysere dataene. I dette kvalitative forskningsarbeidet, har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan opplever barnehagelærere at målstyring kan ha innvirkning på barns medvirkningsmuligheter i barnehagen?*

6.1 Konklusjon

Flere forhold er gjeldene når problemstillingen skal besvares. Derfor besvares forskningsspørsmålene etter tur, før det konkluderes med utgangspunkt i problemstillingen.

6.1.1 Når slår målstyring inn og sørger for avsporing fra mandatet?

Forskningsarbeidets resultater indikerer at målstyring (Drucker, 1955, s. 111-116, 227-230) i hovedsak ikke sørger for avsporing fra mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette kan begrunnes i informantenes prosessuelle tilnærming til styringsprinsippet, gjennom vektlegging av medvirkning fra kollegaer i kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet. I tillegg ser informantene og deres kollegaer hverandre som helhetlige ressurser (Drucker, 1955, s. 227-230). Den prosessuelle tilnærmingen til kvalitetssikringen synes å bidra til at informantene og deres kollegaer får muligheten til å utøve selvkontroll, i tråd med Druckers (1955, s. 113-115) beskrivelser. Informantene synes å få utvikle seg selv gjennom å komme med forslag til hvilke mål man skal arbeide mot og hvordan de skal arbeide for å nå disse. Slik kan de utvikle seg selv og hverandre som personalgruppe, i tillegg til å videreutvikle det pedagogiske arbeidet, i tråd med Druckers (1955, s. 111-116, 227-230) beskrivelser om målformuleringer, selvkontroll, rapportering og den menneskelige ressurs. Til tross for dette oppstår situasjoner hvor hensynet til målstyringen bidrar til at barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) blir utfordret. Situasjoner hvor barnehagens planer utfordres av barna er eksempler på dette. Videre viser resultatene av de individuelle intervjuene, at tid borte fra barna synes å være en viktig faktor vedrørende at målstyringen kan

virke ødeleggende for ivaretagelsen av barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette fordi det i forbindelse med møte- og kursvirksomhet, tidvis må brukes vikarer som ikke kjenner barna like godt som informantene selv gjør. Hvilket medfører at barnas innspill kommer i bakgrunnen. Dette til fordel for at det fokuseres på å utføre praktiske gjøremål, slik at det unike i enkeltsituasjoner kommer i bakgrunnen. Fokuset på et lineært tidsperspektiv til fordel for et prosessuelt, er også med på å danne forutsetningene for hvorvidt målstyringen sørger for en avsporing av mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) eller ikke. Manglende bevissthet rundt hvorvidt man innehar et prosessuelt eller et lineært tidsperspektiv, bidrar til at tid kan bli en «syndebukk» med tanke på implementering av nye målsetninger og satsingsområder. Dette fordi det foreligger en mulighet for at informantene og deres kollegaer gjør det lineære tidsperspektivet dominerende. Dermed kan det i økt grad fokuseres på hvordan de skal arbeide mot nye målsetninger, til fordel for å ivareta barns innspill på bakgrunn av at de vet hva de skal arbeide mot og hvordan.

6.1.2 Hvordan mener barnehagelærere at barn medvirker i barnehagehverdagen?

Ifølge informantene, medvirker barn i barnehagehverdagen gjennom sine innspill av verbal og nonverbal art, og dermed sine interesser. Dette gjøres ved at informantene, i stor grad, betrakter barns medvirkning ut fra en helhetlig forståelse, i tråd med Berit Baes (2012, s. 18-23) beskrivelser. Informantenes vilje til å vektlegge barns innspill i ulike situasjoner i barnehagehverdagen, så langt det lar seg gjøre, indikerer nettopp dette. Ivaretakelsen av barns medvirkningsmuligheter kommer også til uttrykk gjennom måten det pedagogiske arbeidet i barnehagen kvalitetssikres på. Dette ved at det evalueres gjennom felles refleksjoner om det pedagogiske arbeidet. Slik danner refleksjonene danner utgangspunktet for videre planlegging av det pedagogiske arbeidet, samtidig som barns innspill tillegges betydning. Rapporteringene, slik Drucker (1955, s. 115-116) uttrykker det, danner derfor utgangspunktet for videreutvikling av målformuleringer (Drucker, 1955, s. 111-112), samtidig som informantene har mulighet til å medvirke i sin egen arbeidsprosess som menneskelige ressurser (Drucker, 1955, s. 227-230). Ved at informantene ivaretar barns medvirkningsmuligheter, får de også medvirke selv i kvalitetssikringsarbeidet.

Samtidig eksisterer det rammer som barn medvirker innenfor. Dette ved at ulike forståelser av demokratibegrepet realiseres (Pettersvold, 2013, s. 133-139; 2017, s. 122-135), avhengig av barns medvirkningsmuligheter i ulike situasjoner. En liberalistisk demokratiforståelse (Pettersvold, 2013, s. 134), realiseres ved at barna, så langt det lar seg gjøre, kan velge hvilke aktiviteter de vil delta i. Barna gis reelle medvirkningsmuligheter innenfor denne forståelsen ved at informantene eksempelvis arrangerer valgstunder, og har tilgjengelig lekemateriell på avdelingen/basen. Barna kan derfor treffe egne valg med utgangspunkt i sine egne interesser. Videre realiseres en deliberativ demokratiforståelse (Pettersvold, 2013, s. 138-139; 2017, s. 122-127), i utstrakt grad ved at barna gis forhandlingsmuligheter. Dette ved at informantene tar barns uttrykk av verbal og nonverbal art på alvor, slik at deres påvirkningsmulighet blir reell. Informantenes evne og vilje til å inngå kompromiss med barna, med utgangspunkt i samtale eller observasjoner av barns verbale og nonverbale innspill indikerer dette. Forhandlingsmuligheten, og fleksibiliteten informantene utviser med tanke på det pedagogiske arbeidet, indikerer videre at informantene i enkelte tilfeller også legger en radikal demokratiforståelse (Pettersvold, 2017 s. 129-134) til grunn for barns medvirkningsmuligheter. Rammene for barns medvirkningsmuligheter preges videre av informantenes veiing av hensynet til enkeltbarnet og barnegruppen som helhet.

Resultatene fra de individuelle intervjuene viser at barns medvirkningsmuligheter er situasjonsavhengige, til tross for at informantene i størst mulig grad søker å ivareta disse. Dette danner også grunnlaget for at ulike demokratiforståelser, i tråd med Pettersvolds (2013, s. 134- 139; 2017, s. 122-135) beskrivelser synes å være gjeldende. Dermed kan det sies å være en sammenheng mellom barns medvirkningsmuligheter og rammene som er fastsatte av voksne i barnehagehverdagen.

6.1.3 Hvordan opplever barnehagelærere at målstyring kan ha innvirkning på barns medvirkningsmuligheter i barnehagen?

Det synes å være et dialektisk forhold mellom de to forskningsspørsmålene. Måten målstyring som styringsprinsipp iverksettes på, og barns medvirkningsmuligheter virker inn på hverandre. Dersom informantene opplever at de har mulighet til å bidra i prosesser tilknyttet det pedagogiske arbeidet, hvor barns medvirkningsheter realiseres, samtidig som man innehar et

prosessuelt perspektiv i kvalitetssikringsarbeidet, synes det som at målstyringen legger gode forutsetninger for å påvirke barns medvirkningsmuligheter. Dette fordi informantene opplever å være genuint tilstede sammen med barna, i prosesser som bidrar til at de får dra nytte av sine egne menneskelige ressurser. I situasjoner hvor fokuset på et lineært tidsperspektiv kommer i forgrunn, synes informantene å oppleve at målstyringen kan virke inn på barnas medvirkningsmuligheter med negativt fortegn. Dette fordi det i slike situasjoner synes å være et økt fokus på hva man skal arbeide mot, grunnet manglende felles referanserammer. Dette til fordel for et fokus på hvordan man skal arbeide mot et mål man vet hva innebærer, slik at barns medvirkningsmuligheter, gjennom et stort fokus på deres innspill av verbal og nonverbal art, i større grad kan ivaretas. Det synes altså som at dersom prosessene som ligger til grunn for kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet kommer i bakgrunnen, blir også forutsetningene for barns reelle medvirkningsmuligheter mindre.

Man kan dermed dra følgende slutning tilknyttet forskningsarbeidets problemstilling, gjeldene for *dette* forskningsarbeidet: Informantenes opplevelser avhenger av hvilke muligheter de har til å praktisere målstyring som styringsprinsipp, på en måte som fremmer deres egen medvirkning i kvalitetssikringen av det pedagogiske arbeidet. Hvilket igjen påvirker rammene for hvilke medvirkningsmuligheter barn har i barnehagen. Medvirkning for barnehagelærerne i kvalitetssikringsprosessene i det pedagogiske arbeidet, skaper medvirkningsmuligheter for barna i barnehagen.

6.2 Perspektivering

I dette avsnittet følger en perspektivering, som omhandler hvorvidt menneskelige og standardiserte prosesser bidrar til å fremme barn som likeverdige og medvirkende subjekter i dagens samfunn. Videre følger en kort presentasjon av hvordan man kan forske videre på forskningsarbeidets tema. Begge avsnittene tar utgangspunkt i egne refleksjoner.

6.2.1 Forskningsarbeidet sett i lys av barn som medvirkende subjekter i samfunnet

I forskningsarbeidet har jeg undersøkt hvordan barnehagelærerne opplever at målstyring kan virke inn på barns medvirkningsmuligheter i barnehagen. I den sammenheng vil jeg påpeke at det er barnehagelærernes opplevelser, og dermed deres perspektiv som gjør seg gjeldende. Dette kan være svært forskjellig fra hvordan *barna* i de aktuelle barnehagene opplever sin hverdag. Emilie Kinge (2014, s. 31) uttrykker at å ha et barneperspektiv innebærer en fortolkning av barnet, hvor barnehagelæreren søker å forstå og sette seg inn i barnets tanker og oppfatninger, slik at rett hjelp og støtte kan gis. Barnets perspektiv innebærer derimot at man undersøker med barnet *selv* (min utheving) hva det «føler, tenker, forestiller seg og har behov for» (Kinge, 2014, s. 31). Derfor, ser jeg det som relevant å stille seg undrende til hva en vektlegging av barneperspektivet (Kinge, 2014, s. 31) kan ha å si for barn som medvirkende subjekter i samfunnet. Dersom barnehagens mandat (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) skal realiseres, mener jeg at barnas eget perspektiv, slik Kinge (2014, s. 31) beskriver det bør tydeliggjøres, slik at barns medvirkningsmuligheter, med tanke på at de får delta i beslutningsprosesser vedrørende barnehagens pedagogiske arbeid (Bae, 2006, s. 8) i større grad blir gjeldene. Dersom barnehagelærere eller andre barnehageansatte er opptatt av å forholde seg til prosessmålene tilknyttet fagområdene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-57), med utgangspunkt i et barneperspektiv (Kinge, 2014, s. 31), samtidig som det fokuseres på om hvorvidt nevnte prosessmål oppnås eller ikke, står man i fare for å oversette menneskelige prosesser til enkle indikatorer som kan måles i «gjort» og «ikke gjort».

I arbeidet som barnehagelærer har jeg opplevd at barns medvirkning veies opp mot andre hensyn i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Veiingen har tidvis opplevdes som utfordrende, og hensynet til barnet som aktivt medvirkende og barnehagens arbeid med måloppnåelse i de ulike fagområdene, nedfelt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-57) har syntes å være konkurrerende. Opplevelsen av at barns medvirkning ofte reduseres til individuelle valg, som styres av barnehagelærere, til fordel for enkeltbarnets rett til medvirkning på egne premisser og deres deltakelse i fellesskapet, har tidvis gjort seg sterkt gjeldende. Dermed kan kompleksiteten og unikheten som preger barns utvikling stå i fare. For å forhindre en slik instrumentell tilnærming til barn og deres medvirkningsmuligheter,

kan det være fordelaktig å se på den voksnes rolle som en slags bro mellom måten målstyring praktiseres på og realiseringen av barns medvirkningsmuligheter. Det bør derfor fokuseres på hvordan barnehagelærere og andre barnehageansatte, som menneskelige ressurser (Drucker 1955, s. 227-230) møter barn som likeverdige subjekter. Dette til fordel for å fokusere på barn som brukere av tjenestetilbudet barnehage, i tråd med Selands (2011, s. 164) beskrivelser. Slik kan barn erfare medvirkning, og slik sett oppleve å leve i et demokrati, som noe positivt. Dette fordi deres egne innspill tas på alvor, samtidig som disse erfaringene kan være med på å styrke dem som likeverdige subjekter i fremtiden. Dersom barn opplever at sine innspill med sin unikhhet, ses som betydningsfulle, og slik sett opplever det å medvirke som noe positivt, vil dette kunne føre det norske demokratiet og dets gode verdier videre til kommende generasjoner. Slik sett ser jeg det som en nødvendighet at målstyring som styringsprinsipp og arbeidsmåtene tilknyttet dette løftes frem, slik at dette kan forstås i *sammenheng* med barn som unike, komplekse og medvirkende subjekter. Dersom rammeplanens mandat og verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-12) skal ivaretas, argumenterer jeg for at det instrumentelle og standardiserte bør ta mindre plass, slik at målsetninger og mennesker i større grad kan leve side om side på en mer likeverdig måte,. Dette til fordel for at det standardiserte, med utgangspunkt i evidensbasert kunnskap ses på som «sannheten», slik at det menneskelige og unike derfor kommer i bakgrunnen.

6.2.2 Videre forskning

Jeg mener at forskning i større skala vedrørende barnehagelæreres og andres barnehageansattes opplevelser vedrørende målstyring kan være et utgangspunkt. Dette for å skape økt bevissthet og representative data rundt målstyring som styringsprinsipp i barnehagesektoren, og hvordan dette best kan realiseres *i møtet* med barn som medvirkende subjekter. Dette kan skape andre forutsetninger for barns medvirkningsmuligheter i barnehagen, fordi det muliggjør at andre perspektiver på *forholdet* mellom styringsprinsippet og barns medvirkningsmuligheter synliggjøres, slik at disse i større grad opptrer som likeverdige. I tillegg ses det som relevant å fremme barns perspektiver i videre forskning angående *deres* syn på hvordan de opplever å medvirke i sin egen barnehagehverdag. Slik kan voksnes tolkninger av barnet, ved at de innehar et barneperspektiv (Kinge, 2014, s. 31) bli mindre fremtredende og forholdet mellom målstyring og barns medvirkningsmuligheter i større grad bli fundamentert i barns perspektiv og deres subjektive demokratiske rett.

Litteraturliste

- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I: *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Bae, B. (2012). Barnehagens medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I: B. Bae (red.) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s.13-31). Faktabokforlaget
- Barnehageloven (2006). *Lov om barnehager* (LOV-2018-06-22-83). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Drucker, P. F. (1955). *The Practice of Management*. (Classic Drucker Collection edition 2007). Elsevier Ltd.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Faktabokforlaget
- Heggvold, G.I. (2019). Det «atferdsproblematiske» barnet-et kritisk perspektiv på definering av barn og pedagogiske programmer i barnehagepraksis. I: R.I. Skoglund & I. Åmot (red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg. s. 85-111). Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. A. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm AS
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget
- Johnsen, Å. (2010). Resultatstyringens mytologi Hvorfor bruker forvaltningen mål- og resultatstyring når dette er så omstridt? *Nordiske Organisasjonsstudier* 12 (1) 5–28. Fagbokforlaget
- Johnsen, Å. (2013). *Målstyring, medvirkning og muligheter*. Unio. Hentet fra: [Målstyring, medvirkning og muligheter. Av Åge Johnsen - PDF Gratis nedlasting \(docplayer.me\)](#)
- Kinge, E. (2014). *Empati. Nærvær eller metode?* Gyldendal Akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk

Opplevelse. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 21. august 2021 fra:

[opplevelse - Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](http://naob.no)

Pettersvold, M. (2013). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*. 34, 127-147

Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Lillehammer.

Pettersvold, M. (2017). Barns motstand i et demokratiperspektiv. I: M. Øksnes & M., Samuelsson (red.) *Barndom i barnehagen. Motstand.* (s. 115-140). Cappelen Damm Akademisk

Pettersvold, M. (2018). Det demokratiske samfunnsoppdraget. I: S., Østrem (red.) *Barnehagen som samfunnsinstitusjon.*(s. 67-85). Cappelen Damm Akademisk

Seland, M. (2011). Individet og fellesskapet. Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser i dagens barnehage. I: V., Glaser., K., Hoås Moen., S., Mørreaunet., F., Søbstad (red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen.* (s. 162-175). Universitetsforlaget

Svinth, L. (2013). Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheter i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. *Psyke og Logos*, 34, 83-105

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Faktabokforlaget

Vilkår. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 17. juni 2021 fra

[vilkår - Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](http://naob.no)

Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordisk barnehageforskning* 3 (3), 191–203. <https://doi.org/10.7577/nbf.289>

Østrem, S. (2011). Hvilke mål styres barnehagen mot? I: V., Glaser., K., Hoås Moen., S., Mørreaunet., F., Søbstad (red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen.* (s. 274-286). Universitetsforlaget

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

3.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

barns medvirkning i barnehagen

Referansenummer

331764

Registrert

22.10.2020 av Synnøve Rosnes Hansen - 238497@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Yvonne Fritze/ Jane Haugseth, Yvonne.Fritze@inn.no Jane.Haugseth@inn.no <Jane.Haugseth@inn.no, tlf: 61288017

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Synnøve Rosnes Hansen, synne121280@hotmail.com, tlf: 91149641

Prosjektperiode

07.12.2020 - 30.10.2021

Status

28.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

28.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 28.10.2020. Behandlingen kan starte.

ANSATTE I BARNEHAGEN SIN TAUSHETSPLIKT

Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland,

3.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.10.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

3.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan påvirkes barns medvirkning av målstyring i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bedre kjennskap til hvordan barnehagelærere opplever at målstyring påvirker arbeidet med barns medvirkning i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave på masterutdanningen for pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Formålet med prosjektet er å belyse hvordan barnehagelærere opplever at barns medvirkning i barnehagen påvirkes av målstyring.

Problemstillingen for prosjektet er som følger:

Hvordan opplever barnehagelærere at barns medvirkning påvirkes av målstyring i barnehagen?

For å besvare problemstillingen ønsker jeg å se nærmere på følgende forskningsspørsmål:

- Når slår målstyring inn i barnehagen og sørger for avsporing fra mandatet?
- Hvordan medvirker barn i barnehagehverdagen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer, fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriterier for å delta i prosjektet er at man arbeider som pedagogisk leder eller barnehagelærer, og har en treåring barnehagelærerutdanning/ førskolelærerutdanning. I tillegg er du mellom 25 og 67 år, og barnehagen du jobber i vektlegger barns medvirkning i sitt pedagogiske arbeid. Jeg skal intervju fire personer i prosjektet.

Derfor tas det kontakt med styreren i barnehagen ut fra barnehagens offisielle nettside og mailadresse, som deretter eventuelt viderefremidler informasjon om aktuelle intervjupersoner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer dette å delta på et individuelt intervju med personlig oppmøte på egen arbeidsplass. Intervjuet vil i stor grad ha fellestrekk med en samtale, og ha en tidsramme på 30-45 minutter.

Intervjuet vil omhandle temaer om hvordan barn medvirker i barnehagehverdagen, samt hvordan du som barnehagelærer opplever arbeidet med målstyring i barnehagen.

Intervjuet vil tas opp i sin helhet på telefon gjennom appen nettskjema-diktafon som er Universitetet i Oslos sikre server for lagring av opplysninger til dette formålet. I tillegg tas det notater underveis i intervjuet. Dette fordi at viktig informasjon ikke skal gå tapt og fordi jeg kan konsentrere meg fullt og helt om intervjuet. Notatene sørger for at informasjonen blir utfyllende, og er til hjelp for å huske intervjusituasjonen mer detaljert.

Intervjuet vil bli skrevet om og anonymisert fra lydfil til tekst og denne teksten danner grunnlaget for analysen av funnene knyttet til forskningsspørsmålene som nevnt under avsnittet «formål». Den anonymiserte teksten vil deretter oppbevares på passord beskyttet bærbar PC.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker samtykket tilbake kan dette gjøres til enhver tid via mail, telefonsamtale eller ansikt til ansikt. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg som forsker vil ha tilgang til dine personopplysninger. Ditt fulle navn vil kun brukes på samtykkeskjemaet som fremkommer av dette brevet.
- For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til dataene erstattes personopplysningene dine med en kode. Koden oppbevares adskilt fra de andre dataene.
- Veilederne Yvonne Fritze og Jane Haugseth, ved Høgskolen i Innlandet, vil ha tilgang til transkriberte og kodede opplysninger
- I omskrivingen fra lydfil til tekst (transkriberingen) vil personopplysninger kodes med enkeltstående tall og bokstaver.
- I oppgaveteksten vil personene og barnehagene få fiktive navn, samtidig som kommunenavn utelates.
- Personopplysningene som gis, samt forskerens notater brukes til å belyse forskningsspørsmålene. Dette gjennom systematisering og analyse av disse.
- Lydopptaket av intervjuet vil kun lagres på Universitetet i Oslos beskyttede server, gjennom appen diktafon-nettskjema
- De som intervjues vil ikke kunne gjenkjennes

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene makuleres/slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. oktober, 2021. Ved prosjektets slutt slettes/makuleres alle opplysninger.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer, fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Synnøve Rosnes Hansen: synne121280@hotmail.com telefon: 91 14 96 41
- Høgskolen i Innlandet, fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk ved:
Yvonne Fritze: yvonne.fritze@inn.no telefon: 61288017 eller
Jane Haugseth: jane.haugseth@inn.no telefon: 61288252
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, hans.nyberg@inn.no ,
personvernombud@hinn.no telefon: 62430023
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Synnøve Rosnes Hansen, forsker

Yvonne Fritze, veileder

Jane Haugseth, veileder

(Forsker/veiledere)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*hvordan påvirkes barns medvirkning av målstyring i barnehagen?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju med personlig fremmøte hvor lydopptak av intervjuet gjøres
- at lydopptaket av intervjuet gjøres gjennom Nettskjema-diktafon appen, og lagres der til prosjektets slutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan opplever barnehagelærere at målstyring påvirker barns medvirkning i barnehagen?

Når slår målstyring inn i barnehagen og sørger for avsporing fra mandatet?

- Hvordan går dere frem når årsplaner og månedsplaner skal skrives? Hva er dine erfaringer med dette arbeidet?
- Hva gjør dere dersom barns medvirkning utfordrer barnehagens planer i rutinesituasjoner, planlagte læringsaktiviteter og i uplanlagte aktiviteter? Hvordan oppleves dette?
- Hvordan sikrer du kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i denne barnehagen i forhold til planlegging, gjennomføring, evaluering og barn du ser trenger ekstra støtte? Hvordan opplever du dette arbeidet?

Hvordan medvirker barn i barnehagehverdagen?

- Hvordan forstår du begrepet barns medvirkning?
- Hvordan arbeider du/dere for å ivareta barns rett til medvirkning? Kan du gi konkrete eksempler?
- Hvordan opplever du at dere lykkes i arbeidet med å ivareta barns medvirkning?

Helt til slutt; opplever du at målstyring ødelegger for barns medvirkning og på hvilken måte?

Er det noe mer du har lyst til å si, som ikke har kommet frem tidligere?