



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Hverdagsdemokrati i barnehagen

Everyday democracy in the kindergarten

Truls Sveri Lier

Master i barnehagekunnskap

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Liv Torunn Grindheim og Hege Wergedahl

15. mai 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Sammendrag

Demokrati blir lagt fram i rammeplan for barnehagen sentral del av barnehagens arbeidsmåte, men det ser ut til at barnehagelærere fokuserer for mye på individuelle valg. Demokrati i denne masteroppgaven blir forstått i lys av John Dewey, som skrev at demokrati er en måte å leve sammen. Empirien er samlet gjennom et 3 uker langt etnografisk inspirert feltarbeid i en barnehage for å undersøke hvordan barn deltar i barnefellesskapene i barnehagen. Gjennom å analysere funnene i lys av utdanningsdimensjonene til Gert Biesta, argumenterer jeg for at leken er viktig for barns subjektiveringsprosesser i barnehagen, og barnefellesskapene er viktige arenaer for kvalifisering og sosialisering. Denne studien kan være med å utvide barnehagelæreres forståelse av hverdagsdemokratiet i barnehagen.

Abstract

Democracy is put forth in the Norwegian framework plan for kindergartens as a central part of kindergartens work methods, but it seems that the kindergarten teachers focus too much on individual choices. Democracy in this master's thesis is understood in the light of John Dewey, who wrote that democracy is a mode of associated living. The empirical material for the thesis is gathered through a 3 week long ethnographical inspired fieldwork, where the aim was to find how children participate in their peer cultures. Through analyzing the findings with Gert Biesta's three dimensions of education, I argue that play is important for children's subjectivation processes in the kindergarten, and the children's peer cultures are important arenas for qualification and socialization. This study can help to extend kindergarten teachers' understanding of everyday democracy in kindergarten.

Forord

Jeg har nå fullført studietiden min ved Høgskulen på Vestlandet. Etter 10 semestre med opp- og nedturer har jeg nå fullført min masteroppgave i barnehagekunnskap. Da jeg startet ved barnehagelærerutdannelsen ved HiB i 2014 hadde jeg ikke trodd at jeg en dag kom til å levere en masteroppgave. Gjennom bachelorutdanningen opplevde jeg at jeg klarte å overkomme en del av lese- og skrivevanskene som har gjort tidligere skolegang vanskelig. Så det å levere master er en stor bragd for meg.

Jeg ønsker derfor å rette en stor takk til alle som støttet meg gjennom denne masterutdanningen. Jeg vil rette en spesiell stor takk til medstudentene mine som har gjort masterutdanningen til en underholdene og spennende erfaring. Takk til Andreas, Tore og Evelyn, som har vært mine nærmeste samarbeidspartnere gjennom lange dager på biblioteket.

Jeg vil rette en spesielt stor takk til feltbarnehagen. At dere kunne ta meg imot på kort varsel og ga meg muligheten til å være tilstede hos dere for å observere deres hverdag gjorde oppgaven min mulig å skrive.

Jeg hadde ikke klart meg uten støtte og hjelp fra mine fantastiske veiledere, Liv Torunn Grindheim og Hege Wergedahl. Deres støtte gjennom hele prosessen med masteroppgaven har vært uvurderlig. Jeg vil takke familie og venner som har støttet meg gjennom masterutdannelsen. Til slutt vil jeg takke samboeren min Kristine som har måttet leve med meg gjennom stress, mas og det at jeg som regel har hatt mulighet til å sove lengre enn henne.

Innhold	
Sammendrag	i
Abstract	i
Forord	ii
Tabell- og Figur liste	vi
Innledning	1
Bakgrunn for studien	1
Problemstilling	3
Formål med studien	3
Tidligere forskning	4
Berit Bae 2009: Children’s right to participate – challenges in everyday interactions	4
Liv Torunn Grindheim 2014: Kvardagslivet til barneborgarar	4
Mari Pettersvold 2015: Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring.....	5
Berit Tofteland 2015: Måltidsfellesskap i barnehagen –Demokratiets vugge?	6
Berit Tofteland 2018: The Valuable Index Finger: Communicating Democratic Values Through Pointing.....	7
Eva Johansson 2007: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.....	7
Anette Emilson 2008: Det önskvärda barnet.....	8
Teoretisk ramme	10
Danning	10
Demokrati.....	11
Demokrati som verdi	12
Demokrati (Police) og det demokratiske (Politics)	13
Barnefellesskap i barnehagen.....	13
Deltakelse	14
Levd demokrati – å delta i det demokratiske fellesskapet.....	15
Biestas utdanningsdimensjoner	17

Kvalifisering	18
Sosialisering	19
Subjektivering	19
Dimensjonene i bruk	20
Oppsummering	21
Metode	23
Etnografisk inspirert metode	23
Observasjon	24
Deltagende observasjoner.....	25
Feltbarnehagen	25
Utvalg i feltarbeidet.....	26
Omfang av feltarbeidet.....	26
Tilgangen til feltet	27
Gjennomføring av observasjoner	28
Forsker i feltarbeid	29
Analyse.....	30
Validitet og reliabilitet – Gyldighet og pålitelighet.....	30
Etiske hensyn.....	31
Funn.....	33
Barnehagen.....	33
Deltaking i lek	34
Subjektivering	34
Sosialisering	36
Kvalifisering.....	37
Overlapp	38
Oppsummering	39
Bordaktivitet.....	39

Subjektivering	39
Sosialisering	41
Kvalifisering	43
Overlapp	45
Oppsummering	45
Konflikt	46
Subjektivering	46
Sosialisering	49
Kvalifisering	50
Overlapp	51
Oppsummering	51
Drøfting	53
Leken som arena for demokratisk danning	53
Bordaktiviteter som arena for demokrati.....	57
Konflikt som mulighet for demokratisk deltakelse	60
Oppsummering	62
Kritisk blick på egen studie.....	63
Avslutning	64
Litteraturliste.....	65
Vedlegg 1 Informasjonsskriv til barnehagen.....	68
Vedlegg 2 informasjonsskriv til foreldre.....	71
Vedlegg 3 Eksempel på observasjonsanalyse.....	75
Vedlegg 4 Nsd meldeskjema	76

Tabell- og Figur liste

Figur 1 etter Biesta (2010) s.22	17
Tabell 1 Kari og Per konstruksjon.....	34
Tabell 2 Håkon og Fredrik bryting.....	36
Tabell 3 Tiril og Astrid Blindebukk	37
Tabell 4 Trond Vippestol	39
Tabell 5 Astrid og Kari Perler	40
Tabell 6 Amanda, Astrid og Kari Bestevenner	41
Tabell 7 Kari og Astrid Venner.....	43
Tabell 8 Line og Astrid Tegning	44
Tabell 9 Trond og Astrid Skalk.....	45
Tabell 10 Kjetil og Per Lommelytkonflikt.....	47
Tabell 11 Kari og Trond Maktkonflikt.....	48
Tabell 12 Tiril, Astrid og Kari Låne leke	49
Tabell 13 Kari, Astrid og Trond Rollelek konflikt.....	50

Innledning

Jeg har gjennom barnehagelærerstudiet og master i barnehagekunnskap jobbet med barns medvirkning og demokratiforståelsen i barnehagen. Jeg ønsket derfor å fokusere på dette i masteroppgaven min, da jeg har opparbeidet meg kunnskaper og erfaringer om demokratisk danning og om hvordan demokratiforståelser er i barnehage. Jeg har også gjennom erfaring i barnehagefeltet, i arbeid og praksis, erfart at demokratisk danning ikke er et tema som ofte former avgjørelsene som blir tatt i barnehagen. Selv om barns medvirkning har stått sterkt i rammeplaner for barnehagen de senere årene (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011; (Udir) Utdanningsdirektoratet, 2017), opplever jeg at det er flere som lett forveksler barns medvirkning med medbestemmelse. Jeg opplever også at det er barns medvirkning som er hovedfokuset for hvordan barnehagesektoren vektlegger demokratisk danning i barnehagen, og et manglende fokus på barnas hverdag og barnefelleskapenes mulighet for demokratisk danning.

Bakgrunn for studien

Jeg har valgt å skrive om demokratisk danning i barnehagehverdagen, siden jeg opplever det som et spennende tema å undersøke. For å begrunne hvorfor jeg tar dette valget opplever jeg at jeg må legge fram kort om historien til demokrati i norske barnehager. Bakgrunnen for nyere tids fokus på barns medvirkning kan spores tilbake til FNs barnekonvensjon av 1983 (Barne- og familiedepartementet, 2003), som ble ratifisert i norsk lov 1991 og tatt inn i norsk lov i 2003 (Smith, 2012). I artikkel 12 konstaterer FN at barn har rett til ytringsfrihet gjennom den uttrykksformen barnet selv ønsker (Barne- og familiedepartementet, 2003). Artikkel 12 blir ofte knyttet til barns rett til medvirkning og forståelsen av barn som borgere.

Barns rett til å medvirke i hverdagslivet, ble formulert i lov om barnehager og ny rammeplan i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Jeg opplever tematikken omkring demokratisk danning og barns rett til medvirkning relevant fordi det fremstår som sentralt rammeplaner for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011; Udir, 2017). Barnekonvensjonen og barns rett til medvirkning er sentrale i forståelsen av barn som borgere. Demokrati i barnehagen er i dag en del av barnehagens styringsdokumenter, det kommer fram i barnehagelovens formålsparagraf og i rammeplanen (Udir, 2017) har eget kapittel om demokrati i barnehagen. Det kommer blant annet fram i rammeplanen for barnehagen at barnehagen skal være åpen for barns ytringer, barna skal bli hørt og de skal få mulighet til å delta i inkluderende fellesskap

(Udir, 2017). Denne forståelsen kommer fra barnekonvensjonen, og er nyttig for barnehagens personale til å få en begynnende forståelse for demokratisk dannelse. Berit Bae påpeker at disse formuleringene åpner for at personalet i barnehagen må være åpen for flere ytringsformer (Bae, 2018). Demokrati i barnehagen blir bant annet forstått som hvordan barn får medvirke i hverdagen, og hvordan de ansatte i barnehagen tar høyde for og inkluderer barn i avgjørelser i barnehagen. Denne er denne forståelsen som kommer fram i rammeplanen (Udir, 2017). Slik jeg forstår rammeplanen, bygger den på en oppfatning av demokrati som flertallsstyre og barns medvirkning som den fremste demokratiserende faktoren i barnehagen. Disse verdiene er viktige å ta med seg i arbeidet i barnehagen, og skal være en del av barnehagens arbeid med demokratisk dannelse. Men jeg anser ikke denne måten å forstå demokrati som dekkende for barns demokratiske dannelse.

«Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta.» (Udir, 2017, s. 8). Det kommer fram her at barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap, hvor barn blir sett og hørt. Bae (2009) skriver at en risikoene for de ansatte i barnehagen er å ha et snevert syn på demokrati, som fokuserer på individuelle valg. Som for eksempel å fokusere på valg av lesestoff eller valg av lek i barnehagehverdagen. Av erfaring opplever jeg at barns medvirkning kan bli tolket slik av barnehagelærere.

«Barnehagen skal støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap.» (Udir, 2017, s. 21). Rammeplanen setter her demokrati inn i et dannelsesperspektiv. Rammeplan for barnehagen legger fram at barnehagen skal tilrettelegge for barns medvirkning i barnehagens daglige virke (Udir, 2017). Barns medvirkning mener jeg oppstår på forskjellige måter. Det kan forstås som de ansatte planlegger aktiviteter de mener barna ønsker, eller spontane valg basert på basert på barns interesser og innspill. Barnas deltagelse i planlegging av aktiviteter, og tilslutt «ubevisst medvirkning» hvor de ansatte ikke reflekterer rundt valgene som blir tatt, men de er basert på barns interesser. Sistnevnte krever det ikke nødvendigvis planlegging fra personalet sin side, men kan begrunnes i etterkant gjennom refleksjoner. Jeg tenker også at denne typen deltagelse, som kan kalles «ubevisst medvirkning» har, og har alltid hatt, stor betydning på barnehagehverdagen. Dette kan for eksempel komme til syne gjennom planer, aktiviteter, gruppeinndeling, innredning av rom og hvilke leker de tilgjengelige lekene. Dette ligger opp til hvilke vilkår for demokratisk dannelse en kan se i barnehagen.

«Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter» (Udir, 2017, s. 8-9). Barns rett til medvirkning ble tilført i barnehageloven i 2005, og ble forsterket i formålsparagrafen i 2010. Barns medvirkning kommer fram i eget kapittel i rammeplanen og som del av flere av kunnskapsområdene. Det knyttes tett opp mot demokrati, og jeg forstår det som den viktigste demokratiske erfaringen i rammeplanen (Udir, 2017). Fordi barns medvirkning som lagt fram det er lagt fram i rammeplanen, får de ansatte råderett over hvordan barn kan medvirke i barnehagen. Barn skal ifølge rammeplanen for barnehagen bli oppmuntret til å medvirke i egen hverdag, barnehagen skal tilrettelegge for medvirkning og barn skal erfare å ha innflytelse på det som skjer i barnehagen (Udir, 2017). Dette får i mitt syn konsekvenser for hvordan demokrati blir formidlet i barnehagen. Dette igjen kan gjøre at barns deltagelse i fellesskap blir undervurdert som demokratisk dannende. På bakgrunn av at i rammeplanen for barnehagen (Udir, 2017) vektlegger barns medvirkning som demokratisk arbeidsmetode i barnehagen, ønsker jeg å rette fokus mot på hverdagsdemokratiet i barnehagen

Problemstilling

Hvordan deltar barn i barnefellesskapet i barnehagen?

Formål med studien

Formålet med studien er å undersøke barnehagens hverdagsdemokrati. Jeg ønsker å vite mer om barns deltagelse i barnefellesskapene i barnehagen, for å synliggjøre noe som er tatt for gitt i barnekulturen i barnehagen jeg utfører feltarbeidet i. Biesta (2011) skriver at demokrati ikke kan læres, og demokrati må erfares og oppleves. Barn kan i leken få muligheter til å erfare ulike former for deltagelse på en trygg måte. Jeg vil fokusere på hvordan barn deltagelse i barnefellesskap. Fokuset vil være på hvordan barna kan leve demokratiet.

Resultatet av studien min kan gi ansatte i barnehagen muligheter til å forstå barns deltagelse som demokratisk, og utvide mulige deltakingsmåter. Hvordan barnehagen legger til rette for demokratisk danning, som støtter barn i sine samspill, og gir gode vilkår for å utforske muligheter for demokratisk dannelse kan bli utfordret. Studien kan også potensielt hjelpe ansatte til å se hvordan barn deltar i barnehagens barnefellesskap, og forstå hvordan kontekst kan påvirke det demokratiske fellesskapet. Jeg ønsker å belyse hvordan demokrati er en del av barnehagehverdagen og hvilket demokratisk potensial som ligger i barnefellesskapene.

Tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere litteratur som omhandler temaene jeg tar for meg i denne oppgaven. Jeg presenterer her forskning som er gjort på lignende områder som det jeg skriver om, samt jeg plasserer dette min forskning i en forskningstradisjon.

Berit Bae 2009: Children's right to participate – challenges in everyday interactions

Berit Bae har i mange år vært anerkjent som en av de viktigste forskerne på barnehagefeltet. Hun forsvarte sin doktorgrad om dialoger mellom voksne og barn i 2004. Hun har i mange år jobbet med barns medvirkning. Berit Bae var med å utforme den første nasjonale håndboken for målrettet arbeid i barnehagen (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982). Håndboken var forløperen til den første rammeplanen for barnehagen, som ble utgitt i 1996. Berit Bae er professor emerita og dr.philos. i barnehagepedagogikk ved OsloMet, tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus. I Bae (2009) skildrer hun barns rett til medvirkning som viktig i den norske barnehage-loven og rammeplanen for barnehagen. Hun skriver om saker som omhandler synet på barn og forståelse av demokrati og lek. Disse faktorene påvirker hvordan barns rett til medvirkning er realisert i barnehagen. Bae (2009) baseres på analyse av 2 kvalitative studier i norske barnehager. Hun legger fram 2 eksempler på måter en kan forstå barns medvirkning som mer enn individuelle valg. Hun runder av med å legge fram et kritisk blikk på barnehagepraksis og forskning på barnehage, og påstår det er behov for kritisk selvrefleksjon på feltet (Bae, 2009).

Liv Torunn Grindheim 2014: Kvardagslivet til barneborgarar

Liv Torunn Grindheim er førsteamanuensis institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Jeg viser til Grindheim i dette kapittelet på bakgrunn av hennes forskning på barns deltakelse i barnehagen og hvordan en kan forstå demokrati i barnehagen. I sin ph.d avhandling (Grindheim, 2014), har hun tatt utgangspunkt i hovedproblemstillingen «Kva kan gi høve til deltaking og korleis deltek barn i barnefellesskap i barnehagen?» (Grindheim, 2014, s. iii). Avhandlingen er en samling av artikler basert på et felles feltarbeid i 3 ulike norske barnehager. Feltarbeidet er inspirert av kritisk etnografi. «[...] målet å spore vilkår for deltaking som kan utvidast for å kome nærare demokrati forstått som utopien om likeverdige sameksistens.» (Grindheim, 2014, s. iii). I ph.d avhandlingen blir barna forstått som agenter, og deres deltakelse i hverdagslivet forstått som å gjøre borgerskap og handling og tale.

Grindheim (2014) skildrer barns borgerskap i lys av Gert Biesta sine utdanningsdimensjoner. Læringsfellesskapet blir forstått i lys av Etienne Wenger. Hun operasjonaliserer begrepet deltaking som uroer for å forstå endringer i fellesskapet som går mot en større grad av likeverdig sameksistens. Studien til Grindheim viser at leken trer fram som måter å delta, og som vilkår for deltaking, samt at ulike leker gir forskjellige føringer for deltagelse. I tillegg til lek blir sinne og motstand aktualiserte deltakingsformer. Grindheim (2014) skriver at barns agentskap i en søken etter felles forståelse og utforming av sine i hverdagsliv i barnehagen. Studien viser også at demokratisk danning er en kontekstuell felleserfaring og en pågående prosess.

Mari Pettersvold 2015: Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring

Mari Pettersvold er førsteamanuensis ved institutt for pedagogikk ved Universitet i Sørøst Norge. Jeg inkluderer Pettersvold her siden forskningen hennes retter seg mot hvordan barnehagelærere forstår demokrati i barnehagen. I Pettersvold (2015) bruker hun barns rett til medvirkning, utledet av barnekonvensjonens artikkel 12 om barns rett til å bli hørt, som utgangspunkt for avhandlingen. I avhandlingen undersøker hun hvilke kontekstuelle og relasjonelle som kan begrense eller være avgjørende for at barn får erfaringer med demokratisk deltagelse, i samsvar med barnehagens formål og §3 i barnehageloven. «Avhandlingen er skrevet på bakgrunn av en insistering på demokratiets muligheter, og et ønske om å advare mot å ta demokratiske prinsipper for gitt eller tømme begrepet for innhold» (Pettersvold, 2015, s. 1). Hun ønsker også å se tendenser i samfunnet som kan sees som en trussel mot medborgerskap og demokrati i barnehagen. Det overordnede forskningsspørsmålet for Mari Pettersvold sin avhandling er «Hvilke vilkår ser ut til å være avgjørende at er til stede for at barn skal få erfaringer med demokratisk deltakelse i barnehagen i samsvar med intensjonene?» (Pettersvold, 2015, s. 1). Avhandlingen er basert på 4 artikler, og hun sammenfatter konklusjonene fra de 4 artiklene for å søke å besvare forskningsspørsmålet. Pettersvold (2015) har anvendt kvalitative metoder for å besvare forskningsspørsmålet, «en casestudie av et prosjektarbeid om bærekraftig utvikling med barn, gruppeintervjuer med 32 førskolelærere i 13 barnehager og gruppeintervjuer med 41 5-åringer i fire barnehager» (Pettersvold, 2015, s. 1). Avhandlingens teorigrunnlag er basert på kritisk teori, og særlig Honneths anerkjennelsesteori. Hun bruker det til å diskutere om denne teorien kan vitalisere denne typen forståelse i barnehagen. Hun trekker fram Habermas bidrag til den deliberative demokratimodellen. Hun skriver at den deliberative demokratimodellen trekker fram argumentering som redskap for å bli enig. Hun ser på dette som en nyttig tilnærming til demokrati som barnehagen kan se til. Hun ser også til Gert Biesta

for å finne en egnet analytisk tilgang. Hun bruker Biestas utdanningsdimensjoner, subjektivering og sosialisering, er sentrale i diskusjonen av forskningsfunnene. Hun skriver at avhandlingen bygger på et resonnement om at deltagelse og anerkjennelse er knyttet sammen. Funnene hennes viser blant annet at potensialet i barns demokratiske deltagelse utnyttes i for liten grad. Hun peker til 3 vilkår som hun mener er avgjørende for at barns rett til medvirkning kan realiseres. «1) et tolkningsgrunnlag for arbeidet med medvirkning basert på meningsdanning i fellesskap hvor uenighet verdsettes, og motstand eller kritikk anerkjennes, 2) noe å være sammen om: faglighetens og saklighetens betydning for å delta og 3) førskolelærerens kompetanse og relative autonomi» (Pettersvold, 2015, s. 2). Mari Pettersvold sin forskning viser til barnehagelæreres forståelse av demokrati i barnehagen. Mitt prosjekt skiller seg fra Pettersvold (2015) da hun bruker kvalitative intervjuer med barnehagelærere og barn for å besvare problemstillingene, benytter jeg meg av et etnografisk inspirert feltarbeid.

Berit Tofteland 2015: Måltidsfellesskap i barnehagen –Demokratiets vugge?

Berit Tofteland er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger. Tofteland sitt prosjekt er relevant for min studie da hun forsker på demokrati forståelser i barnehagen. I ph.d avhandlingen til Berit Tofteland (Tofteland, 2015) skriver hun en diskursanalyse med en sosialkonstruksjonistisk forankring, basert på empiriskmateriale fra gruppeintervjuer med ansatte på 4 småbarnsavdelinger. Gruppeintervjuene handlet om måltidet på avdelingen og intensjonen var å få kunnskap om «a) hvordan måltidsfellesskap konstrueres diskursivt i samtalene og b) hvordan en i et demokratiperspektiv kan forstå de vilkår som ulike diskurser (ulike måter å samtale om måltidet på) kan skape for å være måltidsdeltaker på småbarnsavdelinger.» (Tofteland, 2015) side i. Det teoretiske rammeverket for avhandlingen er basert på Chantal Mouffe sin teori om det radikale demokrati. Avhandlingen er basert på 3 delstudier. Den første omhandler brudd på regler og strukturer ut fra teorien om det radikale demokrati. Den andre bygger videre på den første, men fokuset rettes mot «alle-vil situasjoner». Den 3. artikkelen har som intensjon å få kunnskap om hvordan følelser gis mening (Tofteland, 2015) Hun skriver at alle delstudiene belyser hovedproblemstillingen på ulike måter. De bidrar til å danne kunnskap om det pluralistiske måltidsfellesskapet. Diskursanalysen bidrar til forståelser hvordan barnehagelærere opplever demokrati i barnehagen. Min oppgave skiller seg fra denne siden jeg undersøker hvordan barns deltagelse kan forstås som demokratisk.

Berit Tofteland 2018: The Valuable Index Finger: Communicating Democratic Values Through Pointing

Denne artikkelen er basert på en del av forskningsprosjektet: «Values education in Nordic preschools: Basis of education for tomorrow» som var et samarbeid mellom University of Oulu i Finland, Linnèuniversitetet i Sverige, Universitetet i Stavanger i Norge, Aarhus Universitet i Danmark og University of Iceland på Island. Artikkelen er publisert i boken Values Education in Early Childhood Settings 2018. Formålet til artikkelen er å undersøke barns kommunikasjon gjennom peking ved måltidsituasjoner, og å tolke det i et demokratisk verdiperspektiv. Tofteland (2018) utførte videoobservasjoner i 7 norske barnehager. Hun utførte til sammen 14 videoobservasjoner, som varte mellom 10 og 35 minutter, og tilsvarte til sammen 5 timer og 43 minutter. Teorigrunnlaget for artikkelen er teorier om demokrati, peking som kommunikasjon og verdier. For å legge grunnlaget for demokrati forståelsen benytter hun seg blant annet av Biesta (2015) og Biesta (2011). Hun legger fram en del tidligere forskning om demokratiske verdier i barnehagen hvor hun viser til blant annet at det er to hoved diskurser om demokrati i utdanning: lært demokrati og levd demokrati. I artikkelen viser hun også til studier som ser på demokrati i fellesskapsperspektiv og analyserer hvordan barnehager vektlegger kollektive verdier. Hun legger også fram at det er forskning som viser til hvordan rutinesituasjoner kan gi barn demokratiske muligheter. Som analyseverktøy bruker hun fem funksjoner for barns peking: proto-imperative, proto-declarative, uttrykksfulle, informative og privat peking. Resultatene for forskningen viser at barn under 3 år deltar i kompleks kommunikasjon gjennom peking. Demokratiske verdier Tofteland (2018) hevder kommuniseres gjennom pekingen er for eksempel kollektive verdier som tillit, disiplin og omsorg. Hun viser også til at det kommer fram individuelle opplevelser som glede og lidenskap. Hun legger fram at studien er viktig for barnehagelærere for å forstå peking som ekte kommunikasjon. Hun hevder også at i et politiskperspektiv at studien fremmer måltidsituasjoner som demokratisk praksis (Tofteland, 2018) Berit Tofteland sin forskning viser til hvordan småbarns non-verbale uttrykk i måltidet kan forstås som demokratiske ytringer. I denne oppgaven ser jeg blant annet på vokale uttrykk ved bordet som demokratiske.

Eva Johansson 2007: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar

Jeg inkluderer Eva Johansson sin forskning i dette kapittelet på bakgrunn av at hun har gjort et forskningsprosjekt som er basert på observasjoner av barns deltagelse omkring etiske avtaler. Eva Johansson er professor ved institutt for barnehagelærerutdanning ved Universitetet i

Stavanger. I phd avhandlingen hennes skriver hun om forskning gjort på barns etiske avtaler. Forskningen er gjort med hjelp av videoobservasjoner av 20 barn i alderen 3 – 6 år. Deltagerne var 10 jenter og 10 gutter som ble fulgt i 8 måneder. Teorigrunnlaget er basert på livsverdensperspektiv og analysen er inspirert av en hermeneutisk tolkende tilnærming. Hun har i studien studert barns forhandling om etiske avtaler. Hun spurte seg også om hvilken betydning kjønn kunne ha for barns livsverdener og deres etikk. Studien antyder også at mens en todelt kjønnsordre krysser barnas verdener, er mønsteret komplekst og at barna, uavhengig av kjønn, engasjerer seg om samme verdier. Ett av funnene hun viser til er at rettferdighet er viktig for barn, og da spesielt å bli likt behandlet. Verdiene kan imidlertid noen ganger oppleves og uttrykkes på forskjellige måter (Johansson, 2007). Forskningen til Johansson skiller seg fra min da hun observerte etiske avtaler mellom barna, og jeg observerte deltagelsen til barna i barnefellesskapene i barnehagen.

Anette Emilson 2008: Det önskvärda barnet

Jeg viser til Anette Emilson i denne delen på bakgrunn av at hennes forskning viser til hverdagsinteraksjoner og demokratiske verdier. Anette Emilson er dosent ved Linnèuniversitetet i Sverige. Hun arbeider på institutt for didaktikk og lærerpraksis. Målet med studien var å skaffe kunnskap om oppdragelse av barn kommer fram i hverdagsinteraksjoner mellom barn og lærere i svenske førskoler. Hun gjorde 3 empiriske studier med fokus på demokratiske verdier som deltagelse og innflytelse, og delvis hvordan lærere kommuniserer disse verdiene til barna. Studien har en kritisk vinkling for å også kunne skaffe kunnskap om å flytte hierarkiske strukturer mot verdier som styrker intersubjektivitet. I studien har hun benyttet seg av Habermas og Bernstein for å få kunnskap om interaksjoner og svak og sterk klassifisering. Metodikken Emilson (2008) har benyttet seg av er videoobservasjoner av 46 barn i alderen 1 til 3, og 10 lærere. I den første delen av studien fokuserte hun på småbarns deltagelse kan bli forstått når lærerens involvering varierte. Den andre delen fokuserte på barns kan ha innflytelse på samlingsstund. En tredje delen undersøkte verdier som lærer eksplisitt eller implisitt delte og hvordan de ble kommunisert. Emilson (2008) skriver at demokratiske verdier trenger en kommunikativ handling basert på gjensidig forståelse og respekt, men også nærhet til barnets perspektiv, følelsesmessig nærvær og lekenhet. Det Emilson her skriver er nærliggende barnehagers arbeidsmåte og viser til hvordan refleksjon omkring verdiene som kommer fram i arbeidet med barn. Resultatene av analysene viste hvordan sterk klassifisering kan hindre barns medvirkning i aktiviteter, og det motsatte. I den andre studien viste at barn tar valg basert på mulige alternativer i samlingsstund og barna kan ta initiativ i samlingsstunden.

Den tredje studien viser at verdier som ble delt var både kollektive demokratiske verdier og individualistiske verdier. Emilson (2008) benytter seg av videoobservasjoner i forskningen, teorigrunnet hennes skiller seg fra mitt da hun bygger på Habermas og Bernstein, og jeg bygger min forskning på Dewey og Biesta.

Teoretisk ramme

Jeg skal i denne oppgaven ta for meg barns deltagelse i barnefellesskap, og undersøke hvordan barn sine muligheter for å delta sammen med andre barn i institusjonelle barnefellesskap kan forstås som demokratisk danning. Jeg arbeider ut i fra problemstillingen: *Hvordan deltar barn i barnefellesskapet i barnehagen?* Derfor tar jeg for meg danningsteori for å si noe om hvordan barns deltagelse kan forstås som demokratisk. Jeg legger fram Dewey (2008/1916) sitt syn på demokrati som grunnlaget for hvordan jeg forstår demokrati i barnehagen. For å få muligheten til å tilegne seg demokratiske erfaringer er det nødvendig at barn får anledning til å delta på forskjellige nivåer. Ved forskjellige nivåer mener jeg for eksempel planlegging av barnehagens daglige virke, deltakelse i samspill med nærmiljøet og deltakelse i lek med barn og voksne. For å gi barn mulighet til å medvirke i fellesskapet eller tilføre samspillet noe, må det være en form for deltagelse. For å forstå om hvordan barns deltagelse som demokratisk blir viktig å si noe om hvordan jeg benytter meg av deltagelse, demokratibegrepet og hvordan jeg forstår disse i en barnehagekontekst. Jeg vil legge fram hvordan Dewey (2008/1916) og Biesta bruker deltagelse som et viktig aspekt for demokrati. I teorikapittelet vil jeg også redegjøre for demokrati som verdi, og demokrati som system (police) og som demokratiserende (politics) i lys av Rancière i Biesta (2011). Jeg ønsker også å rette fokus mot mulighetene for demokratisk danning i barnefellesskapene i barnehagen.

Studien vil ha en teoridrevet analyse. Jeg skal redegjøre for hvordan jeg analyserer observasjonene i lys av utdanningens dimensjoner, subjektivering, sosialisering og kvalifisering (Biesta, 2010, 2011, 2014; Grindheim, 2016). Studien vil ha en teoridrevet analyse. Utdanningsdimensjonene kan være til hjelp for å forklare hvordan barn deltar i barnefellesskap og kan tilegne seg demokratiske erfaringer gjennom deltagelse med andre barn. Begrepene vil belyse forskjellige dimensjoner i barns demokratiske dannelse.

Danning

Danning er blitt et sentralt begrep i barnehageseksjonen. Det brukes til å definere sentrale deler av barnehagens samfunnsmandat, og legger grunnlaget for profesjonsoppdraget til barnehagelærere. Ødegaard og Krüger (2012) legger fram dannelsbegrepet som et prosessuelt begrep, hvor dannelsprosesser sees på som dynamiske, kontinuerlige og sosialt allestedsnærværende. Danning kan også forstås som et normativt begrep der danning ses som utfallet av en dannelsprosess. Ødegaard og Krüger (2012) skriver at dannelsbegrepet ikke stammer fra en sentral danningsteori, og at det ikke er et entydig begrep. Dannelsbegrepet

kommer blant annet fra det tyske begrepet bildung (Biesta, 2006; Broström, Hansen & Gudem, 2004; Ødegaard & Krüger, 2012). Bildung refererer til kultivering av det indre liv, en persons menneskelighet (Biesta, 2002). Det betyr at bildung handler om det som skaper et subjekt, og hvordan subjektet blir til seg selv. Danning vil ifølge Straume (2013) alltid innebære en viss forming av individet innenfor samfunnet og tiden vi lever i. Danningen vil også oppstå som et speilbilde av tid og sted samt normer som tilhører samfunnet en dannes i. Demokratisk danning ser jeg på som hvordan barna lever demokratiet, og prøver å oppnå likeverd, gjennom deltagelse i barnefellesskap. Barnefellesskapene er ikke nødvendigvis barna likestilte, men barn kan oppleve seg som likeverdige. Det er også viktig å forstå hvordan mangfoldet av deltagere i fellesskapene har mulighet til å gjøre kvalitative endringer i fellesskapet. På bakgrunn av dette ser jeg på danning som en del av barns demokratiske utvikling. Når vi ser på danning som et normativt begrep, med demokratisk danning som målet av dannelsesprosessen, er det basert på de normene vi operer innenfor.

Seland (2013) legger også fram danning som både prosess og et produkt. Hvor hun legger fram at danning er noe som foregår i mennesket, kontinuerlig i deres møter, dialoger og aktiviteter som en livslang prosess. Hun skriver også at det kan ses på som et produkt, et mål, et dannet menneske, en reflektert samfunnsborger. Det dannede menneske som produkt kan relateres til hva barnehagen skal levere videre til skolen og barnas videre liv, en demokratisk borger. Danning, ifølge Olaussen og Letnes (2014), handler om hvordan vi forholder oss til oss selv, verden rundt oss og sosiale faktorer. «Å koble begrepet danning til didaktiske refleksjoner, gjør det mulig å belyse faktorer som er av stor betydning for barns forståelse av seg selv utover den iscenesatte situasjonen» (Olaussen & Letnes, 2014, s. 247). Her ser en behovet for å forstå demokratisk dannelse som en prosess, som er mer enn individuelle valg i lek og samling. Dannelsesprosess referer til den virksomheten som danner individet, i vekselvirkning med omgivelsene (Fennefoss & Jansen, 2013). Slik jeg bruker begrepet dannelsesprosess krever det aktive deltagere. Konteksten for deltagelse blir sett på som rommet, aktiviteten og barna i fellesskapet.

Demokrati

Demokrati forståelsen i denne oppgaven stammer fra John Dewey. Dewey (2008/1916) skrev at demokrati må ses på som mer enn en politisk styringsform. Demokrati må primært sees på som en måte å leve sammen: «a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (s. 87). For Dewey er demokratiet en måte å leve sammen, og erfaringer gjennom

samspill i hverdagen blir viktig for barns demokratiske danning. For meg blir dette sentralt i min forståelse av hvordan demokrati kommer til syne i barnehagens hverdag. Wilfred Carr (1998) legger fram Dewey sin demokratiforståelse slik da han skriver om hvordan Dewey mener samfunn som sørger for at alle medlemmene deltar i det gode på like vilkår: «This kind of society - a society in which all people can develop their individual freedom by collectively participating in defining the common good - is what Dewey meant by democracy.» (Carr, 1998, s. 334). Her legger han fram Dewey sin demokratiforståelse. Han mener at Dewey forstår demokratiet som deltagelse i samfunnet og muligheten til å være med å definere det felles beste. For Moss og Urban (2010) er hverdagsdemokratiet en forståelse som går videre fra individuelle valg, og kommer i stor grad fram i forhandlinger, beslutninger og demokratiske prosesser på kollektivt nivå. Denne forståelsen bygger på Dewey og hans syn om at demokratiet er en måte å leve sammen. Her løftes demokratiet inn fram i hverdagen, og blir til en kollektiv prosess i barnehagen. Pålerud (2013) legger fram at demokrati kan forstås som en beslutningsprosess, som jeg relaterer opp mot Utdanningsdirektoratet (2017) sin måte å legge fram demokrati. Dette ser jeg på en normativ demokratiforståelse.

En annen viktig person for demokratisk praksis i barnehagen er Gert Biesta. Hans forståelse av demokrati bygger også på Dewey. Biesta (2010) opererer med en fellesskapsorientert tilnærming til demokrati. Han mener at demokrati er et krav på likeverd. Han mener også på lik linje med Dewey, «I do believe that democracy is also a form of life and that it is first and foremost through participation in the democratic form of life, inside and outside the school, that we become democrats» (Biesta, 2010, s. 108). Biesta går litt videre og skriver at det er viktig å omdanne private ønsker til offentlige behov. Dermed blir fellesskapets behov satt over individuelle ønsker, og dermed det kollektive framfor individet.

Med Dewey og Biesta kan vi se hvordan deltagelse i barnefellesskapene kan forstås som demokratisk danning. Jeg baserer mitt syn på demokrati på Dewey og Biesta som begge mener demokrati er noe en gjør sammen. Jeg bruker det som grunnlag for å se på barnefellesskap kan forstås som en arena for demokratisk danning.

Demokrati som verdi

Pålerud (2013) legger også fram at demokrati kan «brukes for å betegne et sett verdier som kan prege et samfunn, og som ligger til grunn for måten mennesker samhandler på i dette fellesskapet, eller demokrati kan betraktes som en verdi i seg selv» (s. 20). Å forstå demokrati

som en verdi i seg selv og en måte å leve i fellesskap, kan være en mer hensiktsmessig forståelse i barnehagen og ligger mer på linje med Biesta sitt syn på demokrati som ønske om menneskelig samhold. Johansson et al. (2015) legger fram fellesskap som en sentral demokratisk verdi i barnehagen. En verdi som en finner i styringsdokumenter og i barnehagers daglige praksis. Demokratiske verdier kommer fram ifølge Johansson et al. (2015) i barnefellesskapene hvor de får mulighet til å forhandle, påvirke og bli påvirket av andre barn.

Demokrati (Police) og det demokratiske (Politics)

I barnehagen må det være enkelte systemer på plass får å sikre at det i hverdagen skal være mest mulig likeverd. Med system mener jeg blant annet romløsninger og planer som barnehagen har for å opprettholde orden i hverdagen. Rancièr i Biesta (2011) definerer police og politics som to forskjellige politiske konsept. I police ordenen har alle en plass, en identitet, men alle har ikke en stemme i police ordenen, men de har en plass i systemet. Police ordenen er en organisering av roller og definerer hvordan oppgaver skal utføres (Biesta, 2011). I police ordenen er rammer for hva som er lov, og hvordan det er lov å handle i barnehagen. I barnehagen kan police ordenen for eksempel komme til syne i regler, dagsrytme med utetid, pausetid, levering og henting. Police ordenen er «all-inclusive», fordi ingen er ekskludert fra orden (Biesta, 2011). I barnehagen er alle inkludert i systemet.

Systemet kan komme til syne i barnehagen gjennom det didaktiske arbeidet. «En kritisk barnehagedidaktikk bygger på en kritisk-demokratisk samfunnsforståelse og ser med borgeren som et aktivt politisk subjekt [...]» (Broström, 2014, s. 38). Broström (2014) mener kritisk barnehagedidaktikk sikter på å danne politiske subjekter, som ønsker å utbedre samfunnet. Dette gir rom for politics, som Biesta (2011) skriver med Rancièr, er hvordan en kan delta for å forstyrre systemet. Politics er der police møter kravet om likeverd, det er her det kan skje kvalitative endringer og ens posisjon i systemet kan endres.. I følge Rancièr i Biesta (2011) politics er demokratisk ikke i form av et sett av institusjoner, men i form av uttrykksformer som konfronterer systemet, police, med ett krav om likeverd. Det er det, politics, Biesta (2010) kaller subjektivering

Barnefellesskap i barnehagen

Jeg velger å fokusere på barnefellesskap som arena for demokratisk danning på bakgrunn av at Cockburn (2010) skriver at demokratisk deltagelse ikke nødvendigvis finner sted der de voksne tilbyr rom for deltagelse fra voksen- sentrerte perspektiv. I prosjektet mitt er barns deltagelse i

barnefellesskap sentralt. Jeg ser også på det i lys av at Dewey, ifølge Skirbekk, Slaattelid, Holst, Granberg og Gilje (2007), skriver at målet med utdanning å skape mennesker med mange former for kompetanse, gjennom demokratiske fellesskap. Barnefellesskapene blir forstått som demokratiske fellesskapene. Jeg baserer min forståelse av barnefellesskap på Corsaro (2003), som beskriver peer cultures. Han definerer det som stabile sett med aktiviteter eller rutiner, artefakter, verdier, og problemstillinger som barn produserer og deler i interaksjon med likemenn. Peer cultures blir oversatt til jevnalderfellesskap, og barnefellesskap. Löfdahl (2014) bruker begrepet kameratkultur når hun beskriver barnefellesskap. Begrepet blir brukt for å beskrive og forstå innholdet i barnas kultur. Hun skriver at kameratkulturen er oppbygd av handlinger og interaksjoner i barn – barn samspill. For å forstå innholdet i kameratkulturen mener Löfdahl (2014) en kan se på hvor, hvordan og hva som forhandles om, og språket er et viktig redskap for å forhandle om innholdet i kulturen. Jeg benytter meg av barnefellesskap fordi jeg opplever at begrepet åpner for flere, og mer dynamiske forståelser av barns deltagelse over flere alderstrinn og flere arenaer for deltagelse. Grindheim (2014) skriver at barn skaper egne rutiner og regler i barnefellesskap. Min forståelse er at barnefellesskapene kan variere med tid og sted, og at reglene og rutinene ikke er faste sammensetninger, men kan endres ut i fra hvilke barn som er tilstede og hvor barnefellesskapet oppstår. Dermed mener jeg at barnefellesskap er ikke en statisk sammensetting av barn i barnehagen. Barnefellesskapene endrer seg i løpet av et år, en uke og i løpet av dagen. Barnefellesskapene slik jeg ser på de i denne oppgaven defineres av hvilke barn som på ett gitt tidspunkt leker sammen, eller som har et felles mål i sikte. I barnehagen kan ett barnefellesskap være hele barnegruppen i en samlingsstund eller to barn som leker med treklosser. Fellesnevneren er at barnefellesskapene innehar flere barn, som felles har ønsker og meninger som kommer til liv gjennom yringer eller motstand. Löfdahl (2006) skriver om hvordan barn legger verdier i steder og artefakter for å forhandle om status i gruppen. Barn kan oppnå status ved å for eksempel få tak i en spesifikk leke eller en annen artefakt før andre. Dette skriver hun kan gjøre at barn oppnår en makt posisjon i forhandlinger i leken, som igjen kan gi større rom for deltagelse. Sammensetningen av barnefellesskap kan variere ut ifra konteksten de oppstår i. Barnefellesskapet i barnehagen er ikke valgt av barna. De institusjonelle barnefellesskapene er ikke frivillige, blant annet fordi det er foreldrene til barna som søker barnehageplass.

Deltakelse

For kunne besvare problemstillingen til denne oppgaven vil jeg operasjonalisere deltakingsbegrepet jeg forholder meg til. Jeg gjør dette fordi deltaking er grunnleggende for

demokrati. Deltakelse betyr å være med på noe. Jeg forholder meg til denne vide definisjonen på deltagelse for å gi rom for forskjellige typer deltagelse i oppgaven. I demokratisk tankegang i barnehagen blir deltagelse ofte tolket som barns mulighet til å ta egne valg (Hansen, Jensen & Broström, 2018; Johansson et al., 2015). Jeg definerer deltakingsbegrepet ved hjelp av Grindheim (2014). «Barna si deltaking i kvardagsliva sine blir forstått som både handling og tale, og som å gjere borgarskap.» (Grindheim, 2014, s. iii). Å gjøre borgerskap blir, ifølge Grindheim (2014), forstått som demokratisk deltagelse. For mitt prosjekt blir deltagelse grunnlaget for min forståelse av demokrati, barnefellesskap og hvordan jeg forholder meg til utdanningsdimensjonene. Subjektivisering, sosialisering og kvalifisering som er begrepene jeg skal benytte meg av i analysen, er avhengig av at barna deltar i fellesskapet i barnehagen på forskjellige måter. Deltagelse i denne oppgaven er grunnleggende for observasjonene denne oppgaven er basert på. Jeg observerer de som er med på noe, de som er sammen om en lek eller en annen handling. Jeg ser også på «ikkje-deltaking» som deltagelse på bakgrunn av Grindheim (2014) sine kategorier for deltagelse. Hun bruker «ikkje-deltaking», som er å la være å delta som en protest mot reguleringer av deltakingsformer. Deltagelse på denne måten kommer fram i situasjoner hvor barn er tilstede, og utgjør en forskjell i hendelsen, uten å selv ytre seg eller være direkte tilknyttet situasjonen. Deltagelse blir dermed forstått som å handle sammen, gjøre noe sammen, og som å aktivt la være å ta del i handlinger.

Biesta (2006) forklarer Dewey sitt syn på deltagelse ved å se på kommunikasjon og interaksjon. Han skriver at for Dewey er interaksjon med sosiale medium former sine habitat, også i tanker og refleksjon. Denne interaksjonen er ikke enveis prosess, men hvordan subjekter finner mening sammen. Denne interaksjonen er deltagelse, som igjen er sentralt for Dewey sitt syn på kommunikasjon. Kommunikasjon er en praktisk prosess hvor handlingsmønster er formet og transformert. Gjennom kommunikasjon er meninger delt og rekonstruert, og subjekter kan gjennom kommunikasjon utvikle seg og vokse (Biesta, 2006). Her kommer det fram at kommunikasjon og deltagelse er vevd sammen og er viktig for subjektets utvikling som sosiale vesener. Forming av habitat forstår jeg som kreasjon av tankemønster og handlingsmønster, og muligheten til å endre dem.

Levd demokrati – å delta i det demokratiske fellesskapet

Biesta (2011) har som nevnt over, en fellesskapsorientert tilnærming til demokrati. Han mener at demokrati er noe en gjør, noe en må aktivt delta i for at det skal være tilstedeværende. I møte med andre, i et fellesskap, utøves demokrati. Biesta skriver at demokrati er drevet av et ønske

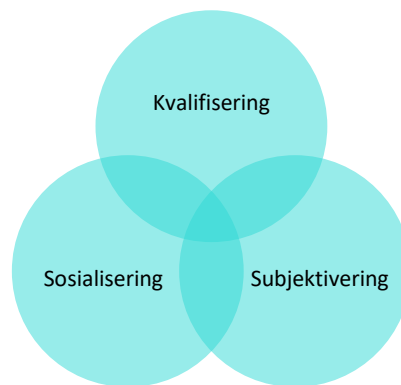
om menneskelig tilhørighet dette kan ikke læres men kan kun erfares gjennom deltagelse i fellesskap (Biesta, 2011). Den typen forståelse av demokratisk fellesskap som Biesta fremmer er viktig for hvordan jeg ser på demokrati i barnehagen, og hvordan jeg har gått fram i arbeidet med masterprosjektet. Dewey (2008/1916) hevdet at demokrati er en måte å sammen. Det er gjennom kommunikasjon i fellesskap demokrati oppstår.

Jansen, Kaurel og Pålerud (2015) legger fram hvordan demokrati kan forstås i barnehage sammenheng. Der skriver de at demokrati i barnehagen kan forstås som «overskridelsene, uenigheten og motstand mot det som er etablert, parallelt med forhandling, samarbeid og rekonstruksjon.» (s. 12). En slik forståelse av demokrati gjør at jeg potensielt kan se demokratisk dannelse i barns allsidige deltagelse. Biesta (2010) beskriver demokrati som mangfoldig, det handler ikke bare om samling av preferanser på grunnlag av konsensus, men om oversettelse av slike preferanser fra individuelle ønsker til kollektive behov og en oppfatning av det felles gode. Det er ifølge Biesta (2010) gjennom deltagelse som er ukjent for fellesskapet som inneholder demokratisk potensiale, og det er gjennom deltagelse som er uroende mulighet for demokratisk dannelse oppstår, dette blir forstått som subjektivering. Fellesskapet blir mer demokratisk når fellesskapet godtar og aksepterer de ukjente og uroende deltagningsformene. Deltagningsformene som kan endre samspillet eller gruppedynamikken kvalitativt er de som er demokratisk dannende.

For å forstå demokratisk deltagelse ser jeg til Biesta (2010), med han kan en forstå demokratisk deltagelse som deltagelse som påvirker fellesskapet, og har potensialet til å endre fellesskapet kvalitativt. Med den grunnleggende forståelsen av deltagelse som handling og tale, forstår jeg demokratisk deltagelse som noe som oppstår i barnas hverdagsliv gjennom deltagelse i barnefellesskap. En annen forståelse for demokratisk deltagelse i barnehage er barns medvirkning. Cockburn (2010) ser at demokratisk deltagelse ikke nødvendigvis finner sted der de voksne tilbyr rom for deltagelse fra voksen- sentrerte perspektiv. I prosjektet mitt er barns deltagelse i barnefellesskap sentralt. Derfor blir deltagelse og deretter demokratisk deltagelse basis for hvilke hendelser jeg observerer i feltarbeidet. Med en forståelse for at deltagelse er handling og språk, å gjøre borgerskap, blir barns handlinger og kommunikasjon fokuset i observasjonene. Barns deltagelse skjer hele tiden uavhengig av hvordan personalet tilrettelegger for barns medvirkning, derfor vil jeg løfte det fram som en demokratisk arena i barnehagen.

Biestas utdanningsdimensjoner

I analysen av observasjonsmaterialet fra feltarbeidet skal jeg benytte meg av Biesta (2010) sine utdanningsdimensjoner. Jeg skal benytte meg av kvalifiserings-, sosialisering-, og subjektiveringsdimensjonen for å gjøre for å forsøke å forstå barns samspill inn i en demokratisk begrepsramme. Biesta (2010) presenterer de tre utdanningsdimensjonene som funksjoner av pedagogiske prosesser, og som områder hvor utdanning kan sikte på å fungere.. For denne studien vil jeg fokusere på utdanningsdimensjonene hvor utdanning fungerer. Prosesser i utdanningskulturen. Han legger dem også fram som analytiske verktøy for utdannere, slik at de kan lettere se målet med en aktivitet. Biesta (2014) argumenterer for at utdanning alltid har flere formål, dermed at utdanning er flerdimensjonal. Det er dette han kaller utdanningsdimensjoner: kvalifisering, subjektivering og sosialisering. Han legger fram at de tre utdanningsdimensjonene ikke fungerer som adskilte prosesser i utdanningskulturer, men er overlappende funksjoner som blir best forstått som et venndiagram.



Figur 1 etter Biesta (2010) s.22

Men i å se på dem i venndiagram kan en forstå hvordan dimensjonene supplerer de hverandre, ved at de er overlappende (Biesta, 2014). Ved hjelp av venndiagrammet (figur 1), ser en at dimensjonene er overlappende, men at de også kan operere selvstendig. Det spørres hva en ligger vekt på i utdanningen, og hva en mener er mest aktuelt og mest attraktivt å fokusere på. I følge Grindheim (2016) er utdanningsdimensjonene grunnleggende forskjellig, det skaper spenning mellom dem. Det kommer fram for eksempel i at sosialisering og subjektivering kan bli forstått som motsetninger. Biesta vil alle tre dimensjonene fortsatt være tilstede i utdanninger. I Biesta (2014) leser vi at kvalifiseringsdimensjonen og sosialiseringsdimensjonen retter seg mot hvordan en kan operere innen sosiopolitiske konfigurasjoner og sammenhenger. Retter subjektivering seg mot frigjøring, og endring av handlemåter innenfor systemet. Jeg vil nå

legge fram de forskjellige utdanningsdimensjonene og operasjonalisere hvordan jeg skal bruke dem i møte med det empiriske materialet og som analyseverktøy.

Kvalifisering

Kvalifikasjonsdimensjonen er det som gir ett utdannelsessystem sitt grunnlag og kvalifisering er en av utdanningsinstitusjoners sentrale oppgaver. Biesta (2010) legger fram at man må være kvalifisert for å arbeide med spesifikke arbeidsoppgaver. Denne dimensjonen er hvor det oppstår tilegnelse av avgrensede ferdigheter som kan brukes i flere sammenhenger. Utdanningsinstitusjoner bidrar til barn og voksnes evner til å mestre hverdagslivet, men kvalifikasjonen kan også være meget spesifikt. Han hevder også at kvalifisering er det området som handler om å tilegne seg kunnskaper som kan gi gevinst i andre viktige aspekter av livet og utdannelsesløpet, som for eksempel relasjonsbygging og generell kulturell kompetanse. Det er ifølge Grindheim (2016) kvalifiseringsdimensjonen som ligger nærmest tradisjonelle forståelser av opplæring. Det er denne dimensjonen som gir mennesker kunnskap, teknikker og ferdigheter som trengs til ett fullstendig medborgerskap. For å besvare problemstillingen bruker jeg kvalifisering til å beskrive hvordan barn i samspill hjelper hverandre med praktiske løsninger, retter på hverandre, kommer med fakta innspill og lignende. Kvalifisering finnes i de planlagte aktivitetene og uplanlagte aktivitetene, men jeg mener vi også kan spore det i leken. Hvor barna retter på hverandre, gir instruksjoner til hverandre og forhandler om hvem som har rett. I deltakings perspektiv blir kvalifisering brukt i forbindelse med hvordan barn kvalifiser hverandre til å delta i demokratiet.

For Biesta (2010) og Grindheim (2016) er kvalifisering hvordan utdanningsinstitusjoner gir barn og voksne kunnskaper til å mestre livet, og er utdanning sitt grunnlag. Jeg bruker kvalifisering som et begrep for å beskrive hvordan barn hjelper hverandre å mestre hverdagen og utvider hverandres deltakingserfaringer. Kvalifisering trer fram i denne oppgaven som hvordan barn gir hverandre råd, retter på hverandre og gir hverandre instruksjoner i lek og samspill. For å finne kvalifisering i barnefellesskapene vil jeg forsøke å observere hvordan barn instruerer i leken. Jeg vil også se på hvordan barn tar med seg tilegnete kunnskaper og ferdigheter inn i samspillsituasjoner for og gjennom deltagelse i fellesskap gir andre barn for nye kunnskaper og ferdigheter.

Sosialisering

Sosialisering er ifølge Biesta (2010) å bli inkludert i en eksisterende kultur, gjennom dialog og deltaking i ulike kulturelle virksomheter. Å bli en del av det som er og kunne tilpasse seg den eksisterende kulturen. Det er i sosialiseringens dimensjonen nykommere integreres som en del av systemet. Han skriver videre at sosialisering også innebærer å inkludere og integrere nykommere, til å bli en del av fellesskapet, og for å inkludere nykommere i den allerede eksisterende kulturen. Han påpeker at selv om sosialisering ikke alltid er hovedmålet til utdanningsinstitusjonen, skole eller barnehage, vil disse institusjonene likevel ha en sosialisende dimensjon (Biesta, 2010). Sosialisering er en del av barnehagens fundament, og sosialiseringens dimensjonen mener jeg sees i det meste av barnehagens arbeid. Sosialisering brukes også som et av hovedargumentene for hvorfor barnehagen holder en viktig posisjon i det norske samfunnet. Grindheim (2016) skriver at barnehagen er en god arena for å med å skape gode borgere som tar vare på systemet. Barn lærer hvordan det er å passe inn i fellesskapet, og hvordan det er å være deltager i barnefellesskapet. Jeg bruker sistnevnte for hvordan barn er aktive deltagere i hverandres sosialisering. Det er barna selv som er eksperter på hvordan en skal delta i barnefellesskapene, og det er derfor barna selv er de viktigste aktørene i sosialisering for deltagelse i barnefellesskapene.

Sosialisering blir i denne oppgaven brukt som verktøy for å se hvordan barn i barnefellesskapene deltar i lek, tar tak i hverandres innspill og er sammen om lek og inkluderer hverandre i leken som pågår. Jeg vil observere deltagelse i fellesskapene for å forsøke å oppdage sosialisende samspill hvor barna viser sosiale ferdigheter som er en del av barnehagens kultur.

Subjektivering

Subjektivering er ifølge Biesta (2010, 2014) den dimensjonen i utdanningsløpet som gir deg muligheten til å stå fram som et subjekt i sosiale kontekster. Biesta skriver at subjektivering kan bli sett som et motstykke til sosialisering fordi subjektiveringsdimensjonen omhandler å stå fram som subjekt i et fellesskap med andre, mens sosialisering er å bli en del av noe etablert. Med det mener han at en tilfører fellesskapet noe nytt, en kvalitativ endring av fellesskapet. Han mener at subjektiveringsdimensjonen skal være en del av gode utdanningsinstitusjoner. Subjektiveringsdimensjonen skal bidra til at de utdannede blir mer autonome og uavhengige i tenkning og handling. For Biesta er subjektiveringsdimensjonen der vi opplever demokratisering, og dermed demokratisk dannelse. Han skriver også at subjektivitet er noe annet

enn identitet (Biesta, 2010, 2014). Identitet handler om å identifisere seg med allerede eksisterende systemer og tradisjoner, mens subjektivering derimot er en sosial, intersubjektiv og politisk prosess som skjer i deltagelse med andre (Biesta, 2010). «the subjectification conception focuses on the question how democratic subjectivity is engendered through engagement in always undetermined political processes» (Biesta, 2011, s. 141). Subjektivering handler som å stå fram med noe nytt i det som allerede er etablert. For å se subjektivering kan en se etter deltagelse som uroer, og se hvordan barn utfordrer de etablerte systemene. «Om en trer fram gjennom slikt som uroer rådende oppfatninger, kan det duke for fleire måtar å vere saman på» (Grindheim, 2016, s. 30). Med denne forståelsen vil muligheten for barn å delta på forskjellige måter kunne gi kvalitative endringer av fellesskapet. Kvalitative endringer er de endringene som gir flere muligheter for hvordan det er å være sammen i fellesskapet. Det kan gi barna mer rom for å være subjekt, samtidig som det kan åpne for flere måter å være barn i barnehagen. I analysen av observasjonsmaterialet kommer subjektiveringsdimensjonen fram der barna utfordrer den rådende kulturen, og hvordan barna våger å stå fram som subjekt selv om det kunne vært lettere å trekke seg tilbake. Subjektivering kommer også fram i dialogen til barna når de diskuterer i barnefellesskapene.

Dimensjonene i bruk

Kvalifisering, sosialisering og subjektivering er tre adskilte men samtidig overlappede dimensjoner av en utdanningskultur bør være, og som analyseverktøy for å oppdage dimensjonene i en utdanningskultur. Dimensjonene kan operere som motsetninger i den forstand at det i kvalifiserende oppgaver ikke alltid er rom for subjektets egenhet og utforskning. Siden enkelte arbeidsoppgaver må utføres på en gitt måte. Mens å stå fram som subjekt kan stå i motsetning til sosiale normer i police, som er systemet i barnehagen. Men samtidig vil det være mulig å se at det er mulighet for å være i flere dimensjoner samtidig, hvor barn oppfordres til å utforske sin egen subjektivitet sammen.

Når jeg skal analysere observasjonsmaterialet benytter jeg meg av utdanningsdimensjonene for å belyse demokratisk danning i barnefellesskapene. Biesta (2011) legger fram at det som er grunnleggende for demokratiet er et ønske om menneskelig tilhørighet. Jeg legger fram at for å forstå demokratisk danning i barnehagen, må barna få erfare å endre samspillet kvalitativt gjennom subjektivering, Biesta legger fram at en demokratiforståelse som baseres på inkludering vil ha en innenfra og ut dimensjon. Men Biesta argumenterer for at demokrati burde baseres på likeverd og pluralitet, og dermed hvordan flere subjekter kan forstyrre de

eksisterende ordrene for å muligens endre dem (Biesta, 2010, 2011). For denne studien blir det viktig å forstå demokrati på basis av å forstå demokratiet som et forsøk på å oppnå likeverd.

Oppsummering

I teorikapittelet har jeg lagt fram teorigrunnlaget for hvordan jeg mener jeg kan svare på problemstillingen «*Hvordan deltar barn i barnefellesskapet i barnehagen?*». Innledningsvis tar jeg for meg danning. Danningsbegrepet sees som et prosessuelt begrep, hvor danningprosesser er dynamiske, kontinuerlige og sosialt allestedsnærværende. Danning kan også forstås som et normativt begrep der danning ses som utfallet av danningprosesser. For å besvare problemstillingen legger jeg også fram hvordan jeg forstår demokrati i barnehagekontekster. Jeg skriver om demokrati i barnehagen som hverdagsdemokrati. Jeg forstår demokrati i lys av Dewey, som skriver om demokrati som primært en måte å leve sammen. Jeg baserer mitt syn på demokrati på Dewey og Biesta som begge mener demokrati er noe en gjør sammen. Jeg bruker det som grunnlag for å se på barnefellesskap kan forstås som en arena for demokratisk danning. Jeg legger fram hvordan demokratiske verdier kommer fram i barnefellesskapene. Jeg legger fram politikk som blir forstått som systemet, og politikk er der politikk møter kravet om likeverd, det er her det kan skje kvalitative endringer og ens posisjon i systemet kan endres.

Barnefellesskap er en sentral del av problemstillingen, og hva jeg skal få fram som en arena for demokratisk danning. Med utgangspunkt i Cockburn (2010) som skriver at demokratisk deltagelse ikke nødvendigvis finner sted der de voksne tilbyr rom for deltagelse fra voksen-sentrerte perspektiv. Jeg benytter meg av barnefellesskap fordi jeg opplever at begrepet åpner for flere, og mer dynamiske forståelser av barns deltagelse. Jeg forstår deltagelse som å handle sammen, gjøre noe sammen, og som å aktivt la være å ta del i handlinger. Det er gjennom kommunikasjon i fellesskap demokrati oppstår. Forståelsen av deltagelse som handling og tale, gjør at jeg forstår demokratisk deltagelse som noe som oppstår i barnas hverdagsliv gjennom deltagelse i barnefellesskap.

Analyseverktøyet jeg skal ta i bruk for å få fram funnene av det empiriske arbeidet, er Biesta (2010) sine utdanningsdimensjoner. Kvalifiseringsdimensjonen er hvor det oppstår tilegnelse av avgrensede ferdigheter som kan brukes i flere sammenhenger. Sosialiseringdimensjonen er hvor nykommere integreres som en del av systemet. Subjektiveringsdimensjonen er der Biesta mener en kan tilføre fellesskapet noe nytt, en kvalitativ endring av fellesskapet. Når jeg skal

analysere observasjonsmaterialet benytter jeg meg av utdanningsdimensjonene for å belyse demokratisk dannning i barnefellesskapene.

Metode

Forskningsmetode forteller oss, ifølge Dalland (2017), noe om hvordan man går til verks for å erverve ny kunnskap. Han skriver at man velger en spesiell metode som man mener er best egnet for å besvare problemstillingen. Metoden er redskapet vi bruker for å undersøke noe, og hjelper oss å skaffe materiale til å besvare problemstillingen. Dermed setter problemstillingen for oppgaven premisser hvordan en skal gå fram i valg av metodikk. Problemstillingen for dette prosjektet er: «*Hvordan deltar barn i barnefellesskapet i barnehagen?*» Problemstillingen for denne oppgaven legger vekt på deltagelse i barnehagen og spesifikt deltagelse i barnefellesskapene som oppstår i barnehagen. Jeg har valg å fokusere på barns mulighet for demokratisk danning gjennom deltagelse i barnefellesskapene. På bakgrunn av dette valgte jeg å foreta et etnografisk inspirert feltarbeid hvor jeg har gjort mer eller mindre deltagende observasjoner. De deltagende observasjonene av barns deltagelse i barnefellesskap har dannet empirien for oppgaven. Jeg vil gå i dybden på hvordan jeg gikk fram når jeg observerte i feltbarnehagen senere i kapittelet.

Det første jeg vil ta for meg i dette kapittelet er hvordan jeg har gått fram i hensyn til en etnografisk inspirert metode, og min bruk av feltnotater som basis observasjonene jeg transkriberte på datamaskin. Jeg vil presentere hvordan jeg arbeidet med feltnotatene og observasjonene mine for å kunne besvare problemstillingen min. Jeg vil også begrunne valgene jeg har tatt i forhold til utvalget og omfanget av materialet som er basisen for besvarelsen av problemstillingen. Jeg vil ta for meg hvordan jeg gikk fram for å få tilgang til feltet og hvordan feltarbeidet utspilte seg og til slutt etiske hensyn i prosjektet.

Etnografisk inspirert metode

Jeg valgte å utføre et etnografisk inspirert feltarbeid i en kjent barnehage. Ifølge Denscombe (2007) betyr etnografi beskrivelse av kultur eller folk, og etnografi kommer fra sosialantropologisk tradisjon. Etnografiske studier er den mest grunnleggende formen for samfunnsforskning og beskrivelse av kultur er det fremste målet i en etnografisk studie (Hammersley & Atkinson, 1996). Det betyr at ved å benytte meg av en etnografisk inspirert metode, kan jeg observere barns deltagelse, for å forsøke å beskrive hvordan barnefellesskapenes kultur kan ses på som demokratisk dannende. Christoffersen og Johannessen (2012) legger fram at etnografi som design innebærer å gå ut i feltet for å samle inn data. Med denne tilnærmingen må en være i barnehagen for å få innsikt i hva som faktisk skjer i barnefellesskapenes kultur, for å skape empiri. Denscombe (2007) skriver at etnografiske

studier benytter seg av observasjon i felten over en lengre eller kortere periode hvor forskeren tar del i hverdagslivet til dem som blir forsket på. Hensikten er å forsøke å forstå hva som er en del av kulturen, og dermed kunne fange opp det som er enkelttilfeller og hva som går igjen i kulturen. Derfor forsøkte jeg å observere de samme barna flere ganger, slik at jeg fikk en forståelse for de institusjonelle fellesskapene. Hammersley og Atkinson (1996) skiver at etnografiske studier har for mål å kartlegge det som er tatt for gitt i kulturen. I denne studien observerte jeg barns deltagelse i institusjonelle barnefellesskap. Jeg forsøke å se på deltagelsen i en demokratisk dannende kontekst, fordi barnehagen skal være demokratisk dannende. Dermed vil jeg se på om dette er et aspekt i barns deltagelse som er tatt for gitt, og vanskelig å ligge merke til i barnehagepersonalets hverdag. I mitt prosjekt fikk jeg endte jeg opp med å få mulighet til å tilbringe 3 uker i barnehagen, så det er kort etnografisk prosjekt. Det er på dette grunnlaget jeg kaller prosjektet etnografisk inspirert. Jeg har gjort et etnografisk inspirert feltarbeid som fokuserer på å kartlegge kulturen for deltagelse i barnefellesskapene i barnehagen.

Observasjon

I arbeidet med å skape empiri, opplever jeg at det er nødvendig å gjøre et feltarbeid hvor jeg observerer barns deltagelse i barnefellesskap. Observasjon er en datainnsamlingsmetode i etnografisk feltarbeid. Ifølge Hammersley og Atkinson (1996), er feltarbeid hvor forskeren er en åpen eller skjult deltager i hverdagslivet til folk. Forskeren er tilstede, observerer, lytter og stiller spørsmål om hva som skjer i hverdagslivet. I mitt prosjekt deltok jeg åpent i hverdagslivet i barnehagen. Hvis barn eller ansatte spurte hva jeg skrev svarte jeg hele tiden ærlig, og lot vær å skrive eller visket vekk observasjonsnotatene som jeg forstod at ikke var ønskelig at jeg skrev. Når barna spurte meg hva jeg gjorde svarte jeg at jeg at jeg arbeidet med en skoleoppgave og jeg var interessert i hvordan de lekte sammen. Gulløv og Højlund (2003) skriver at feltarbeid er en interaksjon mellom å delta i andres liv, og systematisk refleksjon og observasjon. Denscombe skriver at observasjoner fokuserer på at forskeren er tilstede for å se hva som faktisk skjer (2007). Jeg forsøkte hele tiden å være såpass deltagende at jeg forstod konteksten av situasjonen. Observasjoner kan dermed gi empiri om hvordan barn deltar i barnefellesskap. Dalland (2017) skriver at ved hjelp av observasjoner kan man få kunnskap om det som er vanskelig å tolke. Han skriver også at observasjon gir oss muligheten til å se menneskers samhandling og hvordan mennesker forholder seg til fysiske miljø. Kravet til observasjon er å ta vare på inntrykkene. Jeg observerte barna i hverdagslivet i barnehagen, hvor jeg deltok i samspillet, og skapte empiri ved å skrive ned feltnotater om barnas deltagelse i lek og annet

samspill. Observasjon er å delta i hverdagen og forskerens deltagelse er viktig for å forstå situasjonen.

Deltagende observasjoner

Observasjonene i mitt prosjekt har et deltagende aspekt. Begrunnelsen for dette er at jeg er tilstede sammen med barna mens jeg utfører observasjonene. I en del av situasjonene hvor jeg observerte, har jeg en tilbaketrukket rolle, hvor jeg forsøker å forstyrre barna minst mulig for å gi deltagelsen deres rom for å utvikle seg i den retningen barna selv ønsker. I Gulløv og Højlund (2003) skriver at den etnografiske tilgangen er dobbel, distanse og deltagelse. En må holde en viss distanse for å kunne ha en tolkende tilnærming, mens en må delta for å kunne forstå kulturen. Full distansering, skriver de, er umulig. Deltakende observasjon er ikke bare å gå inn i feltet for å forstå, men også legge fra seg sine tidligere oppfatninger for å kunne si noe om hva som gir mening avgrenset til der du er. Det er da først i tolkningen en tar med seg teorigrunnlaget, og sine tidligere erfaringer med feltet. Gulløv og Højlund (2003) skriver videre at for å kunne håndtere denne balansen må en være refleksiv. En må overveie hvordan du som forsker påvirker feltet. Gulløv og Højlund (2003) viser til at en som eneste voksen, sammen med en barnegruppe, vil påvirke hvordan barnas situasjon vil utspille seg. Dermed er det viktig å ta høyde for dette i analysen av dataen. For å kunne være den eneste voksen sammen med barnegruppen må en arbeide med å få tilgang til barnegruppen. Hammersley og Atkinson (1996) skriver at å få tilgang til feltet er en utfordring i etnografisk forskning. Først kan det være vanskelig å få tilgang til miljøet hvor en skal utføre observasjonene, i mitt tilfelle barnehagen. Dette løste seg for meg, ved hjelp av at jeg benyttet meg av en barnehage jeg allerede hadde arbeidet i. Det faktumet at personalet i barnehagen kjente meg, og var trygg på meg, hjalp meg med å få tilgang til barnefellesskapene. Deltagende observasjon ble valgt for å skape nærhet til barnegruppen og for å kunne forstå kulturen i barnehagen.

Feltbarnehagen

Jeg utførte feltarbeidet mitt i en barnehage som jeg tidligere har vært ansatt i. Hoved årsaken til dette var at det tok uventet lang tid å få godkjenning fra NSD (Vedlegg 4), og jeg trengte rask tilgang til feltet for å få anledning til å fullføre prosjektet på normert tid. En annen grunn til at jeg valgte å utføre feltarbeidet mitt i en barnehage jeg var kjent er at jeg raskere ville få tilgang til barnefellesskapene da de ansatte var trygg på meg, og jeg måtte bruke lite tid på å bygge tillit i barnehagen. Da ville kulturen i barnehagen raskere bli åpnet for meg. Hammersley og Atkinson (1996) viser til det som blir kalt portvakter. Portvaktene er de som har mulighet til

å gi tilgang til feltet. Ved å benytte meg av en kjent barnehage kjente jeg de som kan kalles portvakter på forhånd. Dette hjalp meg å få tilgang til feltbarnehagen.

Utvalg i feltarbeidet

Hammersley og Atkinson (1996) skriver at utvalget kan være basert på demografiske kriterier, som for eksempel kjønn, utdanningsnivå, og alder. I mitt tilfelle valgte jeg å observere de eldste barna i barnehagen. Jeg hadde en antagelse om at jeg ville få raskere tilgang til å observere de institusjonelle barnefellesskapene blant 4-5 år gamle barn. Barn i denne alderen har muligens gått i barnehagen en stund og knyttet seg en del relasjoner i barnehagen. Barna i denne alderen har også utviklet det verbale språket til den grad at de potensielt kan forhandle i lek og andre typer deltagelse. De er muligens også vant til at det er studenter på avdelingen, som kan gjøre mitt nærvær mindre forstyrrende for hverdagssituasjoner. Selv om å gjøre en lignende studie på småbarnsavdeling kan være spennende, så kan tidsbegrensingen av datainnsamlingsperioden gjøre det inadekvat å observere blant de minste.

Omfang av feltarbeidet

Barnehagen jeg utførte feltarbeidet i er en barnehage med omtrent 50 barn. Feltarbeidet mitt utspilte seg over 3 uker, hvor jeg var i barnehagen på litt forskjellige tidspunkt, både når det handlet om ukedager og tid på dagen. Dette gjorde jeg for å få en større bredde i datamaterielt, og for å potensielt kunne se om det er variasjoner ut i fra når på dagen jeg observerte og hvor i barnehagen observasjonene er gjort. Jeg var i barnehagen 14 dager, mellom 3 og 4 timer om dagen. Noen dager ble jeg lengre om jeg opplevde det som nødvendig for feltarbeidet. Dette var situasjoner hvor barna var opptatt med aktiviteter som jeg mente var verdt å få med seg. I løpet av første uken av feltarbeidet vekslet jeg mellom å være tilstede i barnehagen tidlig og sent. Første dagen var jeg i barnehagen fra åpningstid for å hilse på foreldre og forsøke å være synlig og tilgjengelig for spørsmål. Etter erfaringer med dagsrytmen og arbeidsfordelingen den første uken, valgte jeg å fokusere på formiddag, mellom frokost og lunsj, for å observere. Det var i denne perioden førskolebarna var samlet, og jeg opplevde å få god kontakt med dem.

Jeg forsøkte å observere på tidspunkt der de ansatte var så lite som mulig aktiv med barna, så derfor observerte jeg hovedsakelig i frilek, pausetid og møtetid. Det viste seg at dette var gode tider og observere. Bakgrunnen for at jeg valgte disse tidspunktene var på bakgrunn av tidligere erfaring om at det er lavere voksentetthet på avdelingen. Jeg opplevde også at mye av aktiviteten på avdelingen skjedde på det jeg kalte hovedrommet. På dette rommet var barn og ansatte ofte

samlet. Dermed ble mye av de beste observasjonene mine på formingsrommet. Jeg har også enkelte observasjoner fra hovedrommet fra tidspunkt da de ansatte ikke var tilstede.

Tilgangen til feltet

I feltarbeidet forsøkte jeg å være sammen med små barnegrupper blant de eldste, omtrent 3 til 4 barn, mesteparten av tiden min i barnehagen, og forholde meg til de forskjellige barnefellesskapene som oppsto i løpet av dagen. Jeg fokuserte på denne aldersgruppen og gruppestørrelsen fordi jeg mente at det ville kunne hjelpe meg å besvare problemstillingen min. Først og fremst tenkte jeg at jeg kom til å fokusere helt og holdent på førskolegruppen, men det viste seg ganske fort at de ofte var sammen med gruppen som var året yngre og de lekte ganske blandet. Derfor ble fokuset flyttet fra førskolegruppen til barnefellesskapene som barna i større eller mindre grad valgte selv. Fra starten av feltarbeidet skrev jeg notater, og hadde notatboken i med meg hele tiden. Dette gjorde jeg bevisst for å normalisere noteringen min slik at det skulle forstyrre barna så lite som mulig.

På bakgrunn av at jeg utførte feltarbeidet i en kjent barnehage måtte jeg tenke ekstra godt over hvilen nærhet jeg hadde til personalet og barna. Hammersley og Atkinson (1996) skriver at en må i feltarbeid holde en viss sosial og intellektuell avstand. De skriver også at en i feltarbeidet ikke må føle seg hjemme, for da kan en miste det kritiske, analytiske blikket. I mitt feltarbeid forsøkte å etablere min rolle allerede før jeg startet feltarbeidet. Jeg var med på et avdelingsmøte hvor jeg hadde en rolleavklaring, og sa ifra at jeg måtte holde en viss distanse for å kunne utføre feltarbeidet, og skille meg fra de ansatte.

I forkant av feltarbeidet sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1 og 2) til pedagogisk leder på avdelingen. I disse skjemaene forklarte jeg planen og intensjonene for prosjektet, samt hvordan jeg så for meg å utføre feltarbeidet. Jeg var også tilstede på et avdelingsmøte uken før feltarbeidet skulle starte, slik at jeg kunne informere dem muntlig om planene og svare på eventuelle spørsmål de hadde. Det viste seg også å være et godt valg da jeg kunne arbeide med forskningsprosjektet mitt uten å oppleve at jeg forstyrret dagsrytmen til barnehagen for mye. Jeg opplever at jeg hadde liten påvirkning på dagsrytmen siden jeg var kjent med deler av personalet på forhånd, og hadde avklart hvordan jeg skulle nærme meg forskningen på avdelingsmøte. På bakgrunn av disse faktorene følte jeg at personalet for det meste klarte å forholde seg til meg som en forsker. Det at jeg har vært kollega med mange av dem som arbeider i barnehagen, opplever jeg at var en styrke, siden jeg opplevde at de var trygge på tilstedeværelsen min fra starten av. For å få muligheten til å observere barns deltagelse

var det nyttig at personalet ga meg muligheten til å være tilstede sammen med barna på avdelingen.

For å få tilgang fra barna viste det seg også som nyttig å være kjent på avdelingen. Det hjalp meg at personalet tok meg godt imot, det ga mitt første møte med barna en ro som var til hjelp. Det var også veldig nyttig at de ansatte hadde snakket om meg på forhånd, slik at flere av barna hadde gledet seg til jeg kom. Da var barna imøtekommende og ivrige på å være sammen med meg. Jeg brukte en del tid de første dagene på å være tilstede der barna var, og snakke med dem om hva jeg gjorde og hvem jeg var for å skape en relasjon til dem. Samtalene jeg hadde med barna om hva jeg gjorde i barnehagen hjalp meg med å få muligheten til å være sammen med dem. Observasjonsmaterialet speiler hvilke barn jeg fikk mest tilgang til. Siden jeg fant ut at å sitte sammen med dem ved bordet ga meg en tilgang som var vanskeligere å oppnå andre steder. Det var også lettere å skrive notater ved bordet, da jeg ikke hadde notatboken i fanget eller på gulvet. Jeg forhandlet meg fram tilgang til å observere barnefellesskapene ved å snakke med dem om prosjektet, og tilbringe tid sammen med dem.

Gjennomføring av observasjoner

Gjennom hele feltarbeidet gjorde jeg feltnotater som var med å danne basisen for observasjonene, som igjen danner materialet for analyse i masteroppgaven. I løpet av feltarbeidet hadde jeg med meg notatbok og blyant hele tiden. Notatboken var alltid synlig og fremme, slik at barn og ansatte skulle oppleve det som normalt at jeg hadde den fremme. Jeg skrev også de fleste feltnotatene mine sammen med deltakerne eller i nærheten av dem for å skape en atmosfære av åpenhet. Det var flere anledninger hvor barna spurte meg hva jeg skrev, da svarte jeg ærlig og sa at jeg skrev om hvordan de lekte sammen, eller snakket sammen. Det var en gang to av barna sa at jeg ikke fikk skrive hva de gjorde, de gjorde det med en munter tone og litt fnising. Men jeg visket bort notatene mine, for å opprettholde muligheten til å være sammen med dem og fortsatt ha muligheten til å skrive feltnotater. En annen ting som skjedde relativt ofte er at enkelte barn ville låne boken min og skrive i den selv. Enten ville de skrive navnet sitt, leke-skrive eller tegne noe, så sa jeg alltid ja til det. Det hendte jeg sa at de måtte vente litt mens jeg skrev ferdig det jeg skulle. Jeg startet fra første dag og snu boken, slik at barnas tegninger og skriving er bakerst i notatboken.

Jeg opplevde tidlig i feltarbeidet at jeg måtte forholde meg til korte hendelser, og gjerne få barn, 2- 3 barn per observasjon. Siden jeg noterte meg hendelsene for hånd opplevde jeg at situasjonene kunne gå for fort til at jeg rakk å få med meg en fullstendig nedskrivning av hele

hendelsesforløpet. Jeg fokuserte da på den delen som gjorde meg interessert i denne hendelsen. Dermed kunne jeg også holde notatene så detaljert som mulig. Jeg forsøkte å observere ute på lekeplassen og på tur, men jeg opplevde at resultatene av disse observasjonene var av en lavere standard enn notatene jeg gjorde inne. Det var flere grunner til dette, men hovedgrunnen var at det var dårligere vilkår for å føre notater, samt at jeg utførte feltarbeidet i februar og det var kaldt og regnvær mye av tiden jeg utførte feltarbeidet.

Forsker i feltarbeid

For å beskrive forskerens rolle i feltarbeid bruker Gulløv og Højlund (2003) begrepene atypisk voksen og barnslig voksen. En atypisk voksen er en som skiller seg fra de andre voksne i institusjonen, slik at forskeren ikke forveksles med dem. Gulløv og Højlund (2003) skriver at for å få en slik rolle må en unnlate å drikke kaffe med de ansatte, for å ikke falle inn i samme kategori som dem. I barnehagen, og i dette forskningsprosjektet, kan det være spesielt viktig å ikke delta i konfliktløsningssituasjoner siden det kan plassere forskeren litt for nært voksenrollen. Gulløv og Højlund skriver at det som er typisk for denne tilnærmingen er at en fra sier seg den typiske voksenrollen, ved å skape en rolle som er mellom voksen og barn (2003). Å være en atypisk voksen skiller seg fra både voksen og barn.

Den andre tilnæringsmetoden Gulløv og Højlund (2003) illustrerer er å være en barnslig voksen. I denne tilnærmingen er man nærmere barna i sin væremåte. Man leker med dem, gjemmer seg med dem og er en mer aktiv deltager i deres hverdagsliv. I mitt feltarbeid forsøkte jeg å være mer lik en atypisk voksen, men likevel karakteriseres til dels som en barnslig voksen. Dette løste jeg ved å være åpen for barna om når jeg var med i leken, og når jeg jobbet med observasjonene.

Jeg så meg også nødt til tider å fysisk distansere meg fra typiske arbeidsoppgaver som å hjelpe i garderoben og å smøre mat ved bordet. Når jeg kom inn i en slik situasjon sa jeg ofte til barna at det ikke var derfor jeg var der, men samtidig oppfordret dem til å prøve selv. Hedegaard (2008) skriver at ved å delta i aktiviteter skiller forskeren seg fra den typiske voksenrollen, men at det ikke betyr at forskeren ikke kan reagere som en person og hjelpe til hvis en ser det som nødvendig. Det hente at jeg så meg nødt til å si ifra om oppførsel som gikk utenfor det jeg følte var akseptabelt, eller hjelpe med å ta på votter da det følte feil å si nei. Når jeg var ute eller på tur med barnehagen, ble jeg ansett som en ansatt av barna og det var vanskelig å opprettholde forskerrollen.

Analyse

For å analysere observasjonsmaterielle jeg opparbeidet meg i feltarbeidet valgte jeg å utføre en temabasert koding og analysering. Jeg har allerede rede gjort for at jeg skal bruke Biesta (2010) sine utdanningsdimensjoner for å analysere resultatene fra observasjonsmaterialet. I arbeidet med analysen kodet jeg først observasjonene etter overordnede tema, før jeg analyserte ved hjelp av utdanningsdimensjonene. Jeg opplevde dette var passende på bakgrunn av at Biesta (2010) skriver at utdanningsdimensjonene ikke er helt adskilte. Dermed opplevde jeg at å bruke utdanningsdimensjonene som overordnede tema ville vært inadekvat. Jeg har utført en tematisk analyse, på bakgrunn av dette kodet jeg observasjonene ved hjelp av gjennomgående temaer som dukket opp i løpet av observasjonene. Etter endt feltarbeid satt jeg med 38 observasjoner i feltnotatene mine, samt noen sider med refleksjoner omkring feltarbeidet. Jeg transkriberte 24 av observasjonene. Jeg valgte å la vær å transkribere enkelte av dem, da de ikke opplevde dem som relevante og gode nok for prosjektet. Jeg transkriberte notatene inn i et observasjonsskjema jeg lagde selv (Vedlegg 3).

Temaene for analysen er konflikt, lek og bordaktivitet. Jeg valgte disse temaene på bakgrunn av at de belyser trekk ved hendelsene som er nedfelt i observasjonene. Jeg valgte for eksempel å gi det ene temaet navn konflikt fordi det i løpet av hendelsen var en større eller mindre konflikt som var i fokus. De andre temaene er valgt på lignende grunnlag. Temaene er ikke likestilte, siden lek og bordaktivitet kan inngå i samme tema, men som sagt belyser temaene heller trekk ved observasjonene, enn å være på samme nivå.

Når jeg var ferdig med å transkribere alle observasjonene over på datamaskin, begynte jeg en dypere analyse på bakgrunn av Biesta (2010) sine utdanningsdimensjoner. Jeg skrev ut alle 24 observasjonene og la dem ut over et bord. Der gikk jeg gjennom hver en observasjon og markerte med markeringstusj hva jeg mente var sosialisering, kvalifisering og subjektivering i observasjonene. Dette er det et eksempel på i Vedlegg 3. For å trekke ut det jeg mener representerer dimensjonene tok jeg med meg erfaringer fra feltarbeidet og teorigrunnlaget for prosjektet. Jeg vil presentere resultatene av analysen, basert på denne temabaserte analysen jeg gjorde i etterkant av transkriberingen.

Validitet og relabilitet – Gyldighet og pålitelighet

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at noen forskere mener begrepene validitet og relabilitet har sin opprinnelse i kvantitativ forskningstradisjon. Postholm og Jacobsen (2018) bruker på

bakgrunn av Kvale og Brinkmann sine begrunnelser begrepene gyldighet når de skriver om validitet, og pålitelighet for relabilitet. De skriver at gyldighet deles inn i to deler, indre og ytre. Hvor indre gyldighet omhandler resultatene av de som er studert, og om vi har undersøkt det som påstås. Mens ytre gyldighet omfatter overførbarheten til andre situasjoner. I mitt masterprosjekt relaterer jeg meg til gyldighet på linje med Hammersley og Atkinson (1996). De skriver at data i seg selv ikke er gyldig eller ugyldig, men det handler om slutningene en trekker på bakgrunn av dem, og refleksjonene omkring hvordan forskerens tilstedeværelse har formet dataen. For å ivareta gyldigheten av masteroppgaven har jeg gjort mange refleksjoner rundt min påvirkning på observasjonsmaterialet og vært åpen om fremgangsmåten av feltarbeidet.

Pålitelighet skriver Postholm og Jacobsen (2018) er hvordan det er mulig for andre å komme fram til de samme konklusjonene hvis de benytter seg av samme framgangsmåte som deg. Men siden kvalitativ kunnskap er kontekstuell, er det vanskelig å oppnå. Derfor handler pålitelighet om forskerens refleksjoner omkring sin påvirkning og fremleggelsen av forskningsprosessen (Hammersley & Atkinson, 1996; Postholm & Jacobsen, 2018). I mitt prosjekt relaterer jeg det til hvordan jeg legger fram resultater og reflekterer omkring metodiske valg.

Etiske hensyn

Jeg måtte i denne studien forholde meg til forsknings etiske retningslinjer som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (Nesh). Formålet for disse retningslinjene er at forskere skal ha et bevisst forhold til etiske hensyn (2016). Nesh (2016) tar for seg flere aspekter ved forskning som for eksempel personvern, konfidensialitet og hensyn til institusjoner. Her er det mye jeg måtte ta høyde for i denne studien. Kampmann (2003) skriver også om privatliv, og at en må overveie hva man gjør med informasjonen en får fra barn. Her måtte jeg vurdere hvilken informasjon jeg fikk fra barna, som er av en privat natur. Hvis barna ga meg innblikk i hjemmesituasjoner som kan være sensitive, måtte jeg vurdere om det var informasjon jeg burde videreføre til personalet. For å få tilgang til å observere barnegruppen sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema til barnehagen (Vedlegg 1 og 2). På informasjonsskrivet til foreldrene er det en samtykkeerklæring, hvor jeg ber om tillatelse om å observere deres barn og om å få informasjon om barna fra personalet. Personalet på avdelingen hjalp meg med å dele ut og hente inn samtykkeskjema både før og underveis i feltarbeidet. Det var til stor hjelp. Informasjonsskrivet inneholder informasjon om hvordan jeg

tenkte å utføre feltarbeidet og hva målet med feltarbeidet var. Dette var viktig å få ut til foreldrene skrivet ville hjelpe dem å forstå hva jeg skulle gjøre i tiden jeg var i barnehagen.

I datainnsamlingen måtte jeg gjøre overveielser om hvordan jeg skulle behandle meg selv i dataen, samt hvordan jeg påvirker dataen. Jeg måtte også være bevisst på hvordan jeg tredde fram i barnehagen, som forsker, men også som utdannet barnehagelærer. Jeg måtte være tydelig på å informere barnehagen om min rolle, min studie og hensikten med den. Det var også nødvendig å informere foreldre om min tilstedeværelse og rolle i den perioden jeg var i barnehagen. Jeg forsøkte også å vise takknemmelighet for at jeg fikk anledning til utføre forskningen min i den barnehagen, og ovenfor foreldrene at jeg får muligheten til å observere barna.

Jeg har tidligere jobbet i barnehagen jeg utfører observasjonene, og har en relasjon til flere av de ansatte i barnehagen. Denne relasjonen hjalp meg med å få tilgang til barnehagen og gjorde at jeg kunne starte feltarbeidet raskt etter jeg fikk godkjent NSD søknaden (Vedlegg 4). Jeg hadde ingen relasjoner til noen av barna da de ikke gikk i barnehagen da jeg jobbet der, men jeg kjente noen av foreldrene da de har eldre barn som jeg har hatt på avdelingen jeg arbeidet. Slike relasjoner gjorde at det til tider var vanskelig å forholde seg som en atypisk voksen siden noen av barna var klar over at jeg hadde arbeidet i barnehagen tidligere. På tross av det mener jeg at disse forholdene hjalp meg med å få rask tilgang til barnegruppen og gjorde de ansatte på avdelingen raskt trygge på meg og min rolle som forsker. Det var noen anledninger der det var vanskelig å opprettholde rollen som forsker sammen med de ansatte i barnehagen, men slike situasjoner oppstod for det meste i overgangssituasjoner da jeg ankom barnehagen eller skulle dra for dagen. Dermed påvirket ikke dette observasjonene mine, da jeg oftest fikk utført dem uten forstyrrelser fra de ansatte.

Funn

Jeg vil i denne delen presentere resultatene av analysene av observasjonsmaterialet jeg satt med etter feltarbeidet. Problemstillingen for oppgaven er: «*Hvordan deltar barn i barnefelleskapet i barnehagen?*». I dette kapittelet vil jeg presentere funnene basert på tema som kom til syne i observasjonene, og vise til analysen som er basert på Biestas utdanningskulturer. Først skal jeg gi en kort forklaring av barnehagens fysiske rom for å gi et bilde av avdelingen, og for å si noe om hvor det er mest aktivitet og hvordan systemet i barnehagens rom er. Temaene som jeg tar for meg i funn kapittelet er konflikt, bordaktivitet, og lek. Disse temaene er som tidligere forklart er basert på det mest fremtredende innholdet i observasjonen. Noen av observasjonene kunne vært innunder flere av temaene, men jeg har valgt å plassere dem i den kategorien jeg mener er mest fremtredende i observasjonene. Noen av observasjonene blir trukket inn i flere tema. Jeg har valgt å skille Biesta sine utdanningsdimensjoner inn i separate kategorier i funn kapittelet, men det er flere av observasjonene som passer inni flere av temaene og kategoriene, derfor har jeg også en overlapp kategori for å understreke dette. Først skal jeg gi en oversikt over rommene i barnehagen, for å forsøke å sette lys på vilkårene som er satt i system. Så tar jeg for meg temaene en etter en.

Barnehagen

Jeg utførte feltarbeidet mitt i en barnehage i bergensområdet. Storbarnsavdelingen der er delt opp i hovedsakelig 4 rom hvor barna leker. Det er også tørr og våt garderobe samt stellerom og toaletter. Men der får ikke barna leke, jeg så heller ikke noe særlig til lek i garderobene. De 4 rommene som leken hovedsakelig skjer i er: hovedrom, konstruksjonsrom, formingsrom og legorom. Barnehagen er relativt avlang og det er derfor er rommene mer eller mindre rett etter hverandre.

I hovedrommet, er det mest leker og mest aktivitet i løpet av en dag. Her er mesteparten av leker og hyller langs veggen. Det er en pult med de avdelingens pc, avkrysningsbok og notatbøker o.l. I rommet er det lekekjøkken, bokhylle, sofa og en dukkeseng i langs veggene. Dette er det første rommet en møter når en kommer inn på avdelingen fra garderoben. Til høyre når en kommer inn er det en skyvedør inn til konstruksjonsrommet. Her er det forskjellige konstruksjonsleker, dyreleker og oppbevaringshyller. På hovedrommet er det plass til mye variert lek, samt relativt stor gulvplass, slik at det er plass til en mange barn samtidig.

Når en går gjennom hovedrommet kommer en til formingsrommet. De er adskilt med en dør og en liten gang hvor utkleddningsklærne henger. På formingsrommet er det en formingshylle, og to bord hvor halve avdelingen har sin faste lunsj plass. Neste rommet og det siste, er legorommet. Dette er et ganske stort rom, med masse plass. Her inne er det også to bord hvor resten av barna spiser lunsj. Her er det noen kasser med duplo og lego, dette er det rommet jeg opplevde ble minst brukt av barna. Her vil jeg gi en rask gjennomgang av avdelingen for å forsøke at leseren kan få et visuelt bilde av hvor observasjonene finner sted.

Det er mest observasjoner fra formingsrommet, dette er på grunn av at det er her jeg opplevde at barna fikk leke mest uten oppsyn fra de ansatte, og hvor jeg fikk rom for en forskningstilnærming til barnefellesskapene. Nå skal jeg ta for meg resultatene av analysen. Jeg har delt analysen opp i 3 temaer, hvor jeg deler opp i utdanningsdimensjonene som kategorier for analyse. Her vil jeg dele opp observasjonsmaterialet og presentere utkast fra materialet for å så fremlegge funn.

Deltaking i lek

Observasjonene som kommer fram i denne delen av resultatdelen er observasjoner som er gjort i lek. Lek i disse observasjonene kommer fram i handlingene barna gjør sammen. Jeg vil definere lek på linje med Grindheim (2017), som skriver at lek blir forstått ved hjelp av den dype involveringen av leken, det samlende aspektet ved lek, selv-motivasjonen en finner i lek og at lek kommer fra barns levde erfaringer. Systemet kommer fram i hvordan de leker sammen, og hvilke rom de utfører leken på.

Subjektivering

I tema jeg har kalt lek er subjektivering en faktor som spiller inn i barnas deltagelse i fellesskapene. Subjektivering kommer til syne i situasjoner hvor det kan bli en kvalitativ endring av hvordan en kan være sammen. I den første observasjonen jeg presenterer er det to barn på 4 års-gruppen som er i startfasen av lek med konstruksjonsleker.

Tabell 1 Kari og Per konstruksjon

Tid	Sted	Observatør	Deltakere
10.25	Konstruksjonsrom	Truls	Kari og Per
Kontekst			

Førskolebarna og meisene (4 åringene) er inne og gjør klar til foreldre-kaffe. Det er hovedsakelig de ansatte som gjør klar, men noen barn er aktivt med i klargjøringen. Mens de fleste av barna som er inne holder på med andre aktiviteter og leker.

Kari og Per leker med magnet konstruksjonsleker. De sitter litt fra hverandre.

Kari: «kom og bygg med meg!»

Per har en leke-elefant (Bjarne) i hånden, og ved siden av seg på gulvet har han et lekeromskip. Per knuser leke romskipet, han hadde bygget, med elefanten Bjarne.

Per: «Bjarne knuser skipet når han hører at du sier det.»

Per setter sammen romskipet igjen. Kari gjentar seg selv, bare lavere.

Kari: «kom og bygg med meg»

Per (Bjarne) knuser skipet igjen.

Per: «det er jeg som styrer Bjarne. Så hvis jeg hører deg, så hører han deg. Men hvis du bare beveger leppene, så skjønner han ikke.»

Kari beveger leppene uten å lage lyd.

Da beveger Per seg mot Kari. Han tar med seg Bjarne, men Bjarne knuser ingenting.

Dette er eneste gangen jeg observerte at Kari og Per lekte sammen. De sitter på gulvet på konstruksjonsrommet, og det er ingen ansatte på rommet på dette tidspunktet. Per tar styringen av leken, selv om det er Kari som initierte den. Når hun ber ham om å bygge med henne, skaper han rom i sin lek for slik at det er plass for henne å være med. Det kan sees på som endring av systemet for hvordan en deltar i starten på en lek. Det som kan være vanlig er at når du ber noen leke med deg, svarer de ja eller nei. Eller unnlater å svare helt. Det er nok ikke vanlig å bli møtt med at noen knuser det de har bygget for å så starte en form for rollelek. Denne åpningen av leken slik at de kan være sammen er en ny måte å starte lek for Kari. Men det skaper ingen problemer, det er spennende. Denne leken kan utvide måter å leke med magnet-lekene, og måter å initiere lek. Kari hadde som intensjon å bygge når hun inviterte Per med. Men leken ble endret seg fort på hans initiativ. Deltakelsen endret seg da det ikke lenger handlet om å bygge sammen. Gjennom Per sine ytringer blir leken utvidet mot en fantasilek, som gir flere muligheter å være sammen på, det er derfor jeg mener denne observasjonen hører til under subjektivering. Kari og Per sitt fellesskap omkring initieringen av en ny lek, kan potensielt skape en ny måte å starte leker på senere.

Sosialisering

Tabell 2 Håkon og Fredrik bryting

Tid	Sted	Observatør	Deltakere
9:20	Hovedrom	Truls	Håkon og Fredrik
Kontekst Det er rett etter morgensamling. Den yngste gruppen skal på tur, så en del av de ansatte er opptatt med å kle på dem i garderoben. Håkon og Fredrik ligger på gulvet og leker. Håkon er en kobra som tilsynelatende har fanget Fredrik. Håkon holder ham fast, og ligger oppå Fredrik. Fredrik: «Slutt! Slutt!» Håkon gir seg ikke. Begge smiler og ler. Fredrik: «kan du ikke være snill?» Sier han litt oppgitt. Håkon gir seg ikke.			

Dette er en lek som jeg observerte noen ganger. Det ser først ut til at Fredrik ikke liker leken, han stritter imot og sier slutt. Men som det kommer fram etter litt har leken også et gledes moment i seg. Sosialiseringdimensjonen kommer til syne gjennom Fredrik sin ytring om at han ønsker at Håkon skal slutte å kravle oppå ham, og slutte å holde ham fast. Det at han ler, gjør at Håkon ikke gir seg, siden Fredrik gir motstridende signaler. For Håkon er dette en normal lek, siden dette er en lek de holder på med en gang i blant. Det ser ikke nødvendigvis alltid gøy ut for Fredrik, men siden han ler er det lett å forstå at Håkon ikke gir seg. De inntar roller hvor Håkon er den aktive som fanger, mens Fredrik blir fanget og ligger i ro. Siden det er færre ansatte inne på avdelingen akkurat nå er det rom for at leken blir mer urolig enn det normalt ville med de ansatte inne på rommet. Dette mener jeg belyser at systemet ikke er helt statisk og tid på dagen og voksentetthet gjør at hvordan en kan være i barnehagen endrer seg ut i fra situasjonen. Deltagelsen i dette fellesskapet inneholder roller for hvordan Fredrik og Håkon skal være, og det er rom for denne typen deltagelse siden det er færre ansatte på rommet.

Kvalifisering

Kvalifisering har jeg tidligere nevnt er blant annet når barna lærer hverandre ting, eller hvordan lærer hvordan systemet fungerer. Jeg ser også på det som når barna sitter kriterier for deltagelse i lek. Det er ikke nødvendigvis at kriteriene er rettferdige, men de representerer hvordan ett eller flere av barna mener en lek eller aktivitet skal drives. Det er noe slikt som skjer i en observasjon jeg har fra hovedrommet med førskolegruppen.

Tabell 3 Tiril og Astrid Blindebukk

Tid	Sted	Observatør	Deltakere
11:15	Hovedrom	Truls	Førskolebarna
Kontekst Førskolegruppen er ferdig, og de andre barna er på vei inn etter utetiden. En ansatt gjør klar lunsj, mens de andre hjelper barna som kler av seg. En ansatt kommer inn av og til og ser hvordan det står til. Gjennom hele aktiviteten kommer det barn fra de andre gruppene inn på avdelingen. Tiril vil leke blindebukk. Hun spør de andre barna hvem som vil være med. Alle er med, Tiril får dem til å stille seg i kø midt på gulvet. Tiril: «hvem er bakerst?» Astrid står bakerst. Guttene flytter seg for å være bakerst i køen. Da ender det opp med at Astrid står fremst i køen. Og Tiril sier at den som er fremst som skal ha den. Astrid får et skjerf fra utkleddingsklærne som ligger på gulvet. Dette skal de bruke til bind for øynene. Astrid vil knyte den rundt hodet selv, og begynner å prøve. Men klarer ikke å knyte. Tiril sier at hun skal gjøre det, siden hun fant på leken. Håkon og Trond leke-sloss, mens de venter på at Tiril og Astrid skal bli klar. Før de er klar blir det ropt «ryddetid» av en ansatt.			

Her endrer Tiril kriteriene for å være blindebukken etter hvert som Astrid får andre posisjoner i køen. Jeg mener at Tiril allerede hadde bestemt at Astrid skulle være blindebukken, men at opplevdes som lettere å endre kriteriene for køen, enn for deltagelse i leken. Tiril bestemmer også at de skal stille seg i kø, det er en lært metode for utvelgelse, og noe alle må forholde seg

til på forskjellige måter i løpet av livet. Kjøkkultur er en viktig del av samfunnet og er en kunnskap som er en del av kvalifiseringsdimensjonen til barnehagen. Dette er en norm som jeg har sett ved flere anledninger og er noe som er styrende for mange leker. Dette kommer fram da Tiril ikke vente på at Astrid skal knyte skjerfet rundt hodet selv. Så det ser ut til at denne normen om hvem som styrer leken blir brukt når det passer barna, eller det oppstår en konflikt i leken. Her er det Tiril som bestemmer kriteriene for deltagelse for barnefellesskapet. Hun velger formen for utvelgelse og bestemmer hvem som skal få være blindebukken.

Overlapp

I enkelte av observasjonene jeg har presentert i dette kapitlet overlappet utdanningsdimensjonene hverandre. Dette skal jeg presentere ved å trekke inn deler av observasjonene jeg allerede har presentert og vise til hvorfor de også kan kategoriseres under flere dimensjoner.

I den siste observasjonen jeg presenterte i kvalifiseringskategorien, hvor Tiril endrer kriteriene for leken mener jeg også vil falle under sosialiseringdimensjonen. Siden blindebukk er en kjent lek med allerede gitte regler og kriterier for deltagelse. Et annet kriterium som er tillært i barnehagen som kommer til syne i denne observasjonen er den som har funnet på leken er den som bestemmer. Det er noe som en møter ofte i barnehagen for å holde på makten i lek, eller for å ta makten i en situasjon.

I observasjonen om Håkon og Fredrik som jeg la fram i sosialiseringdimensjonen mener jeg det også kan sees under subjektiveringsdimensjonen. Det mener jeg kommer til syne da Fredrik sier til Håkon, «*kan du ikke være snill*», signaliserer han at dette er ikke sånn vi skal være sammen, og det er feil å ikke høre etter. Selv om det ser ut for meg at det er litt gøy. I en annen observasjon, av samme type lek mellom de samme guttene ender det opp med at Trond tar Håkon bort fra Fredrik. I den hendelsen er de i sofaen på hovedrommet, og Håkon begynner å dra Fredrik ned fra sofaen. Da roper Fredrik etter hjelp av en ansatt, slik som ofte er forventet. Men da tar Trond tak, og går inn i situasjonen. Her tar Trond tak i en situasjon han ikke er en del av, han går også mot kulturen på avdelingen om at det er de ansatte som løser slike situasjoner. Det hele gikk fint for seg, og Håkon ble mer forfjamsset enn noe annet. Så det ble ingen videre utfall av at Trond tok tak. Det som skjedde var at Trond utfordret kulturen og det ble godtatt av fellesskapet. Dermed er det mulig at barna tar tak i lignende hendelser senere og det har da potensielt skjedd en kvalitativ endring i fellesskapet.

Oppsummering

I dette temaet har jeg vist til barns deltakelse i lek. Jeg viser til at åpningen av leken kan gi mulighet for å oppleve nye måter å starte lek. Det er også mulig at den som ikke initierer leken tar kontroll over hvordan det skal være på tross av normen. Det er ikke nødvendigvis alltid gøy å bli rullet på, men siden Fredrik ler er det lett å forstå at Håkon ikke gir seg og gjør det som kan forventes i systemet. Færre ansatte inne på avdelingen belyser at systemet ikke er helt statisk, og når det er færre kan rommene brukes annerledes enn normalt. Tid på dagen og voksentetthet gjør at hvordan en kan være i barnehagen endrer seg ut i fra situasjonen. Tiril endrer kriteriene for å være blindebukken, men hun har startet leken, og dette er en norm som jeg har sett ved flere anledninger og er noe som er styrende for mange leker. Samtidig som det ikke alltid denne normen gjelder. Deltagelsen i lek varierer ut ifra konteksten den oppstår, den kan inneholde kvalifisering og sosialisering, men jeg mener at lek kan gi viktige muligheter subjektivering.

Bordaktivitet

I denne delen vil jeg ta for meg observasjoner som hovedsakelig omhandler bordaktiviteter. Disse aktivitetene er tegning, perling og to lignende situasjoner fra spisebordene. Observasjonene jeg har fra bordaktiviteter fokuserte på innholdet i samtalene, eller ytringene til barna som deltok. Deltagelsen er basert på at barna er sammen om en aktivitet ved bordet.

Subjektivering

Subjektivering i bordaktiviteter kom for meg ofte fram i barnas ytringer. Måten barna snakket sammen, og utfordret hverandres syn på situasjonen. Det kom også fram i måten barna tok tak i hendelsene som oppstod mens de var opptatt med aktivitetene. Som i en situasjon hvor Trond tar styringen i rommet.

Tabell 4 Trond Vippestol

Vi sitter ved det lille bordet på formingsrommet.
Det er frokost, den er nettopp startet. De jeg sitter med har ventet litt på å komme i gang. Jeg sitter ved enden av bordet på plassen til et barn som ikke er kommet enda.
Trond hever en gulrot i været og roper: «gulrot!»
Amanda som sitter ved samme bord: «jeg har også gulrot!»

Trond tar ned hånden, vipper stolen inntil veggen, slik at han balanserer stolen på to ben, og spiser gulroten.

Når Trond roper ut at han har en gulrot, gjør han det foran alle de andre som spiser på samme rommet. Han viser til alle hva han har med i matboksen, og ytrer det med et slikt volum at han satser på at alle får det med seg. Trond trer fram som et tydelig subjekt i reaksjonen han har etter at ytringen får positiv respons fra Amanda, og gir rom for en kvalitativ endring av hvordan en skal spise frokost. Det som er det spennende i denne observasjonen er at han gir en høylytt ytring før han vipper stolen bak og lener den til veggen. Han var den eneste jeg har så i barnehagen gjorde dette og det kan gi rom for at andre kan følge hans eksempel. Det er også tydelig fra Trond sin handling rett etterpå at dette var han fornøyd med, noe han satt pris på som potensielt kan heve hans status i gruppen. Subjektivering kommer her fram ved at det er rom for en ny måte å delta i bordsituasjoner.

Tabell 5 Astrid og Kari Perler

Tid	Sted	Observatør	Deltakere
10:00	Formingsrom	Truls	Kari og Astrid
Kontekst Det er møtedag, og det er redusert bemanning på avdelingen. Jeg sitter sammen med Kari og Astrid mens de perler. Det er ingen andre i rommet på dette tidspunktet. De andre er i de andre rommene inne. Astrid sitter og perler med det store bordet, mens Kari finner perler til henne fra perleboksen. De er på jakt etter spesielle perler, ikke de vanlige små perlene. Astrid finner det hun kaller en bokstavperle. Astrid: «åååææ. Det er en bokstav, men det er lenge siden jeg perlet bokstaver.» Jeg ser på smykket hun perler, og ser at hun har perlet en god del siden siste lignende perle. Kari ser på perlesmykket.			

Kari: «det ser mer ut som elefanter, men det er bokstaver, sant Astrid.»

Astrid: «ja»

Astrid bruker hovedsakelig noen spesielle plastikk smykkeperler som kommer i forskjellige farger og fasonger. Plutselig bryter Astrid ut: «åååææ. Det er en bokstav, men det er lenge siden jeg perlet bokstaver.» Kari er ikke enig: «det ser mer ut som elefanter, men det er bokstaver, sant Astrid.». Kari utfører her en subjektiverende handling, hun går aktivt frem og sier at hun ikke er enig med Astrid sin tolkning av hva perlene representerer. Hun legger det fram slik at hun ikke er enig i at perlene er bokstaver. Men legger også til at Astrid har rett. Her åpner hun først for en endring av betydningen av perlene. Det at hun sier seg enig med Astrid er et tegn på at det er viktigere å være med henne, enn å ha rett. Astrid og Kari er sammen om å perle. Deltakelsen deres kan oppfattes som å ikke være likestilt, men deltagelsen til Kari kan sees på som at hun forsøker å utvide Astrid sin forståelse av perlene.

Sosialisering

Under bordaktiviteter oppstod det flere sosialiseringssituasjoner hvor barna opplever å inkludere hverandre i hverandres systemer. Eksempel på det er når Amanda 4 år, Astrid 5 år, og Kari 4 år sitter igjen etter frokosten.

Tabell 6 Amanda, Astrid og Kari Bestevenner

Tid	Sted	Observatør	Deltakere
09:05	Formingsrom	Truls	Amanda, Astrid og Kari
Kontekst			
Frokosten er egentlig ferdig. Men vi sitter igjen ved det lille bordet. De andre barna er gått til morgensamling i garderoben.			
Astrid gir knekkebrød til Amanda.			
Kari sitter stille.			

Amanda til Astrid: «sant vi er bestevenner.»

Astrid: «ja»

Astrid og Amanda snakker om at de aker raskere enn Kari, og at de skal bli hentet tidligere enn henne.

Amanda er vendt bort ifra Kari, som sitter ved hjørnet av bordet.

De sitter på et lite bord i formingsrommet, jeg sitter på enden av bordet, ved vinduet, mens Astrid og Amanda sitter på min venstreside og Kari på min høyre. Kari sitter stille, uten å si noe gjennom hele hendelsen. Astrid gir en bit knekkebrød til Amanda. Amanda sitter vendt mot Astrid og sier «sant vi er bestevenner». Astrid og Amanda skal reise sammen hjem denne dagen. Det former deltagelsen dem imellom, og gjør at Kari blir holdt utenfor denne situasjonen. Det belyser også at det å være med hverandre hjem er viktig for dem, og en del av normen rundt det å være med hjem skaper ny dynamikk blant barna. Kari deltar i hendelsen, men ikke aktivt. Det er de andre barna som snakker om henne mens hun sitter der. De aktivt ekskluderer henne fra fellesskapet.

Det er snø ute, og Astrid og Amanda snakker litt om aking, og at de aker raskere enn Kari. I denne hendelsen er knekkebrødet en viktig sosialiserende gjenstand. Det kommer fram at å dele knekkebrød er noe en gjør med venner. Dermed blir relasjonen mellom Astrid og Amanda styrket. Men det innebærer en situasjonsbasert eksklusjon av Kari. Deltagelsen i denne situasjonen belager på knekkebrødet og det faktumet at Kari og Amanda skal hjem sammen. Det at de sitter ved siden av hverandre under måltidene vil også være en faktor som gjør dette til en sosialiserende situasjon. Jeg mener de faste plassene er barnehagepersonalet sin måte å innføre rom for sosialisering i måltidsituasjonene. Det at Amanda er aktivt vendt bort fra Kari og meg gjør at det er tydelig hvem som er viktig i denne situasjonen. Det er Astrid som er fokuset til Amanda. De understreker også at det er de to, og ikke Kari, som er de som inkluderes i fellesskapet da de aktivt snakket om at de ake raskere enn Kari. Dette ligger også vekt på at det er viktig å ake raskt som kriterium for inklusjon i denne settingen. Jeg mener at de nevner det for å heve seg over Kari, og for å ha en gyldig grunn for at hun ikke er inkludert i fellesskapet. Deltagelsen er basert på hvem som skal være med hverandre hjem. Sosialiseringen

her mener jeg kan sees som barnas egen police, da inklusjonskriteriene er aktivt ekskluderer andre.

Kvalifisering

Tabell 7 Kari og Astrid Venner

Tid	Sted	Observatør	Deltagere
12:24	Formingsrommet	Truls	Astrid og Kari
Kontekst			
Førskolegruppen og meisene har vært på tur. De er nettopp kommet tilbake, og de skal være inne resten av dagen. Jeg sitter ved enden av bordet.			
De har tegnet og snakket ved bordet en liten stund.			
Astrid: «du sier ja til alt»			
Kari: «Jeg sier ikke ja til alt»			
Astrid: «du sier ja til så mye»			
Kari: «når alle vil leke med meg sier jeg nei»			
Astrid: «hvorfor gjør du det?»			
Kari: «da klarer jeg ikke å bestemme hvem jeg skal leke med.»			
Astrid: «du kan jo leke med alle»			
Kari: «hva hvis de ikke alle vil leke det samme?»			
Astrid virker ikke å ha et svar på dette. Det er stille litt. Så flytter samtalen seg over på farger.			

I denne hendelsen er det en samtale mellom Kari og Astrid som er i senteret for oppmerksomhet. Astrid opplever at Kari alltid sier ja. Men Kari er uenig i denne påstanden, og begrunner det så godt hun klarer. Her mener jeg en kan spore forskjeller i hvilke kunnskaper og verdier barna innehar. De har forskjellig opplevelse av hvordan en skal takle å være en populær lekekamerat. De kan være kvalifisert til å være lekekamerat på forskjellige måter. Astrid er en av de eldste barna i barnehagen og har erfaring med å være en etterspurt lekekamerat. Men i min erfaring er Astrid også mer vant til å lede lek. Hun forsøker dermed i denne hendelsen å finne ut av hvorfor Kari ikke tar tak i ledelsen av lek oftere. Astrid prøver også med uttalelsen «*du kan jo leke med alle*» å gi Kari en mulighet for hvordan hun kan løse slike situasjoner. Men når Kari stiller

spørsmålet «*hva hvis de ikke alle vil leke det samme?*», utfordrer hun Astrid ved å åpne for en mulighet Astrid tilsynelatende ikke tenkte på. Det viser til at Astrid og Kari kan ha vært gjennom ulike kvalifiseringsprosesser. De har forskjellige måter å møte utfordrende leksituasjoner. Astrid prøver i denne situasjonen å bruke samtale til å finne ut hvordan Kari tenker om lek i fellesskap. Deltagelse er tema for samtalen til Kari og Astrid. I samtalen diskuterer de lek og fellesskap, og en oppklaring av en misoppfatning.

En annen observasjon jeg har angående kvalifisering i bordaktiviteter, er da Line og Astrid sitter igjen ved bordet etter ryddetid, rett før lunsj.

Tabell 8 Line og Astrid Tegning

Tid	Sted	Observatør	Deltakere
11:20	Formingsrom	Truls	Astrid og Line og Truls
<p>Kontekst</p> <p>Det er egentlig samling, de fleste barna er der. Men barn, Astrid og Line, sitter igjen etter ryddetid og vil ikke på samling.</p>			
<p>Line og Astrid tegner ved det lille bordet på formingsrommet.</p> <p>Jeg spør hvorfor de sitter her og tegner.</p> <p>Astrid svarer at de må tegne nå fordi de skal ut etter lunsj, og da kan de ikke tegne.</p>			

Det er samlingsstund men jeg ser at Line og Astrid sitter og tegner ved det lille bordet på formingsrommet. Jeg spør hvorfor de sitter her og tegner nå som det egentlig er samling. Astrid svarer at de må tegne nå fordi de skal ut etter lunsj, og da kan de ikke tegne. Når jeg hører dette tenker jeg med engang at de har forstått en del av systemet omkring samling og påkledning, og utetiden. Astrid vet at det er større sjanse for at de får anledning til å sitte å tegne nå mens det er samling, enn at de få ta med seg tegne sakene ut. Med tanke på at det er februar, mener jeg dette er en gyldig slutning å dra. Det kan også være at de ikke ønsker å ta del i samlingen, så de finner en unnskyldning for å la være å delta i samlingen. Uansett opplever jeg at de har forstått

hvordan denne delen av systemet fungerer. Grunnlaget for fellesskapet til Line og Astrid baseres på å bruke kunnskap om systemet for å få anledning til å tegne videre etter samlingsstunden er startet.

Overlapp

Det er en annen situasjon med Trond som er lik den jeg la fram tidligere, men denne gangen er det til lunsj hvor han gjør en lignende handling, men med en brøds kalk. Denne gangen er det litt annerledes med at han roper direkte til Astrid, som sitter ved ett annet bord. Jeg kobler denne observasjonen opp mot sosialiseringdimensjonen og kvalifikasjonsdimensjonen. Fordi den både underbygger systemet i lunsjen. Men den kan også være med å lære de yngre barna at det er viktig å få tak i skalken.

Tabell 9 Trond og Astrid Skalk

Trond rekker hånden i været og roper: «Astrid, jeg har skorpe.»

Astrid som sitter ved det andre bordet, snur seg og roper tilbake: «det har jeg og!»

I den perioden jeg var i barnehagen, var det konkurranse om å få tak i skorpen i lunsjen. Det er en del av barnehagens system at å få tak i skorpen til lunsjen er viktig. Det er nok fordi det er de skivene som er ulike andre skivene i brød-skålen. Dermed blir det å få tak i skalken et hverdagslig maktspill. Det er et objekt som gir makt til barnet som får skorpe, samtidig som de som ikke fikk tak i skorpen tapte litt ansikt under lunsjen. Rettferdighet og likeverd er kanskje ikke så viktig når du får tak i skorpen, men det er viktig når du ikke får tak i skorpen.

I observasjonen om Line og Astrid som tegner mens det egentlig er samlingsstund kan en også spore sosialiseringdimensjonen. En mulighet der er at de forstår at deres samspill med tegning kan gi dem en mulighet for å la vær å dra i samlingen. Jeg ser også muligheten for at min tilstedeværelse her som hjelper dem i å kunne bli utenfor samlingen. Fordi de ansatte i barnehagen ikke ønsket å forstyrre meg, så ga det barna mulighet til å sitte lengre enn de normalt ville hatt anledning til.

Oppsummering

Under temaet bordaktivitet har jeg lagt fram hvordan jeg mener at Biesta sine utdanningsdimensjoner kommer fram i observasjonene. Jeg la fram i observasjonen om Trond

som ropte under frokosten og vippet stolen inn til veggen, hvordan jeg legger det fra, som subjektivering siden han åpner for at andre kan følge hans eksempel, og åpner for en kvalitativ endring av hvordan en sitter ved bordet. I observasjonen hvor jeg legger fram om perlesituasjonen til Astrid og Kari. Der legger jeg fram Kari som subjekt hvor hun i dialog med Astrid sier at hun ikke er enig, men at hun kan godta Astrid sin forklaring. Under kategorien sosialisering legger jeg fram når Astrid og Amanda ekskluderer Kari fra fellesskapet, og gjør at Kari blir en «ikke deltager», som har stor innvirkning på situasjonen. Når jeg legger fram kvalifiseringsdimensjonen skriver jeg om Astrid og Kari. Her kommer samtalen fram som et sentralt element i deres deltagelse sammen. De diskuterer hvordan det er mulig å si nei, eller ja, når det er mange barn som vil leke. Denne hendelsen kan gi Astrid og Kari nye forståelse av hvordan en er sammen. Jeg legger også fram hvordan Astrid og Line er kvalifiserte til å lure deler av systemet omkring hva man skal gjøre inne og ute. Og så har jeg lagt fram hvordan jeg mener noen observasjoner viser til hvordan utdanningsdimensjonene overlapper hverandre. Jeg legger her fram hvordan jeg mener bordaktivitet kan inneholde Biestas utdanningsdimensjoner og være demokratisk dannende.

Konflikt

I observasjonene mine kom det ofte fram store eller små konflikter. Når jeg bruker temaet konflikt, har jeg vidt konflikt begrep som innbefatter diskusjoner og små uenigheter. Konflikter kommer fram i observasjonsmaterialet i mange av hendelsene jeg har ført ned i feltnotatene. En gjennomgående refleksjon jeg gjorde meg, er at barna er opplært til å kontakte en ansatt når det oppstår vanskelige situasjoner. Dette ble jeg fortalt av barna, og jeg så dette i mange situasjoner i løpet av feltarbeidet. Det retter et lys på hvordan systemet, police ordenen, i barnehagen vektlegger konflikthåndtering mellom barna. Konflikthåndteringen blir de voksenes ansvar i situasjonene hvor barna opplever møter motstand i barnefellesskapene. Jeg har få observasjoner hvor de voksne blir tilkalt. Det er på bakgrunn av at jeg fokuserte på barnefellesskap, så da de ansatte blir tilkalt tidlig avbrøt jeg noteringen siden det kom voksne til hendelsen og brøt opp barnas mulighet for å løse konflikten selv.

Subjektivering

Subjektivering er som tidligere nevnt brukt som begrep for å si noe om hvordan barn står fram i barnefellesskapet som subjekt, og bryter med systemet for å utvide handlings mulighetene. Dette kom ofte fram i konfliktsituasjonene som oppsto i løpet av feltarbeidet mitt. Det kommer for eksempel til syne da Kjetil har fått låne lommelykten til Per. De håndterer situasjonen

annerledes enn normen om å kontakte en voksen vil tilsi. Det var slik jeg oppfattet den overordnede normen om konflikthåndtering.

Tabell 10 Kjetil og Per Lommelyktkonflikt

<p>Kontekst</p> <p>09:25 – Onsdag - Hovedrommet</p> <p>Det er møtedag, og barna får ta med seg leker hjemmefra. Det har nettopp vært frokost og morgensamling, og det er for øyeblikket pedagogmøte. Det er betydelig redusert bemanning på avdelingen da det er høy pedagogtett på avdelingen til vanlig. På avdelingen er det 2 vikarer og 1 barne- og ungdomsarbeider, og meg som litt passiv observatør.</p>
<p>Hendelse</p> <p>Kjetil har lånt lommelykten Per har tatt med seg i dag. Han lyser på alt og alle, i fjeset til mange barn.</p> <p>Per forteller ham at hvis han trykker på knappen, blinker den rødt.</p> <p>Kjetil fortsetter å lyse i ansiktene til barn og voksne, men denne gangen med det røde lyset.</p> <p>Per følger etter Kjetil.</p> <p>Etter kort tid sier Per:</p> <p>«Nå har du lyst nok.»</p> <p>Dette gjentar han 4 ganger.</p> <p>Da kaster Kjetil lommelykten inn til formingsrommet. Når Per går etter, lukker Kjetil døren bak Per.</p> <p>...</p> <p>Litt senere på dagen, hører jeg at noen andre spør Per om de kan låne lommelykten, da sier Per:</p> <p>«Husk å ikke kast lommelykten.»</p>

I denne situasjonen mener jeg begge barna utfordrer systemet på hver sin måte, de tar begge valg som er utypisk for konflikthåndteringsnormen i barnehagen, slik jeg forsto den. Per tar initiativ selv for å stoppe Kjetil, som ikke bruker lommelykten på den måten som han mener er rett. Begge står fram som subjekt på ulik måte. Kjetil slår meg som en urolig type. Han har ofte heftige reaksjoner på motgang. Han har også en tendens til å ikke følge barnehagens regler og normer for oppførsel. Så da han brukte lommelykten til å lyse i ansiktene til de andre i rommet

utfordret han måten å bruke lommelykter på. Dette er en handling der han tar og bryter med forventet oppførsel i fellesskapet og står fram som subjekt. Det som er problemet for Kjetil i denne sammenhengen er at det er en handling som blir sett på som negativ, og ikke i tråd med hvordan Per mener at hans lommelykt skal håndteres. Konflikten her oppstår da Per prøver å avværpe situasjonen med å gi Kjetil en annen måte å bruke lommelykten. Når dette ikke fungerer gjentar Per til Kjetil: «Nå har du lyst nok.». Han sier det 4 ganger, for å komme gjennom til Kjetil. Med denne ytringen stiger Per fram som subjekt, og utfordrer Kjetil på oppførselen. Her åpner det rom for en kvalitativ endring av fellesskapet til Per og Kjetil. Da Per sto fram og sa det var nok, kunne det a blitt kringling eller en lignende konfrontasjon. Men Kjetil velger å unngå dette ved å kaste lommelykten inn på ett annet rom. Deltagelsen til Per og Kjetil er et eksempel på når barna løser konflikter selv.

Tabell 11 Kari og Trond Maktkonflikt

<p>Mandags morgen kl 09:20. Etter frokost og rett før førskolegruppen, og de andre barna skal ut. Det er etter morgensamlingen, og de fleste ansatte er i garderoben for å kle på barna som ikke går på førskolegruppen.</p>
<p>Kari står i døren inn til legorommet. Jeg spør henne hva hun gjør.</p> <p>Kari peker inn legorommet, hvor førskolebarna er.</p> <p>Trond kommer bort.</p> <p>Trond: «du må gå. Meisene (4 årsgruppen) skal ut. Jeg var i samlingen. Meisene skal ut» Sier han til Kari</p> <p>Kari sier ingenting. Hun stå der litt, trekker seg litt bak, ser på førskole barna.</p> <p>Trond går inn igjen. Kari går ut i garderoben litt etter han går tilbake.</p>

Trond går på førskolegruppen, mens Kari går på 4 års gruppen. Denne observasjonen skildrer en konflikt hvor Trond hever seg over Kari. Trond er veldig klar over at Kari ikke skal være der nå, hun skal være i garderoben. Så når han ser Kari trekker seg bort i fra resten av gruppen for å si ifra til Kari at hun er på feil sted. Hun skal være i garderoben. Dette ser jeg på som en maktdemonstrasjon fra Trond. Han går aktivt inn for å vise at han vet hvordan systemet er, og at hun ikke gjør slik som er forventet av henne på dette tidspunktet. Han tar rollen til en voksen og sier klart ifra. Han står frem og forsøker å vise makt gjennom kunnskapen sin og gjennom

at han er førskolebarn. Kari ytrer ingen ord i denne hendelsen, hun observerer. Hun motstår Trond sitt forsøk på å ta makten helt og holdent, men også viser hun uten ord at hun er et subjekt. Hun går ikke når Trond sier at hun skal, hun blir stående litt og observere, før hun går ut i garderoben. Trond og Kari deltar på forskjellig måte i denne observasjonen. Trond mener jeg tar en voksenrolle da han aktivt forteller Kari hva hun skal, mens Kari holder seg rolig og går ikke med en gang.

Sosialisering

I konfliktsituasjoner er det også mulighet for sosialisering i barnefellesskapene. Det ser en i en hendelse som oppstod på slutten av frilek tiden på formiddagen rett før samling en møtedag. Møtedag betyr også lekedag, og barna her med seg leker hjemmefra. Tiril har med seg vinger og en tryllestav.

Tabell 12 Tiril, Astrid og Kari Låne leke

Astrid: «kan jeg få låne?»

Tiril: «nei»

Astrid: «men Trine fikk låne»

Tiril: «jeg fikk låne hennes»

Astrid: «hva skal jeg leke med da?»

Kari: «du kan leke med boken min sammen med meg»

Her oppstår det en konflikt som handler om hvordan barna oppfatter systemet omkring rettferdighet når en skal låne leker av andre, en rettferdighetskonflikt. For Astrid oppleves det som rettferdig at hun skal få låne lekene siden Trine, som er året yngre, fikk lov. Men for Tiril er det annerledes, hun mener hun har gjort det systemet forventer. De har lånt hverandres, og deres håndtering av situasjonen var etter en annen norm omkring rettferdighet. Dette er hvert fall Tiril sin opplevelse. Derfor når Astrid vil låne, uten å tilby noe tilbake sier Tiril nei. Her tenker jeg de har forskjellig oppfatning av hvordan systemet fungerer, og dermed forskjellige forventninger når denne hendelsen oppstår. For Astrid oppleves det som mulig å låne uten å tilby noe tilbake, siden hun ikke har med seg leke er det ikke noen annen mulighet for henne å få låne. Men det er logisk for Tiril da hun ønsker å få noe tilbake for lånet. Sosialiseringssprosessene deres har vært annerledes, og forventningene til rettferdighet og

forståelsen delekulturen er av forskjellig art. Deltagelse i fellesskapet kan være en utfordring da en er uenig i grunnleggende prinsipper for håndtering av saken.

Kvalifisering

Konfliktsituasjoner kan være en arena for å oppleve kvalifisering, og at barna er med å forme hverandres kvalifiseringsprosesser. I det forrige eksempelet, hvor Astrid ikke får låne vingene og tryllestaven til Tiril, mener jeg det er en kvalifiserende del også. Eller kanskje mer presist, et forsøk på å kvalifisere fra Astrid sin side. Astrid sier til Tiril: «*men, Trine fikk låne*». Jeg mener det at hun sier «*Men*», er et forsøk på å både forklare at det er rettferdig at hun også skal få låne, men kanskje viktigst, at det er slik systemet fungerer. Astrid forsøker å forklare Tiril at hun bryter normer i barnefellesskapet da hun ikke får låne lekene.

Tabell 13 Kari, Astrid og Trond Rollelek konflikt

Møtedag 09:45
Det er pedagogmøte. Så da er det færre ansatte på avdelingen. Jeg er med barna på formingsrommet ved speilet og utkleddingstøyet.
Kari og Astrid holder på med en liten rollelek. Trond kommer inn og ønsker å være med.
Trond: «leker dere familie?»
Astrid: «nå er vi ferdig. Vi leker at vi knuser stein.»
Trond: «i stein kan det være gull.»
Astrid og Kari ser litt skeptisk på ham
Trond: «ja, men faktisk.»
De diskuterer litt rundt denne tematikken.
Kari: «mener du på ekte eller på lek?»
Astrid: «på lek»
De begynner å pakke ned det de trenger for å grave etter gull ned i en stor oppbevaringspose.

Når barna kommer med uttalelser, som det Trond kommer med da han hører hva Astrid og Kari leker med, det mener jeg er en kvalifiserende uttalelse. Dette mener jeg fordi han ytrer noe han har lært, faktakunnskap. Han videreformidler kunnskap han har lært, og han bruker det som utgangspunkt for å komme inn i leken. Han forsøker å tilføre noe nytt i leken og han gjør et

forsøk på å lære dem noe, eller se om de har samme kunnskapen som ham. Slike situasjoner er kvalifiserende fordi barna prøver å tilføre ny kunnskap inn i lek for å tilføre barnefellesskapene noe nytt. I denne hendelsen er Kari litt skeptisk, men etter Astrid åpner for at dette er noe vi hvert fall kan være med på i leken, er muligheten åpnet for leken kan videreføres. Dette er en kvalitativ endring av dynamikken i fellesskapet. Astrid og Kari lekte en rollelek sammen, Trond kommer til situasjonen tilfører ny kunnskap, så blir det litt usikkerhet omkring sannheten av denne kunnskapen. Men siden det er lek, kan de gå med på at det er sant, i hvert fall i konteksten av lek. Da har de sammen blitt enige om at dette er noe de kan stå for. Deltagelsen i barnefellesskapet endres etter Trond tilfører faktakunnskapen sin. Det gir en endring av hvordan de kan leke.

Overlapp

Når Per og Kjetil holder på med lommelykten til Per oppstår det mer enn subjektivering. Det er også sosialisering i deltakelsen deres. Fordi Per gir Kjetil en mulighet til å delta innenfor systemets retningslinjer, men når Kjetil går over grensen, sier Per stopp. Per lærer etter denne hendelsen at det er viktig å legge fram kriterier for dem som skal låne lommelykten sin, dermed er det også et kvalifiserings aspekt i denne observasjonen.

I observasjonen med Tiril, Astrid og Kari, forsøker Kari å hjelpe Astrid. Hun kommer til unnsetning ved å gi henne en annen mulighet for å leke. Når Kari kommer inn her med et tilbud til Astrid, forsøker hun å gi Astrid en annen mulighet for å oppleve rettferdighet og gi henne en ekstra mulighet å komme seg ut av situasjonen med en god opplevelse. Kari tilbyr en mulighet for å endre fellesskapet kvalitativt gjennom en subjektiverende handling. Dette er en observasjon som både viser sosialiserings- og subjektiveringsdimensjonen ved barns deltakelse i fellesskap.

Oppsummering

Her i konflikt delen har jeg vist til observasjoner som jeg opplever som viktige for å forstå deltakelsen i barnefellesskapene. Jeg har vist til når Kjetil låner lommelykten til Per, og hvordan det ga dem begge en ny erfaring ved å takle konflikter. Jeg viser også til en observasjon der Trond forsøker å snakke med Kari om at hun er på feil sted, men hun da står imot uten å si noe. Dette viser at hun står fram som kompetent deltaker. Under sosialisering viser jeg til hvordan konfliktsituasjoner kan vise hvordan systemet oppfattes forskjellig. Slik som Astrid og Tiril hadde forskjellig opplevelse av kriterier for å låne andres leker. Jeg viser til at den

observasjonen også er den del av kvalifiseringen. Under kvalifisering viser jeg også at det å komme med faktakunnskaper inn i en lek kan være med å åpne leken for nye muligheter. Og så viser jeg til hvordan observasjonen med Per og Kjetil inneholder flere av utdanningsdimensjonene. Det kommer også fram at når Astrid vil låne Tiril sin leke, kommer Kari med en mulighet som ligger i overlappende dimensjoner. Jeg viser til hvordan konfliktsituasjoner kan gi rom for å forstå barns demokratiske danning og hvordan barna kan utfordre hverandre til å lære nye måter å være på.

I funn kapittelet viser jeg til hvordan jeg har sett barnas deltagelse i barnefelleskapene. Jeg viser til observasjoner ut i fra tema, lek, bordaktivitet, og konflikt. Funnene mine inkluderer at deltagelsen i lek varierer ut ifra konteksten den oppstår, den kan inneholde kvalifisering og sosialisering, men jeg mener at lek kan gi viktige muligheter subjektivering. Jeg har også lagt fram hvordan jeg mener noen observasjoner viser til hvordan utdanningsdimensjonene overlapper hverandre. Det kommer også hvordan jeg mener bordaktivitet kan inneholde Biestas utdanningsdimensjoner og være demokratisk dannende. Jeg viser til hvordan konfliktsituasjoner kan gi rom for å forstå barns demokratiske danning og hvordan barna kan utfordre hverandre til å lære nye måter å være på.

Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg en drøfting av resultatene av analysen opp mot teorigrunnlaget. Jeg skal møte problemstillingen fra forskjellige vinkler. Problemstillingen for oppgaven er «*hvordan deltar barn i barnefellesskapet i barnehagen?*». Jeg skal ta for meg funnene fra feltarbeidet, og drøfte hvordan deltakelsen i dem kan forstås som demokratisk dannende. Jeg skal forsøke å legge fram hvordan jeg mener kvalifiserings- og sosialiseringdimensjonen også kan sees på som demokratiserende i lys av Dewey (2008/1916) syn på at demokratiet er en måte å leve sammen. Jeg vil utforske resultatene og drøfte hvordan deltagelsen i barnefellesskapene kan være arenaer for å få demokratiske erfaringer. Jeg skal drøfte funnene etter samme tema som funn kapittelet er bygget opp etter. Jeg tar først for meg leken som arena leken som arena for demokratisk danning, hvor jeg tar for meg funnene fra delkapittelet om deltagelse i lek. Jeg bygger opp resten av kapittelet på samme måte med bordaktivitet og konflikt, hvor jeg drøfter de temaene opp mot teorien jeg la fram i teori kapittelet.

Leken som arena for demokratisk danning

I funn kapittelet har jeg vist til hvordan jeg mener barns deltagelse i leksituasjoner ser ut til å gi rom for demokratisk dannelse. I denne delen tar jeg for meg hvordan leken kan forstås i lys av teori fra teorigrunnlaget. Jeg drøfter hvordan de forskjellige observasjonene kan kobles mot teori, og hvordan det kan utgjøre demokratisk deltagelse i barns lek i fellesskap.

Observasjonene er fra forskjellige typer lek, for eksempel konstruksjonslek, tumlelek men også initiering av lek. I den første observasjonen (Tabell 1), presenterer jeg hvordan Kari og Per er sammen på konstruksjonsrommet. Jeg legger fram observasjonen under subjektivering, fordi jeg mener den belyser hvordan slike hendelser kan gi kvalitative endringer for hvordan barna starter en ny lek. I Biesta (2010) viser han til subjektivering som å utfordre systemet. I denne observasjonen bryter Per med forventningene til Kari, og utvider hennes deltagelse i denne leken. Hun oppsøkte Per siden de lekte på samme rom og hun ville bygge, men han holdt på med en fantasilek som han i stedet inviterte Kari med inn i. Tidspunktet for hendelsen var relevant fordi det var mye aktivitet på avdelingen, men aktiviteten var rettet mot foreldrekaffen, så de ansatte var opptatt med å stelle i stand til den. På bakgrunn av det var mange av barna fri til å leke fritt, eller hjelpe med tilrettelegging av foreldrekaffen. Barnefellesskapet til Kari og Per oppstår på bakgrunn av at de er på samme rom og leker med samme type leke, men det oppstår en mulighet for subjektivering da de finner sammen i leken.

I et dannelsingsperspektiv vil et slikt møte mellom barn, være med å forme dannelsingsprosessene deres. Når danning relaterer til hvordan vi forholder oss til oss selv Olaussen og Letnes (2014), kan slike subjektiverende hendelser forstås i et dannelsingsperspektiv. De vil også komme ut av dette møtet med nye erfaringer om hvordan lek kan starte, det gjelder spesielt Kari. De er på konstruksjonsrommet. Dette rommet er rett ved hovedrommet, og er adskilt med en skyvedør. Rommet er innredet av konstruksjonsleker, og dyrekasser, og flyttbare hyller på hjul. Rommet legger hovedsak opp til at en skal bygge med klosser og magnet-lekene. Deltagelsen i denne observasjonen dreier seg også rundt at barna opprettholder systemet, policen, som rommet innehar. De bygger med lekene som er tilgjengelig på rommet, og holder seg på det rommet. Fellesskapet deres oppstår nettopp fordi begge er på konstruksjonsrommet og bygger med samme konstruksjonsmaterialet. Per og Kari gjør det systemet forventer av dem. Demokratisk danning i denne observasjonen kommer av leken i seg selv, eller rettere hvordan Per tar med seg Kari inn i sin lek. Kari og Per sin deltagelse i barnefellesskapet sammen på bakgrunn av at de leker med de samme typen leker, på samme rom. Subjektiveringens oppstår i hvordan de møtes om å leke sammen.

Håkon og Fredrik har en annen dynamikk i leken sin (Tabell 2), enn Kari og Per hadde i sin lek. De leker på hovedrommet, og det er flere barn tilstede på rommet. Jeg har valgt å plassere akkurat denne hendelsen under sosialisering siden den belyser hvordan de tar roller i leken sin. Disse rollene sier noe om hvordan Håkon og Fredrik skal agere i denne leken. Fredrik er passiv og ligger under Håkon, han ber Håkon slutte og roper etter hjelp fra en voksen i den ene observasjonen. Håkon sin rolle er aktiv, hvor han ligger oppå Fredrik, og åler seg rund og holder ham fast. Jeg kobler det å innta en rolle i leken mot å ta til seg en identitet i leken. Biesta (2010) skriver at sosialisering er å ta til seg systemet, og i dette tilfellet er det rollene som denne leken har. Biesta (2011) skriver at identitet er noe en tar til seg gjennom eksisterende systemer. Deltagelsen i denne leken er blant annet sosialiserende på bakgrunn av at de tar til seg roller som allerede er skapt.

Jeg vil også argumentere for at leken som mellom Fredrik og Håkon kan vise til hvordan tumlelek kan utfordre systemet, og hvordan systemet oppfattes av barna som er involvert. Jeg presenterer også denne hendelsen under overlapp kategorien. Der presenterer jeg også en observasjon hvor Håkon og Fredrik leker samme leken. Det er på bakgrunn av dette jeg påstår at de innehar roller i leken. Deltagelsen i begge situasjonene er lik, men i den første (Tabell 2) er det ingen voksne tilstede og dermed er det ingen ansatte som griper inn. I den andre hendelsen er det flere tilstede, og dermed ber Fredrik etter hjelp. Grindheim (2014) viser til at lek gir

forskjellige føringer for deltagelse, og dermed kan den endre seg ut ifra konteksten. Deltagelsen til Håkon og Fredrik endrer seg ut ifra konteksten leken oppstår, den ene er det voksne tilstede, og ikke i den andre.

Fredrik tar ordet i observasjonene, i den første sier han tydelig «*Slutt! Slutt!*» til Håkon, mens i den andre roper han etter en voksen. I begge situasjonene sier han i fra at det blir for voldsomt, selv om det ser ut som han har det litt gøy. Ytringen «*kan du ikke være snill?*» mener jeg er et tegn på at han mener det han sier. Jeg tenker at Fredrik sier ifra når han opplever at det er for mye, og at han da trer ut av rollen. Jeg ser på Håkon sin deltakelse her opp mot det Grindheim (2014) kaller deltakelse som uroer, hvor han tøyser strikken til Fredrik utover det som er etablert i leken. Hvor Fredrik da forsøker å komme til ordet for å være en likeverdig deltaker i leken.

I den andre hendelsen med Fredrik og Håkon, som jeg viser til i overlapp delen av lek kapittelet i funn delen. Her tar Trond tak i det som kan oppleves som en forstyrrende situasjon, og hjelper Fredrik på den måten han kan. Det viser til hvordan Trond går utover rollene som er gitt i situasjonen, og han utfordrer systemet som er i hovedrommet på dette tidspunktet. I lys Biesta (2011) vil en slik handling bryte med systemet, og slike handlinger er det ikke gitt at er tillatt. I denne situasjonen er handlingen at Trond drar Håkon av Fredrik og dermed bryter opp leken. Siden det er flere tilstede i rommet under den hendelsen har systemet endret seg. Da det er både ansatte til stede i rommet roper Fredrik etter hjelp fra en voksen, men det er Trond som kommer. Trond gjør en subjektiverende handling da han trår inn i situasjonen. Han tar rollen til en voksen som viser at han har innblikk i hvordan en slik situasjon kan løses, men siden han er et barn gjør han rollen på en annen måte. Da Trond tar tak i situasjonen er det på et tidspunkt som det var flere ansatte i rommet. Det at barna ofte tilkalte en ansatt kan skape en forventning til hvem som kan løse utfordringer og konflikter som oppstår. Noe som kan motvirke barnas demokratiske dannelse hvis det ender opp med at de lærer til at det er de ansatte som skal løse vanskelige situasjoner. Det disse to funnene viser er at barna har forskjellige strategier på konfliktløsning ut i fra konteksten de er i. En annen del av den siste utav de observasjonene, da Trond tar tak, er at det er Trond som gjør oppgaven som normalt ville falt til en voksen. Fredrik roper spesifikt etter en av de ansatte, men det er Trond som kommer for å løse situasjonen. Deltakelsen i disse hendelsene varierer ut ifra hvor og når de oppstår, selv om leken til Håkon og Fredrik er relativt lik. Barnefellesskapet, tidspunktet for leken og fellesskapet på rommet utgjør en forskjell på hvordan leken utspiller seg. Det viser til at barns deltagelse varierer ut i fra mange faktorer. Hvor lek, personale, rommets vilkår og mer utgjør en forskjell på hvordan barnas deltagelse i fellesskapene kan utarte seg.

I observasjonen om da Tiril ville ha med de andre barna i blindebukk (Tabell 3), kommer deltagelsen i lek i barnefellesskapet fram annerledes enn i de tidligere observasjonene. I denne hendelsen er det Tiril som ønsker å leke blindebukk i en overgangssituasjon. Førskolegruppen er ferdig, og 3 og 4 åringene er på vei inn etter utetiden på formiddagen. Blindebukk er en kjent lek. Jeg observerte at de lekte det noen ganger under feltarbeidet. Blindebukk er en lek med allerede definerte regler for deltagelse. En kan bli kvalifisert til å leke denne leken. I resultatene trekker jeg fram køsystem som et sentralt funn i denne observasjonen. Å stå i kø er en ferdighet som vil følge barna gjennom livet. I denne observasjonen får Tiril de andre barna til å stå i kø for å finne ut hvem som skal være blindebukken. Biesta (2010) skriver at kvalifiseringsdimensjonen er hvor en tilegner seg spesifikke ferdigheter. Å lære seg køkultur er en slik ferdighet en kan lære i barnehagen. Det som jeg synes er spennende er at Tiril egentlig har bestemt seg for at Astrid skal ha den. Så da hun ber barna flytte seg i køen viser hun en kunnskap om å endre kriteriene for deltagelse og en kunnskap om hva en kø er. Tiril viser først at når en skal starte en slik lek, må en stå i kø, men køen er egentlig irrelevant for valget hun tar angående hvem som skal være blindebukk. Her berører jeg en annen kunnskap som er lært i barnehagen. Det at den som starter leken kan bestemme over den. Dette er en sosialnorm som er en del av systemet i barnefellesskapet. Tiril påpeker det da hun argumenterer for at Astrid ikke skal knyte skjerfet selv. Deltagelsen i denne hendelsen er på Tiril sine premisser. Hun velger lek, og hvem som skal ha hvilke roller i leken.

Deltagelse i lek mener jeg kan gi mulighet til demokratiske erfaringer for barna i barnefellesskapene. Jeg viser til funn hvor barna deltar i lekende fellesskap. Jeg drøfter hvordan barnefellesskapet kan oppstå på bakgrunn av at de er på samme rom og leker med samme type leke, men det oppstår en mulighet for subjektivering i hvordan leken blir initiert. Subjektiveringen oppstår i hvordan de møtes om å leke sammen. Deltagelsen i denne leken er blant annet sosialiserende på bakgrunn av at de tar til seg roller som allerede er skapt. Deltagelsen i hendelsene kan endre seg ut ifra konteksten som leken oppstår. Det har med hvordan systemet, policen, fremstår ved forskjellige tidspunkt og hvem som er tilstede. Lek kan også være sosialiserende og kvalifiserende på bakgrunn av hvordan deltagerne tar tak i situasjoner. Deltakelsen i barnefellesskapende i lek kan forstås som en del av barnehagens hverdagsdemokrati, siden lek gir rom for kvalitative endringer i hvordan barna kan delta og hvordan leken skal utarte seg.

Bordaktiviteter som arena for demokrati

Deltagelse i bordaktiviteter var en stor del av observasjonsmaterialet til denne oppgaven. Jeg drøfter her hvordan bordaktiviteter, som tegning, perling, og spising kan sees i lys av teorigrunnlaget.

Når jeg observerte bordaktiviteter fokuserte jeg på barnas verbale uttrykk i fellesskapene. Gjennom verbale uttrykk i bordaktiviteter forhandlet barna om løsninger eller la fram hvordan de mente aktiviteten skulle videreføres. I disse situasjonene hadde barna gjerne samtaler som ikke dreide seg direkte om hva de gjorde. De diskuterer her demokratiske verdier om deltagelse i lek. Demokratiske verdier kommer ifølge Emilson (2008) fram gjennom kommunikative handlinger. I hendelsen med Astrid og Kari (Tabell 7) hvor de snakker om hvorfor Kari ikke alltid sier ja er dialogen et middel for å utforske vennskap og samspillsnormer. Men de verbale ytringene har ikke direkte tilknytning til tegne-aktiviteten de holder på med. Astrid påstår at Kari alltid sier ja til alt. Dette tenker jeg hun påstår fra sitt eget ståsted siden hun og Kari ofte er sammen i slike situasjoner. I denne hendelsen opplever jeg at de er inne i en dyp deltagelse på linje med hva Grindheim (2014) skiver om engasjement i samtalen. Dialogen til Kari og Astrid omhandler hvordan en skal møte vanskelige samspillsituasjoner. For Kari er det nødvendig å holde seg på utsiden når det er stor pågang i barn som vil leke med henne. Dette kobler jeg opp mot Biesta (2010) sin sosialiseringdimensjon, hvor dialogen kan sees i forbindelse med hvordan barna opplever systemet omkring valg av lekekamerater, og hvordan det skal foregå i barnehagen. Jeg forstår at Astrid ser på det som mulig at alle kan leke sammen. I Astrid sin forståelse av en slik situasjon vil inklusjon av flere barn være en positiv opplevelse. Men jeg ser for meg at Kari i en slik setting vil oppleve eksklusjon som hovedfaktoren. Kanskje Kari legger mer vekt på likeverd, siden hun spør: *«hva hvis de ikke alle vil leke det samme?»*. Denne kommentaren vitner at Kari og Astrid har forskjellig innfallsvinkel til deltagelse i barnefellesskap. Jeg knytter dette opp mot Pettersvold (2015), og hvordan hun legger fram deliberativt demokrati som hvordan barna forsøker å oppnå enighet gjennom samtaler.

Kriterier for vennskap er et tema som dukket opp i en annen observasjon (Tabell 6). I denne observasjonen er Kari og Astrid også involvert, men dynamikken er en annen. De sitter igjen etter lunsj sammen med Amanda. I denne hendelsen ekskluderer Astrid og Amanda, Kari fra deres fellesskap. Amanda og Astrid skal dra hjem sammen denne dagen, og det skaper en situasjon der Kari havner på utsiden. Amanda deler knekkebrød med Astrid, men hun deler ikke med Kari. Dette ser jeg som at det å dra hjem sammen er i denne hendelsen et kriterium for

vennskap, og dermed det som er kriterier for inklusjon. Astrid og Amanda legger føringer, et system for hvem som kan være med.

I flere av funnene jeg har presentert var barns verbale uttrykk i fokus. Det er disse uttrykkene som gjør at barna kommer fram til løsninger eller belyser utfordringer i barnefellesskapene. Det gjelder spesielt bordaktivitet observasjonene, der aktiviteten i seg selv ofte havnet i bakgrunnen. Når Astrid sitter og perler, og Kari hjelper henne å finne perler får vi gjennom dialog innblikk i hvordan Kari innfinner seg i Astrid sin ledelse (Tabell 5). Denne hendelsen viser at Kari vet hva Astrid vil høre, men Kari utfordrer Astrid sin mening. I denne situasjonen mener jeg at deltagelsen deres ikke er likestilt. Kari fremstår som en hjelper, framfor en likestilt deltager i hendelsen. Rommet de sitter på legger opp til bordaktiviteter. Det er perle- og tegnesaker, samt litt forskjellige andre formingsmaterialer. Kari velger å motsi Astrid litt, uten å tråkke for langt over grensen. Kari deltar innenfor det som er akseptert av Astrid, men ved å si «*det ser mer ut som elefanter, men det er bokstaver, sant Astrid*», så tar hun et skritt utenfor normen, for å så anerkjenne Astrid sin mening. Jeg mener Kari her ytrer seg på en subjektiverende måte, hun anerkjenner Astrid sin mening, men utvider mulighetene for hvordan en kan tolke perlenes form. Ytringen gir potensielt en kvalitativ endring av hvordan Astrid kan tolke perlene. Denne ytringen kan også bety at hun forsøker å gjøre Astrid mindre frustrert over at hun fikk feil type perle. I Kari og Astrid sitt fellesskap her er de ikke likestilte, men for at fellesskapet skal bestå har begge oppgaver som er meningsfulle. Astrid perler smykke, mens Kari finner perler. Jeg vil tro denne deltagelsen er basert på et ønske om å være sammen. Et ønske om menneskelig tilhørighet (Biesta, 2011), som kobles mot å leve demokratiet i barnehagen.

Trond deltar i to observasjoner jeg har som omhandler verbale ytringer i spisetid (Tabell 4 og 9). I begge observasjonene roper han ut i rommet om hvilken mat han har. Den ene (Tabell 4) observasjonen viser han hvilken mat han har i matboksen. Denne observasjonen kobler jeg opp mot subjektivering, fordi han vipper på stolen sin i etterkant av å få bekræftelse at det er flere som har gulrot. Han viser resten av dem med bordet at det er mulig å vippe på stolen ved bordet. Dette mener jeg er en handling som kan være subjektiverende fordi han står fram foran gruppen og gjør en handling som ingen andre gjør. Biesta (2010) skriver at subjektiveringsdimensjonen bidrar til at barna kan handle på egenhånd. Trond utfordrer også systemet, policen, ved matbordet, fordi å vippe på stolen er normalt noe som blir slått ned på, da det kan være forstyrrende for resten av barnegruppen. I den andre observasjonen han gjør en lignende verbal ytring ved matbordet (Tabell 9), roper han på Astrid at han har fått tak i skalken. Denne ytringen kan forstås som å underbygge systemet og kulturen i lunsjen, hvor det er en viktig å få tak i

skalken. Jeg ser på det å få tak i skalken som en handling som gir status ved lunsjen. Det er på lik linje med Löfdahl (2006) skriver om artefakter som statussymboler. Når han roper på Astrid deltar de i ett fellesskap sammen ved siden av måltidsfellesskapet. Tofteland (2015) skriver om måltidet på småbarnsavdelinger, men jeg kobler det hun skriver om at barn gis muligheter til å vise hvem de er, som oppstår i brudd på strukturen av måltidet. Det kan vise til at Trond i denne observasjonen vil vise seg frem. Da han ytrer at han fikk skalken, viser han frem sin posisjon i barnefellesskapet ved lunsjen.

Kvalifisering mener jeg kommer fram i observasjonen hvor jeg er sammen med Line og Astrid (Tabell 8). Jeg tolker deres intensjon om å bli på formingsrommet under samlingsstunden som en handling der de viser at de har forstått og utnytter systemet. Astrid sier at de sitter ved tegnebordet fordi de skal ut, og der kan de ikke tegne. Jeg tolker det også som at de vet at dette er en mulighet å ikke være med i samlingsstunden som pågår. Astrid viser en forståelse av systemet, slik at hun kan bruke det til sin fordel. Astrid viser til at hun har lært hvordan hun utnytter systemet, dette mener jeg viser til at hun har opplevd lignende tidligere som har gitt henne en kvalifikasjon som kan brukes i denne hendelsen. Jeg mener dette er en kulturellkompetanse som kan overføres til andre situasjoner. For å kunne argumentere for meningene sine er en nyttig kunnskap å ha med seg. Denne deltakelsen som Astrid viser til her kan være med å endre hvordan Line argumenterer for sine ønsker senere. Astrid får muligheten til å leve demokratiet gjennom at hun får muligheten til å forhandle om hva hun vil. Dette er på linje med Johansson et al. (2015) sin mening om at demokratiske verdier kommer fram gjennom muligheten til å forhandle og påvirke i fellesskapet.

I drøftingen av bordaktivitet observasjonene viser jeg til hvordan verbale uttrykk kommer til syne når barna deltar i fellesskap under bordaktiviteter. Jeg drøfter her hvordan barna deltar i fellesskap i lys av teorigrunnlaget. Jeg mener det kommer fram at barna gjør handlinger som kan spores til Biesta sitt syn på demokrati, spesielt da Kari, i samtale med Astrid spør: *«hva hvis de ikke alle vil leke det samme?»*. Denne kommentaren vitner at Kari og Astrid har forskjellig innfallsvinkel til deltagelse i barnefellesskap. Jeg drøfter også hvordan barn kan ha forskjellige vilkår for hvordan de forstår vennskap. Kriteriene for hvem som er venn kan variere ut ifra konteksten, og da hva som er kriterier som gir mulighet for inklusjon. Jeg ser på hvordan et ønske om menneskelig tilhørighet (Biesta, 2011), som kobles mot å leve demokratiet i barnehagen, med blick på hvordan Kari velger å være enig med Astrid. Jeg drøfter hvordan Trond sin deltagelse under to måltidsituasjoner, potensielt gir ham en maktposisjon i barnefellesskapet. Jeg drøfter også hvordan enkelte bordaktiviteter kan vise til demotiske

verdier, på linje med Johansson et al. (2015) skriver at demokratiske verdier kommer fram gjennom muligheten til å forhandle i felleskapet.

Konflikt som mulighet for demokratisk deltakelse

Konflikter mellom barn oppsto i løpet av feltarbeidet som deler av observasjonsmateriellet. Jeg drøfter her hvordan konflikter mellom barna kan forstås som demokratisk deltakelse og kan utfordre hvordan barna tenker om kulturelle normer.

I analyseresultatene mener jeg å se at kvalifiserings- og sosialiseringdimensjonen også kan påvirke barns demokratiske danning. Jeg mener at en kan se det for eksempel i hendelsen hvor Trond tilfører fakta kunnskap inn i leken som Astrid og Kari holder på med (Tabell 13). Dette er først og fremst en strategi for å kunne bli med i leken, men jeg tenker at denne formen for kvalifisering også kan gi kvalitative endringer i hvordan barna deltar i barnefellesskapene. I lys av Dewey (2008/1916) sin mening at demokratiet er en måte å leve sammen, gir det åpning for at kvalifiserende yringer er demokratisk dannende for barna som er en del av fellesskapet.

I en annen observasjon hvor jeg mener å se en maktkonflikt (Tabell 11) kommer Trond fram som en aktiv deltager. Her viser jeg til hvordan Trond tar voksenrollen for å si ifra til Kari at hun ikke gjør det hun skal. Deltagelsen i denne observasjonen er basert på et maktspill. Trond prøver å heve seg over Kari siden han er førskolebarn, og det er ikke hun. Når han forsøker å heve seg over henne, forsøker han å skifte maktbalansen mot sin favør. I demokratisk tankegang er dette en handling hvor han forsøker å ta kontroll, men da hun ikke går bort da han ber henne, opprettholder hun likeverd gjennom «ikkje deltaking». Denne observasjonen trekker en interessant parallell til Trond sin deltagelse i observasjonen der han tar voksenrollen i med Håkon og Fredrik som jeg drøfter tidligere i kapitlet. Deltagelsen til Trond kan være på bakgrunn av at han blir forstyrret, eller at han vil vise en form for makt.

I en annen observasjon (Tabell 12) hvor Astrid og Kari er involvert kommer det fram et annet aspekt av barnehagens demokratiske danning. I diskusjonen Astrid har med Tiril der de snakker om muligheten for å låne hverandres leker. I den situasjonen har de forskjellig syn på hva som er rettferdig. Johansson (2007) viser til at rettferdighet er viktig for barn, og da spesielt å bli behandlet likt. Astrid synes det er naturlig at siden en annen får låne lekene, er det nærliggende at hun også skal få lov til å låne. Mens det som er rettferdig for Tiril i denne hendelsen er at får å låne bort lekene sine, må hun få noe i retur. De er uenige i hva som er rettferdig. I et demokrati perspektiv er denne typen konflikt vanlig i barnehagen. Siden demokrati ifølge Jansen, Kaurel

og Pålerud (2015) kan forstås som blant annet uenighet og forhandling, og rekonstruksjon. Sistnevnte relaterer jeg til at alle involverte potensielt kan få en kvalitativ endring av hvordan de forholder seg til deling og låning av leker i barnehagen. For Biesta (2010) er det denne kvalitative endringen som er roten av demokratiske handlinger i hverdagen. Kari som også er en del av den sistnevnte hendelsen forsøker å gi Astrid en mulighet for å gjøre noe annet. Kari ser nok opp til Astrid og velger derfor å gi henne muligheten å se i boken sin framfor å potensielt tape ansikt i diskusjonen med Tiril. I denne situasjonen mener jeg at Kari sin handling er subjektiverende fordi hun står fram som et subjekt og åpner for en ny mulighet som ikke oppstod kun mellom Tiril og Astrid. Denne endringen kom gjennom Kari sin forståelse av dialogen mellom Kari og Tiril (Tabell 12). Det er også gjennom utspill som «*men*» dialogen kan åpne for demokratisk danning. Det er gjennom disse utspillene meningsinnholdet blir bedre forklart og barna kan utvide forhandlings evnen sin. Dette kan knyttes til Pettersvold (2015), da hun nevner at den deliberative demokratimodellen er nyttig i barnehagen. Da samtalene her viser til hvordan barna forsøker å bli enig.

Den siste observasjonen jeg vil drøfte er observasjonen om når Kjetil låner lommelykten til Per (Tabell 10). Jeg plasserte denne observasjonen under subjektivering i funn kapittelet, og jeg ligger kort fram om at jeg mener den overlapper inn i andre dimensjoner. Denne hendelsen er interessant fordi jeg mener Per gir tydelige kvalifiserende instruksjoner til Kjetil om hvordan en bruker lommelykten. Da Kjetil bryter med normen til Per for hvordan en bruker lommelykten, mener jeg Kjetil gjør en subjektiverende handling. Han bryter ut av det som er etablert, og kan da være demokratiserende. Han gjør det Grindheim (2014) kaller deltakelse som uroer. Å bryte ved systemet på denne måten utfordrer han måten vi leker med lommelykter. Da Per ser dette bryter han inn for å gi Kjetil instruksjoner for hvordan han kan bruke lommelykten på en annen måte. Her mener jeg Per forsøker å få Kjetil til å passe inn i de sosiale normene for lek som er i kulturen. Per viser Kjetil hvordan han kan bruke lommelykten på en ny måte, noe som er kvalifiserende fordi denne kunnskapen kan Kjetil få bruk for i andre situasjoner fremover. Per forsøker også å hjelpe Kjetil til å få en generell kulturell kompetanse, som er i tråd med Biesta (2010) om hvordan han mener kvalifisering fremstår i utdanningskulturer. Da Kjetil ikke ønsker å endre måten han bruker lommelykten sier Per ifra at nå er det nok. Han sier til Kjetil at han har lyst nok. Da kaster Kjetil lommelykten i protest, og da Per går for å hente den lukker Kjetil døren bak ham. Per lærer også noe gjennom deltagelsen i denne hendelsen. Han lærer å gi andre barn vilkår når de vil låne lommelykten.

Deltagelsen i dette barnefellesskapet baserer seg omkring lommelykten til Per. Kjetil ønsker å bruke lommelykten på en annen måte enn hva Per mener er innenfor normen.

I analyseresultatene mener jeg å se at kvalifiserings- og sosialiseringdimensjonen også kan påvirke barns demokratiske danning. Dette mener jeg på bakgrunn av at jeg kobler kvalifisering og sosialisering opp mot blant annet at Trond sin kvalifiserende ytring i rolleleken opp mot hvordan det endrer leken sitt innhold. Jeg ser på det i lys av Dewey (2008/1916) sin mening at demokratiet er en måte å leve sammen, gir det åpning for at kvalifiserende ytringer er demokratisk dannende for barna som er en del av fellesskapet. Trond har også en handling er han forsøker å ta voksenrollen i en hendelse med Kari. I demokratisk tankegang er dette en handling hvor han forsøker å ta kontroll, men da hun ikke går bort da han ber henne, opprettholder hun likeverd gjennom «ikkje deltaking». Jeg legger fram at ytringer som, «men», kan åpne for demokratisk danning, gjennom en endring av meningsinnholdet blir bedre forklart og barna kan utvide forhandlings evnen sin i konfliktsituasjoner. Deltagelse i konfliktsituasjoner i barnefellesskapene kan gi endringer i hvordan barna forstår hvordan en deltar og hvordan en kan løfte fram sine meninger ved flere anledninger.

Oppsummering

Jeg har drøftet hvordan deltagelse i barnefellesskapene kan forstås som en del av barnehagens hverdagsdemokrati. Jeg har fokusert på lek, bordaktiviteter og konfliktsituasjoner for å vise hvordan forskjellige kontekster kan gi forskjellige vilkår for demokratisk danning i barnehagen. Jeg mener deltagelse i lek kan gi mulighet til demokratiske erfaringer for barna i barnefellesskapene. Det gjelder kanskje spesielt subjektiveringsdimensjonen til Biesta (2010). Jeg mener at leken er en viktig arena for barna å stå fram som subjekt. Ut i fra observasjonene mine vil lekens flertydighet gi rom for at barn opplever endringer i hvordan leken kan foregå og hvordan en kan leke sammen. Jeg drøfter også hvordan systemet oppleves ved forskjellige tidspunkt og hvem som er tilstede. Lek kan også være sosialiserende og kvalifiserende på bakgrunn av hvordan deltagerne tar tak i situasjoner. Jeg legger fram at deltakelsen i barnefellesskapene i lek kan forstås som en del av barnehagens hverdagsdemokrati, siden lek gir rom for kvalitative endringer i hvordan barna kan delta og hvordan leken skal utarte seg.

I drøftingen av bordaktivitet observasjonene viser jeg til hvordan verbale uttrykk kommer til syne når barna deltar i fellesskap under bordaktiviteter. Jeg legger fram hvordan barn gjennom verbale uttrykk i barnefellesskapene viser til et ønske om menneskelig tilhørighet (Biesta,

2011), som kobles mot å leve demokratiet i barnehagen. Jeg drøfter også hvordan enkelte bordaktiviteter kan vise til demotiske verdier, på linje med Johansson et al. (2015) skriver at demokratiske verdier kommer fram gjennom muligheten til å forhandle i felleskapet.

Jeg drøfter hvordan kvalifiserings- og sosialiseringdimensjonen også kan påvirke barns demokratiske danning. Jeg ser på det i lys av Dewey (2008/1916) sin mening at demokratiet er en måte å leve sammen, gir det åpning for at kvalifiserende ytringer er demokratisk dannende for barna som er en del av fellesskapet. Deltagelse i konfliktsituasjoner i barnefellesskapene kan gi endringer i hvordan barna forstår hvordan en deltar og hvordan en kan løfte fram sine meninger ved flere anledninger. Jeg mener på bakgrunn av drøftingen at deltagelsen i barnefellesskapene inneholder rom for demokratisk danning i hverdagsdemokratiet i barnehagen.

Kritisk blikk på egen studie

I denne studien har jeg utført et etnografisk inspirert feltarbeid, hvor jeg har observert barn i sine barnefellesskap. Skulle jeg ha gjort denne studien på nytt, ville jeg ha supplert de skriftlige observasjonene med korte videoobservasjoner. Da kunne jeg ha fått enkelte transkriberinger fra videoobservasjonene som ga en dypere forståelse av det som skjedde i enkelte hendelser. Jeg tenker de kunne ha gitt en dypere forståelse av hvordan barna deltar i barnefellesskapene. I studien kunne jeg ha rettet fokus mer mot dannelsingsaspektet for å gi et dannelsesblikk på hvordan hverdagsdemokratiet kan sees på som en prosess for barnas demokratiforståelse.

For å få en dypere forståelse av hvordan barna lever demokratiet, kunne det vært nyttig å ha et mer tydelig fokus i feltarbeidet. Slik det var nå hadde jeg ett bredt fokus mot hvordan barna deltok. Men det ville vært nyttig å fokusere på en arena for deltakelse, for eksempel at jeg fokuserte kun på bordaktiviteter, og deretter delte opp i forskjellig deltagelse under det temaet.

En dypere analyse av funnene kunne ha gitt andre funn, og funn som belyser flere aspekter av barns demokratiske danning og hvordan barna lever demokratiet i barnehagen. Det kunne vært nyttig å presentere færre funn, med en dypere analyse av hvert enkelt funn. Nå er det flere av observasjonene som ikke lever opp til potensialet. Det kunne også vært mulig å analysere ved hjelp av andre verktøy.

Avslutning

Jeg har i denne masteroppgaven presentert hvordan jeg vil svare på problemstillingen: «*Hvordan deltar barn i barnefellesskapet i barnehagen?*». Fokuset for oppgaven er hvordan deltagelse i barnefellesskap kan forstås som demokratisk danning. Jeg har analysert feltnotater fra et etnografisk inspirert feltarbeid, ved hjelp av Biesta sine utdanningsdimensjoner. Jeg argumenterer i oppgaven for at den demokratiske deltagelsen i barnehagen er en del av barnefellesskapene, og at barna i barnefellesskapene potensielt kan få demokratiske erfaringer. I innledningen til oppgaven presenterer jeg bakgrunnen for hvorfor jeg er interessert i å skrive masteroppgaven om demokratisk deltagelse i barnehagen. Jeg ser på rammeplanene for barnehagen som en vei mot målet til hvordan barna kan får erfare demokratisk deltagelse i barnehagen. Jeg argumenterer for at en demokratiforståelse med Dewey og Biesta sitt syn på demokratiet som en måte å leve sammen og et ønske om menneskelig tilhørighet er sentralt for forståelsen av demokrati i barnehagen. Funnene jeg har presentert og drøftet mener jeg viser til hvordan kvalifiserings-, sosialisering-, og subjektiveringsdimensjonene kan bidra til barns demokratiske danning. Et sentralt funn jeg ønsker å legge fram her er at jeg mener å se at det er gode vilkår for subjektivering i lek. Dermed at leken er en viktig arena for barna å stå fram som subjekt. Samtidig som sosialisering og kvalifisering også er tilstede i leken, og kan utvide den til nye måter å leke sammen. Dimensjonene mener jeg er utbredt i barns deltaking i barnefellesskapene. Det er viktig for meg å poengtere at jeg på ingen måte argumenterer for at demokratisk danning og demokratiske erfaringer kun oppstår da det er lav voksenteitet, men at de periodene av dagen da det ikke er full bemanning også kan gi nyttige demokratiske erfaringer for barna. Flere ansatte med en demokratiforståelse som ser verdien i å gi barna egne erfaringer, og ansatte som kan bygge på de erfaringene barna får i barnefellesskapene vil kunne gi barna gode vilkår for å leve demokratisk i fellesskap. Innsiktene fra denne studien kan gi en forståelse av hvordan lek er en god arena for barn å få subjektiverende muligheter.

For videre forskning vil jeg legge fram at det kunne vært spennende å legge fokus på deltagelse til mer spesifikke områder. Ett lengre studie med fokus på muligheter for demokratisk danning i lek. Hvor forskeren tilbringer lengre tid sammen med en gruppe barn for å spore utviklingen av leken og deltagelsen over lengre tid. Det ville også vært spennende å gjøre en større studie om vilkårene for demokratisk deltagelse i barnefellesskapene og hvordan de kan endre seg over tid. Jeg mener denne studien kan være en start for lignende forskning som kan gå dypere inn i tematikken om demokrati i barnehagen. Da spesifikt til etnografiske studier av demokratisk deltagelse i barnehagen.

Litteraturliste

- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
doi:10.1080/13502930903101594
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring : barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991 : revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*.
- Biesta, G. (2002). How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
doi:10.1111/1467-9752.00282
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy & Education*, 30(2), 141-153. doi:10.1007/s11217-011-9220-4
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). Democracy in the kindergarten: Helping young children to be at home in the world. I K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 21-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Broström, S. (2014). Veien mot nye barnehagedidaktikker? I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk: en dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 27-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Broström, S., Hansen, M. & Gudem, B. B. (2004). *Didaktikk og dannelse*. Oslo: Damm.
- Carr, W. (1998). The curriculum in and for a democratic society. *Curriculum Studies*, 6(3), 323-340. doi:10.1080/14681369800200044
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cockburn, T. (2010). Children and deliberative democracy in England. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (s. 306-317). London: Routledge.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? : inside kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: for small-scale social research projects* (3. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Dewey, J. (2008/1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Champaign, Ill.: Book Jungle.

- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Doktorgrads-avhandling (268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2013). Det gjør noe med meg! Praksis på barnehjem i utlandet - en dannelsesreise? I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet. (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen: en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Grindheim, L. T. (2016). Kva skal den profesjonelle barnehagelæraren bruke tid til? I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug & D. Wilson (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 25-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grindheim, L. T. (2017). Children as playing citizens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 624-636. doi:10.1080/1350293X.2017.1331076
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, O. H., Jensen, A. S. & Broström, S. (2018). Democracy and Care: Values Education in Nordic Preschools. I E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puroila (Red.), *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices* (Bind 23, s. 215-230). Springer International Publishing.
- Hedegaard, M. (2008). Principles for interpreting research protocols. I M. Hedegaard & M. Fler (Red.), *Studying Children: A Cultural-Historical Approach* (s. 46-64). Berkshire, United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Jansen, K. E., Kaurel, J. & Pålerud, T. (2015). Innledning. I K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 11-20). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. (2007). *Etiske överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Røthle, M. A., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kampmann, J. (2003). Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Löfdahl, A. (2006). grounds for values and attitudes: children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 77-88. doi:10.1177/1476718X06059791

- Löfdahl, A. (2014). *Kameratkulturer i förskolan - en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Moss, P. & Urban, M. (2010). *Democracy and Experimentation: two fundamental values for education*. Hentet fra https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Democracy_and_experimentation.pdf
- Olaussen, I. O. & Letnes, M.-A. (2014). Mot en multimodal didaktikk i barnehagens pedagogiske praksis. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk: en dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 246-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring: en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. Doktorgradavhandling: Høgskolen i Lillehammer.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2013). "Nei! Jeg vil ikke!" Hvordan forstå barns motstand som en del av deres danning til demokrati? I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skirbekk, G., Slaattelid, R., Holst, C., Granberg, A. & Gilje, N. (2007). *Filosofihistorie: innføring i europeisk filosofihistorie med særleg vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi* (8. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2012). FN's konvensjon om barnets rettigheter. I K. Sandberg, E. S. Kjørholt & N. Høstmælingen (Red.), *Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge* (2. utg., s. 17-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tofteland, B. (2015). Måltidsfellesskap i barnehagen – Demokratiets vugge? : En studie av samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger: Universitetet i Stavanger.
- Tofteland, B. (2018). The Valuable Index Finger: Communicating Democratic Values Through Pointing. I E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puroila (Red.), *Values Education in Early Childhood Settings: Concepts, Approaches and Practices* (Bind 23, s. 281-296). Springer International Publishing.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Ødegaard, E. E. & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som dannelsesarena - sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 19-47). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 Informasjonsskriv til barnehagen

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Barns demokratiske samspill?*»

Dette er et spørsmål til personale i din barnehage om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å observere barns samspill i barnehagen for å undersøke om det kan forstås som demokratisk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet vil danne datagrunnlaget for min masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet, master i barnehagekunnskap. Studien har som mål å forstå barnas samspill og måten de utforsker barnefellesskapet i lys av barns rett til demokratisk medvirkning. Medvirkning i barnefellesskapet forstår jeg som potensiell demokratisk dannelse, og lek som arena hvor barna får anledning til å prøve og feile forskjellige former for medvirkning.

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er: «*Hvordan utforsker barn muligheter for medvirkning i barnefellesskap i barnehagen?*»

Jeg ønsker å utføre observasjonene på én avdeling, i én barnehage. Jeg vil følge en mindre barnegruppe på 4 til 5 år, får å observere hvordan deres samspill utarter seg, med hverandre og i andre barnefellesskap. Utvalget skal jeg velge på bakgrunn av hvilke barn som er i barnehagen i det tidsrommet jeg skal utføre observasjonene mine. Siden barnefellesskapene i barnehagen ikke er statiske, vil ikke observasjonene kun omfatte enkelt barn, men potensielt alle barna på avdelingen. Det kan være nyttig å ta med flere barn i observasjonene for å få dypere innsikt i barnefellesskapets dynamikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg sender deg denne forespørselen fordi du er styrer i en barnehage i Bergen. Utvalget for denne studien er barn i 4-5 årsalderen som går i barnehage. På bakgrunn av at barn i denne

alderen kan ha gått flere år i barnehage allerede, og har samspill med flere barn i løpet av en dag. Jeg sender denne henvendelsen til flere barnehager.

Hva innebærer det for dere å delta?

Jeg vil benytte meg av deltagende observasjoner med barna, hvor jeg tar del i hverdags situasjoner. Jeg ser for meg å være tilstede i barnehagen, i en fire ukers periode, hvor jeg er i barnehagen 2-3 dager i uken i ca, 4 – 5 timer pr dag. Jeg vil følge barnas normale dagsrytme. Jeg ønsker å følge en gruppe barn i deres dagligdagse samspill situasjoner. Fokuset vil være på barns samspill i deres barnefellesskap, og deres egne leke og samspills situasjoner. Jeg vil snakke med barna om de samspill situasjonene som jeg observerer, for å få litt større forståelse for hva som utspilte seg akkurat i de hendelsene. Jeg vil også gjennomføre uformelle samtaler med personale der jeg ber om deres

tolkning av mine observerte samspillsituasjoner mellom barna.

Observasjonene vil skrives ned for hånd, før de skrives på datamaskin og anonymiseres. Barnas navn og alder vil kun skrives ned på papir, og lagres adskilt fra andre data i låst skap på skolen.

Hvis dere ønsker å delta i mitt masterprosjekt vil jeg sende dere samtykkeskjema og informasjonsskriv dere kan gi til foreldrene på den aktuelle avdelingen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da anonymiseres. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du ikke delta eller senere velger å trekke deg. Hvis samtykket ikke gis, eller trekkes tilbake, vil ikke barnet bli en del av de skriftlige observasjonene eller det empiriske materialet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Det er kun mine veiledere og meg selv som vil ha tilgang til datamaterialet for dette masterprosjektet.*
- *Navn og alder på barn vil kun bli skrevet ned for hånd og oppbevart i låst skap på HVL. Observasjonene vil bli anonymisert og lagret på en passordbeskyttet datamaskin.*

Deltagerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Alle dataene jeg presenterer i oppgaven vil være anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01/06-19. Det anonyme datamaterialet vil bli oppbevart etter endt prosjekt, for videre arbeid med datamaterialet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Høgskulen på Vestlandet 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:

- Truls Sveri Lier. Masterstudent Truls.lier@gmail.com 46446328
- Liv Torunn Grindheim. Hovedveileder Liv.Torunn.Grindheim@hvl.no 55585935
- Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Liv Torunn Grindheim

Masterstudent
Truls Sveri Lier

Vedlegg 2 informasjonsskriv til foreldre

Spørsmål om deltagelse i forskningsprosjekt

«*Barns demokratiske samspill?*»

Dette er et spørsmål til deg om at ditt barn kan delta i et masterprosjekt hvor formålet er å observere barns samspill for å undersøke om det kan forstås som demokratisk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studien vil undersøke hvordan barn utforsker barnefellesskapet. Jeg ser på dette som at de utforsker sin medvirkning i samspill med jevnaldrende, og hvordan barn utforsker sin mulighet for medvirkning. Medvirkning i barnefellesskapet forstår jeg som demokratisk dannelse, og lek som arena hvor barna får anledning til å prøve og feile forskjellige strategier for medvirkning. Denne forskningen kan potensielt løfte barnehagens fokus på barns medvirkning, og gi en dypere forståelse for hvordan barn gir uttrykk for sine meninger. Forskningsprosjektet vil danne datagrunnlaget for min masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet, master i barnehagekunnskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette informasjonsskjemaet fordi ditt barn går på avdelingen/basen hvor jeg skal utføre mine observasjoner til mitt masterprosjekt.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Jeg vil benytte meg av deltagende observasjoner med barna, hvor jeg tar del i hverdags situasjoner. Jeg ser for meg å være tilstede i barnehagen, i en fire ukers periode, hvor jeg er i barnehagen 2-3 dager i uken i ca, 4 – 5 timer pr dag. Jeg vil følge barnas normale dagsrytme. Jeg ønsker å følge en gruppe barn i deres dagligdagse samspill situasjoner. Fokuset vil være på barns samspill i deres barnefellesskap, og deres egne leke og samspills situasjoner. Jeg vil

snakke med barna om de samspill situasjonene som jeg observerer, for å få litt større forståelse for hva som utspilte seg akkurat i de hendelsene. Jeg vil også gjennomføre samtaler med personale der jeg ber om deres

tolkning av mine observerte samspillsituasjoner mellom barna.

Observasjonene vil skrives ned for hånd, før de skrives på datamaskin og anonymiseres. Barnas navn og alder vil kun skrives ned på papir, og lagres adskilt fra andre data i låst skap på skolen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis samtykket ikke gis, eller trekkes tilbake, vil ikke barnet bli en del av de skriftlige observasjonene eller det empiriske materialet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Det er kun mine veiledere og meg selv som vil ha tilgang til datamaterialet for dette masterprosjektet.*
- *Navn og alder på barn vil kun bli skrevet ned for hånd og oppbevart i låst skap på HVL. Observasjonene vil bli anonymisert og lagret på en passordbeskyttet datamaskin.*

Deltagerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Alle dataene jeg presenterer i oppgaven vil være anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Masterprosjektet skal etter planen avsluttes 01/06-19. Det anonyme datamaterialet vil bli oppbevart etter endt prosjekt, for videre arbeid med datamaterialet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Høgskulen på Vestlandet 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:

- Truls Sveri Lier. Masterstudent Truls.lier@gmail.com tlf: 46446328
- Liv Torunn Grindheim. Hovedveileder Liv.Torunn.Grindheim@hvl.no tlf: 55585935
- Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Liv Torunn Grindheim

Eventuelt student
Truls Sveri Lier

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «barns demokratiske danning?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i masterprosjektet
- At personalet på avdelingen/basen kan gi relevante opplysninger om barnet til prosjektet

Jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *15. mai 2019*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Eksempel på observasjonsanalyse

Observasjonsskjema 6 konflikt - lek			
Tid 6/2	Sted	Observatør	Deltakere
09:25	Hovedrom	Truls	Per og Kjetil
<p>Kontekst</p> <p>Det er møtedag, og barna får ta med seg leker hjemmefra. Det har nettopp vært frokost og morgen samling, og det er for øyeblikket pedagogmøte. Det er betydelig redusert bemanning på avdelingen da det er høy pedagogtettet på avdelingen til vanlig. På avdelingen er det 2 vikarer og 1 barne- og ungdomsarbeider, og meg som litt passiv observatør.</p>			
Hendelse		Tolkning	
<p>Kjetil har lånt lommelykten Per har tatt med seg i dag. Han lyser på alt og alle, i fjeset til mange barn. Per forteller ham at hvis han trykker på knappen, blinker den rødt.</p> <p>Kjetil fortsetter å lyse i ansiktene til barn og voksne, men denne gangen med det røde lyset.</p> <p>Per følger etter Kjetil.</p> <p>Etter kort tid sier Per:</p> <p>«Nå har du lyst nok.»</p> <p>«Dette gjentar han 4 ganger.» Litt og litt høyere.</p> <p>Da kaster Kjetil lommelykten inn til spise/formingsrommet. Når Per går etter, lukker Kjetil døren bak Per.</p> <p>...</p> <p>Litt senere på dagen, hører jeg at noen andre spør Per om de kan låne lommelykten, da sier Per:</p> <p>«Husk å ikke kast lommelykten.»</p>		<p>Jeg opplever at det er viktig for barna å ta med seg leker når det er lekedag.</p> <p>Kjetil er vanskelig å forholde seg til for de andre barna. Han er høylytt og reagerer kraftig hvis han møter motstand.</p> <p>Jeg tror Per angrer på at han lånte lommelykten til Kjetil. Han følger etter ham og følger godt med på hvordan Kjetil bruker den.</p> <p>Når Per gir Kjetil instruksjoner om bruken av lommelykten, forsøker han å avværpe situasjonen, ved at han tror Kjetil ikke kan bruke denne funksjonen til å være plagsom for andre.</p> <p>Jeg tror Per opplever at Kjetil bare vil bruke lommelykten til å plage andre.</p> <p>Kjetil reagerer på at han ikke får lov til å bruke lommelykten ved å kaste den langt fra seg. Han kaster den tilsynelatende inn på det andre rommet veldig bevisst, og ønsker å få bort Per.</p>	

Rød – Kvalifisering. Grønn – Subjektivering. Blå - Sosialisering

Vedlegg 4 Nsd meldeskjema

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Barns demokratiske samspill?

Referansenummer

404518

Registrert

16.11.2018 av Truls Sveri Lier - 145300@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Torunn Grindheim, Liv.Torunn.Grindheim@hvl.no, tlf: 55585935

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Truls Sveri Lier, truls.lier@gmail.com, tlf: 46446328

Prosjektperiode

03.12.2018 - 01.06.2019

Status

21.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

21.01.2019 - 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 21.1.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2019.

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 oppfylleformålet

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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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

