



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

ABLU-BACH15

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2020 09:00	Termin:	2020 VÅR
Slutt dato:	29-05-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 ABLU-BACH15 1 BOPPG 2020 VÅR stord		
Intern sensor:	Sissel Janette Aastvedt Halland		

Deltaker

Navn:	Toue Iren Tønnessen
Kandidatnr.:	315
HVL-id:	170220@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Hvordan tilrettelegger to pedagogiske ledere for barns medvirkning i inneleken?	
Antall ord *:	8398	
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	Toue iren Tønnessen
Gruppenummer:	6
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

Forord

Denne bacheloroppgaven er en avsluttende oppgave i barnehagelærerstudie på Høyskolen på Vestlandet. Fire år har gått og studiet er gjennomført som arbeidsplassbasert sammen med fast arbeid i barnehage. Studiet har gitt meg stor lærdom i form av teori og bedre grunnlag til å reflektere alene og sammen med personalet om hvordan jeg alltid kan arbeide til det beste for barna.

Jeg vil takke min veileder, Sissel som har vært tilgjengelig til enhver tid når jeg har hatt behov for hjelp til denne oppgaven. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, oppfølging, innspill og støtte. Jeg vil også takke mine intervjupersoner som stillet opp for meg i forbindelse med min bachelor undersøkelse. Takk for at dere torde å åpne dere og være så ærlige i deres svar. Jeg vil også takke mine kollegaer og styrer i barnehagen som har fått teoretiske og kritiske spørsmål av meg som vi sammen har reflektert over. Det har gjort at jeg i enda større grad har anskaffet meg kunnskap og lærdom.

Takk til venner og familie som har vist forståelse for at jeg ikke har hatt mulighet til å treffes så ofte de siste fire årene. Takk for forståelse for at min studie har brukt mye av min tid. En spesiell takk til min venninne, Monika, som også er barnehagelærer. Vi har hatt mange reflekterte samtaler sammen. Du har lært meg mye. En spesiell takk vil jeg også rette til min kjære sønn, Tom, som har vist uerstattelig forståelse for at mamma er opptatt med skolearbeid. Du har vært stille når jeg behøver å konsentrere meg. Du har vist interesse for min studie og du har hatt et oppriktig ønske om at jeg skal lykkes. Takk for at du har hjulpet meg med teknisk arbeid som datahjelp og nedlasting av programmer som jeg har hatt bruk for. Kanskje jeg gjennom studiet har inspirert deg, siden du nå har valgt å gå samme vei som meg, å bli lærer.

Karmøy, 12.05.2020, Tove iren Tønnessen

Norsk sammendrag

Tittel: Hvordan tilrettelegger to pedagogiske ledere for barns medvirkning i inneleken?

Forfatter: Tove Iren Tønnessen

År: 2020

Sider: 26

Emne ord: Medvirkning, lek

Sammendrag:

Tema for denne bacheloroppgaven er barns medvirkning i inneleken. Oppgaven tar for seg hvordan to pedagogiske ledere tilrettelegger for barns medvirkning i inneleken. Barns rett til medvirkning er lovfestet gjennom FNs barnekonvensjon, barnehageloven og rammeplan for barnehagen. Teori om barns medvirkning er hentet fra flere aktuelle forfattere. Funn fra kvalitative intervjuer drøftet opp mot teori gir meg svar på problemstillingen. Mine funn er barns interesser fremmer medvirkning i inneleken. Barnehagens innhold og struktur hindrer medvirkning og regler og rutiner hindrer medvirkning

Engelsk sammendrag

Tittel: How two educational leaders organize for children's participation in the indoors play?

Forfatter: Tove iren Tønnessen

År: 2020

Sider: 26

Emneord: children, participation, play

Sammendrag:

The theme of the bachelor task is children's participation in the indoors play. The task is about how two educational leaders organize for children's participation in the indoors play. Children's right to anticipate is statutorily through the UN's children's convention, the kindergarten law and the frame for the kindergarten. Theory about children's anticipation is brought by multiple relevant authors. Findings from qualitative interviews discussed up towards theory, answer the issue. My finding are children's interest promotes anticipation. The kindergartens content and structure prevents participation and the kindergartens rules and routines prevents participation.

Forord	1
Norsk sammendrag	2
Engelsk sammendrag	3
1. Innledning	5
1.1 Avgrensning av problemstilling	5
1.2 Oppgavens oppbygning	5
2.0 Teori	6
2.1 Barns rett til medvirkning.	6
2.3 Syn på barn	6
2.3 Hva er medvirkning?	7
2.4 Barnas lek og lekemiljø	8
2.5 Regler og rutiner i barnehager	9
2.6 Innhold og struktur i barnehager	11
3.0 Metode	13
3.1 Kvalitativ metode	13
3.2 Intervju	14
3.3 Ethiske retningslinjer	14
3.4 Min forskningsprosess	15
3.5 Validitet og reliabilitet	15
3.6 Analyse	16
3.7 Min analyseprosess	16
4.0 Drøfting	17
4.1 Barns interesse fremmer medvirkning	17
4.2 Innhold og struktur hindrer barns medvirkning	18
4.3 Regler og rutiner hindrer barns medvirkning	21
5.0 Konklusjon	23
6.0 Litteratur liste	24

1. Innledning

Tema for oppgaven er barns medvirkning. Etter flere års erfaring i barnehage opplever jeg at det finnes mange føringer for hva som er tillatt og ikke tillatt for barn i barnehager. Det kan virke som om dette hindrer barn i å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Det ble derfor tidlig i studiet, klart for meg, at barns medvirkning er noe som jeg ønsker å undersøke nærmere i min bacheloroppgave. Jeg mener barns medvirkning er viktig fordi de aller fleste barn går i barnehager og bruker mye av sin tid her. Utfra statistisk sentralbyrå er 92,2 prosent av alle barn i barnehage (SSB, 2020). Jeg ser det derfor som viktig at barn får lov til å være med og påvirke sin egen hverdag. Jeg har valgt å fokusere på medvirkning i inneleken fordi leken skal ha en sentral plass i barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barn er ifølge Johan Huizinga (sitert i Wolf, 2014, s. 18) «Homo ludens» som vil si at de er lekende mennesker som har et instinkt som sier at de bare må leke. Leken beveger seg som en fri impuls og kan ikke planlegges. Den står fritt til å utvikles i nye retninger utfra det som skjer mellom de som leker og mellom omgivelsene. Skal lekens frie impuls inntreffe ser jeg nødvendigheten av at barn får medvirke i sin lek.

1.1 Avgrensning av problemstilling

Min opprinnelige problemstilling var først: «Hvordan får barn medvirke i barnehagen?». Etter innspill og råd fra min veileder fant jeg ut at denne problemstillingen var for omfattende å få svar på. Det ville krevd mange observasjoner over lengre tid for å finne svar. Problemstillingen ble derfor endret og spisset inn mot hvordan barnehagelærerne arbeider for at barn kan medvirke i inneleken. Den nye problemstillingen ble: *Hvordan tilrettelegger to pedagogiske ledere for barns medvirkning i inneleken?*

1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i fire hovedkapitler. Den vil starte med et teorikapittel som tar for seg aktuell teori om barns medvirkning, lek og lekemiljø. Videre kommer et metodekapittel hvor kvalitativ metode og intervju blir gjort rede for. Deretter kommer et kapittel som inneholder

drøfting hvor funn fra de kvalitative intervjuene blir presentert og drøftet opp mot teorien. Det siste kapittelet vil oppsummere oppgaven og svar på problemstillingen blir presentert.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg vise til aktuell teori knyttet til min problemstilling som er: *Hvordan tilrettelegger to pedagogiske ledere for barns medvirkning i inneleken?* Hovedtema vil være barns medvirkning hvor jeg først tar opp barnas rett til å medvirke gjennom styringsdokumenter. Deretter vil jeg gjør rede for betydningen av begrepet medvirkning for så å se nærmere på barns lek og lekemiljø. Til slutt vil oppgaven ta for seg regler og rutiner, innhold og struktur i barnehager.

2.1 Barns rett til medvirkning.

Barns rett til medvirkning har sitt utspring i FNs barnekonvensjon, artikkel 13, om barn sin rett til ytringsfrihet (Barnekonvensjonen, 2003). Denne retten omfatter barnets frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer. I 2003 ble konvensjonen innlemmet i barnehageloven. Dette innebærer at barnehager ikke har anledning til velge bort eller ignorere barns rett til medvirkning (Johannesen og Sandvik, 2008, s. 25 – 30). Barnehageloven, kapittel 2, § 3 (Barnehageloven, 2005, §3) slår fast at «barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet». Det vil si at barn jevnlig skal få mulighet til aktiv deltakelse og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammepplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) inneholder utfyllende bestemmelser fra Barnehageloven og legger føringer for at barnehagen skal oppmuntre og legge til rette for at barn skal få medvirke ved å få gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Personalet i barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov, slik at barna får erfare at de har innflytelse på det som skjer i barnehagen.

2.3 Syn på barn

Slik jeg forstår rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) ligger det et sosiokulturelt læringssyn til grunn for læring. Et sosiokulturelt læringssyn ble utviklet av Lev Vygotskij (Söljö, 2016, s. 113- 116) og handler om at barn utvikler sin identitet og lærer om seg selv i samspill med omgivelsene. I denne sosialiseringen er ikke barn passive i prosessen, men aktive deltakere som bidrar til å sosialisere seg selv gjennom språket og i sosial praksis. I deltakelse

med omgivelsene utvikler barnet sin identitet, sine interesser, sin kompetanse og sine synspunkter i samspill med andre.

Når barn får delta i omgivelsene vil det ligge til grunn et syn som ser på barn som subjekt. Å møte barn som subjekt betyr å møte barn som medmennesker med like stor betydning som oss voksne (Wolf, 2014, s. 84-85). Dersom den voksne oppfører seg som irrasjonell eller som om den vet best blir barnet behandlet som et objekt. Nina Johannessen og Ninni Sandvik, (2008, s. 35) poengterer at voksne har blitt opplært til å tenke at de vet best og må hjelpe barna. Barna skal lydige og høflig akseptere den voksnes fokus og godta det. Kristin Danielsen Wolf (2014, s. 84-85) uttrykker at de ansatte heller må møte barn med en spørrende holdning hvor de er mindre ledende.

Ifølge Wenche Nordli og Bess Merete Schelbred Thormodsæter (2010, s. 37- 44) er barns muligheter for medvirkning avhengig av den voksne sine holdninger og handlinger. Skal barna få mulighet til å medvirke må det være nære og varme voksne som bryr seg og som ser og lytter til barna. Det må være tilstedeværende voksne som møter barn som subjekter og som gjerne må anstrenge seg for å lytte til barna for å klare å fange opp deres interesser. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) krever at alle barn skal bli sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet. For å få dette til må personalet ha en grunnleggende holdning til barn som medmennesker der alle barn og deres utsagn blir tatt på alvor. Det betyr at vi er villige til å lytte seriøst til hva alle barn har å si og ta hensyn til det barna forteller oss (Johansson sitert i Eide & Winger, 2006, s. 45). Ifølge Berit Bae (2006, s. 6-26) vil det alltid være ulikheter blant barn i barnehager. Noen barn tiltrekker seg mer oppmerksomhet enn andre og er lettere å legge merke til enn andre. De voksne må være bevisst om det er disse barnas uttrykksmåter som blir mest bekreftet. De stille barna som ikke markerer sin stemme og kropp så tydelig har like fullt rett i å medvirke, men det kan kreves en ekstra jobb fra personalet sin side å støtte dem i å ytre seg.

2.3 Hva er medvirkning?

Det engelske ordet for medvirkning er participation, oversatt til norsk som deltakelse (Johannessen & Sandvik, 2008, s. 25). Norske synonymer til medvirkning er blant annet: deltakelse, spille inn, utførelse (Synonymer, 2016). Som vi ser peker begrepet medvirkning på en form for deltakelse. Ifølge Bae (2006, s. 6-26) kan dette skape forvirring for barnehagepersonalet fordi å delta er ikke nok for at barnet skal kunne medvirke. Bae beskriver barns medvirkning som at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har

virkning i fellesskapet. Barn trenger å få støtte til å uttrykke seg og til å virke og handle sammen med andre, samt å delta i beslutningsprosesser. Som Johanessen og Sandvik (2008, s. 25-27) understreker må medvirkning forstås som at barnets uttrykk skal påvirke på en eller annen måte. Bae (2006, s. 6- 26) påpeker at medvirkning ikke er en teknikk eller en metode men en holdning som må ligge til grunn for alt arbeid i barnehagen. Barn må sees på som deltakende subjekter hvor de kjenner at deres ytringer gjelder. Når barn skal få oppleve at deres ytringer gjelder krever det et personal som lytter (Jansen, 2019, s. 43). Lyttingen må være aktiv hvor personalet leter etter og prøver å forstå det barnet uttrykker for så å kunne gi respons som åpner opp for barns innflytelse. Gjennom responsen kommuniserer personalet at det barnet formidler er verdifullt og vesentlig. Bae (2006, s. 6-26) hevder at barns medvirkning også handler om å ta utgangspunkt i barnets interesser. Alle barn er interessert i noe og det er ifølge Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi (2006, s. 71) et oppdrag som pedagog å finne ut hva barnets interesse er. Videre må barnehagen ta utgangspunkt i barnas interesser for å legge til rette for å utfordre barnas tanker videre.

2.4 Barnas lek og lekemiljø

Ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) skal leken ha en sentral plass i barnehagen. Barnehagen skal inspirere til lek og gi rom for ulike typer lek både inne og ute. Dette kan ses i sammenheng med Huizinga (sitert i Wolf, 2014, s. 18) som presenterer begrepet «Homo ludens» som menes at vi er lekende mennesker. Lek er en fri handling. Barn har instinkt som sier at de bare må leke, og leken kan ikke planlegges (Wolf, 2017, s. 17-50). Leken beveger seg som en fri impuls og står fritt til å utvikles i nye retninger utfra det som skjer mellom de som leker og mellom omgivelsene. Som Sonja Kibsgaard og Ellen Beate Hansen Sandseter (2016, s. 65) uttrykker er barn tilstede i leken med hele sin kropp, de sanser og er hundre prosent altoppslukende i lekens verden.

Personalets syn på lek påvirker hvordan de voksne forholder seg til leken, og det er ikke et spørsmål om personalet skal forholde seg til barns spontane lek, men heller hvordan personalet skal forholde seg til den (Wolf, 2014, s. 17- 45). I følge Wolf er synet på lek er del av personalets pedagogiske grunnsyn som leder de voksnes oppmerksomhet, valg og handlinger. Personalet må møte barna i et lekende samspill utfra hva barna interesserer seg for og deres initiativ og hengi seg til det uforutsigbare (Wolf, 2017, s. 99). Hvis det ikke er rom for det spontane og lekende i omgivelsene kan en stå i fare for å få en atmosfære som gir begrensede muligheter og grunnlag for lek (Wolf, 2014, s. 17- 45).

Foucaults (sitert i Jansen, 2013, s. 136) forklarer at det fysiske rommet har makt. Måten rommet er organisert på tilskriver menneskers identitet og bidrar til å skape deres subjektivitet. Med det mener Foucault at måten rommet er organisert på og hvilke materialer som finnes der utøver makt, fordi det definerer hva som skal gjøres der og hva som kan lekes med. Ut fra Foucault sitt perspektiv kan det fysiske rommet skape både muligheter og begrensninger for barns lek, og det fysiske miljøet blir derfor en vesentlig faktor for barns muligheter for påvirkning og medvirkning i leken.

I barnehager inspirert av Reggio Emilia brukes uttrykk som «rommet som den tredje pedagog». Med det menes at rommet har en vesentlig betydning for barns samspill, leke og læreprosesser. Det synlige fysiske rommet blir forstått som en aktiv medspiller og påvirker som en tredje pedagog. Skal det fysiske rommet fremkomme som en tredje pedagog må barnas fysiske og utforskertrang møtes. Det må være rom for aktiv fysisk lek, utforskende og kreativ lek, rolle lek og mulighet for skjermet rolig lek (Wolf & Svenning, 2018, s. 44-71).

Aud Eli Kristoffersen (2006, s. 52- 79) uttrykker at hvilke lekemateriell som er tilgjengelig for barna er en viktig faktor for barns medvirkning. Hun meddeler at det råder enighet blant personalet om at det å leke er barnas valg, men det er voksne som handler inn og tilrettelegger lekematerialer, ofte uten at barna får påvirke dette valget. Når barn får være med i planleggingsprosessen over valg av lekematerialer og hvordan rommet skal organiseres vil det ifølge Åberg og Taguchi (2006, s. 32) skapes lekemuligheter slik barna selv ønsker det, og ikke ut fra de voksne. Når barna får være med å omforme rom etter egne ønsker, vil det også skapes et ønske hos barna om å ta vare på rommet og det fremkomme gjerne enkelte regler fra barna selv som blir gjeldende. På denne måten vil regler være forståelig for barna. Nedenfor kommer jeg mer innpå regler og rutiner i barnehagen og hvordan det kan være med å hindre barns medvirkning i inneleken.

2.5 Regler og rutiner i barnehager

«Ikke hopp i sofaen!» «Bruk innestemme!» Dette er ifølge Lisbeth Skreland (2019, s. 12-32) ganske gjenkjennelige og hverdagslige regler som trolig finnes i de fleste barnehager. Skreland beskriver regler som ofte står i relasjon til en eller flere verdier. Regler kan defineres som en

forskrift over hva som er rett, ønskelig eller passende, uønsket, upassende eller forbudt for barna i barnehagen. Regler og verdier forteller noe om hva barnehageansatte vurderer som viktig og betydningsfullt i arbeidet sitt, og hva som preger innholdet i barnehagen. Ved å rette oppmerksomheten mot barnehagens regler vil vi kunne få en forståelse av hvilke verdispørsmål og verdihandlinger som er gjeldende i barnehage-konteksten. Videre sier Skreland (2019, s. 12-32) at synet på barn og holdninger til barn og barndom har betydning for den regelpraksis som gjelder, og det har betydning for hvilke verdier vi forsvarer i arbeidet med barn.

Knud Eilert Løgstrup (sitert i Skreland, 2019, s. 20-21) beskriver regler som tosidige, hvor den ene siden handler om nødvendigheten av regler for å gjøre livet sammen med andre mennesker meningsfullt og utholdelig. Regler er et verktøy for å opprettholde system, ro og orden i klasserommet. På den andre siden kan regler brukes til å okkupere og utføre makt over andre. Konformitet og lydighet mot regler defineres som moralske reaksjoner på oppførsel, positive eller negative, hvor regler brukes som verktøy for å forsterke og befeste maktposisjoner mellom mennesker.

Erving Goffman (sitert i Skreland, 2019, s. 24) hevder at en regel kan være symmetrisk eller asymmetrisk. En symmetrisk regel er en regel som får et individ til å ha de samme forpliktelsene eller forventningene til andre som de har til seg selv. Mens en asymmetrisk regel er regel som kun gjelder for enkelt individet eller grupper av individer. Goffmann (sitert i Skreland, 2019, s. 28) poengterer at det ligger en forventning til alle profesjons utøvere å kunne utøve skjønn. Å utøve skjønn mener han handler om å skape individuelle tilpasninger, og møte barna med utgangspunkt i deres særlige behov. Ingvild Åmot (sitert i Skreland, 2019, s. 29) uttrykker at ansatte ofte fatter beslutninger for barn i ly av regler uten rom for barns særlige måter å være på. Ukritisk bruk av regler vil derfor fjerne muligheten for å gjøre skjønnsmessige individuelle valg for de ansatte, og er ofte årsaken til at barn strever med å bli møtt og forstått. De ansatte har sin oppmerksomhet rettet mot å opprettholde regler, og ikke mot barna. Åmot legger til at skjønn kan handle om å følge regler, men det må også handle om å tilpasse eller bryte regler. Ser vi i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) krever den at barn skal møtes som individer og at barnehagelæreren skal handle til hvert enkelt barns beste.

Skreland (2019, s. 44-57) fant ut i sin doktoravhandling at det var noen regler som var viktigere enn andre i barnehagene, blant annet regler for sikkerhet. Regler som: «det må være en voksen

tilstede overalt» og «voksen som tellevakt» er gjeldende i de fleste barnehager. Dette er regler som fremmer verdien av å ivareta barns liv, og ansatte som ønsker å konsentrerer seg om barna. Ifølge Skreland kan slike regler hindre ansatte å befri seg for å kunne delta i barns lek fordi verdien om å ha kontroll og oversikt er viktigst. Skreland (2019, s. 44-57) fant også ut at det er flere regler som omhandler hva barn kan/bør/skal foreta seg og hvordan man kan/bør/skal føre seg i mange av barnehagens rom. Noen av rommene er utformet og innredet på en måte som umiddelbart gjør det mulig for barna å forstå intensjonen og hensikten med rommet. Skreland (2019, s. 44-57) legger vekt på at regler for rommenes tiltenkte intensjon kan hindre barns rett til medvirkning. Det handler om hvordan barnet blir hørt, fortolket eller lyttet til. Når regler for rommets tiltenkte intensjon finnes sammenligner Skreland det med barn som ikke blir invitert inn i en lydhørhet, åpenhet og frihet som hvem han/hun er som gjest. Barnet blir heller invitert til et hus med allerede iboende logikk som gjestene må rette seg etter. Regler om rommets intensjon kan være med å bryte ned barnas lek og kreativitet da det setter hindring for lekens vandring og valg av lekematerialer. Et annet funn Skreland (2019, s. 60) fant var at barnas lek og kreativitet brytes ned av verdien av orden. Det viser seg at det er viktig å rydde for å holde orden, og er nok en vesentlig grunn for at lego har et eget rom, dukker et eget rom og tog banen likeså. Når kategorisering av lekematerialer og stadig «ryddetid» inntreffer, vil det sette hinder for barns altoppslukende lek, ytringsfrihet og følelse av at deres meninger gjelder.

Regler synes å være tett knyttet til barnehagens historie og til barnehagens tradisjoner og skikker. Skreland (2019, s.155) tørr å påstå at det å rydde og sortere er like viktige regler i dag som det var for 30 år siden. Skreland mener nyansatte jobber med å lese regler som finnes og tilpasse seg dem. Å anerkjenne de regler som finnes er en forutsetning for å ikke få personalet mot seg. Skreland har inntrykk av at det ofte er de ansatte som er mest engstelige, redde eller slitne og som har større behov for kontroll som setter minimum standard for hvilke regler som skal gjelde. En annen grunn til bruk av regler er tid og travelheten som finnes i barnehagehverdagen, med trang tidsplan som inneholder aktiviteter de voksne har planlagt (Skreland, 2019, s. 136). For å unngå at barn blir frustrerte når leken stadig må avbrytes på grunn av «ryddetid» for planlagte aktiviteter må det settes av god tid til lek på uke planer og dagplaner, meddeler Skreland. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på barnehagens innhold og struktur.

2.6 Innhold og struktur i barnehager

Styringsdokumenter som rammeplanen gir pedagoger i barnehager stort ansvar i form av barnehagekvalitet og innhold (Fjørtoft, 2018, s. 7-20). I følge Birgitte Fjørtoft er det et økt fokus

på barnehagen som læringsarena hvor det snakkes om effektiv læring og hvilken effekt læring har for samfunnet. Som barnehageprofesjon har pedagoger pådratt seg et ansvar for samfunnet og det mandatet en skal utføre på vegne av det. Fjørtoft legger til at pedagoger også har pådratt seg ansvar for barna. Økt fokus på læring i barnehager krever derfor refleksjon rundt barnas lek. Lek som først og fremst blir forstått som en verdi og metode for læring, kalles en instrumentell tilnærming til leken. En instrumentell tilnærming til leken vil ta bort glede, det lystbetonte og muligheten til fritt å velge selv i leken for barna (Wolf, 2017, s. 37). Fjørtoft (2018, s. 118-124) uttrykker en forståelse av at så lenge læring er godt planlagt på forhånd i barnehager vil læring til barna foregå enkelt. Dersom de voksne gir bort læring som om det er en innpakket presang med silkebånd er det langt ifra sikkert barn lærer det som er bestemt at de skal lære. Det vil heller oppstå som et planlagt og programmert rom hvor barna må passe inn. Fjørtoft (2018) legger til at læring heller må foregå utfra barnas interesser og hva de er opptatt av, slik at kunnskap blir aktuell og relevant. Som rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22) opplyser, skal barn oppleve et miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre. Personalet må være oppmerksomme på barnas interesser og engasjement og tilrettelegge for læring i ulike situasjoner og aktiviteter.

Det later å bli mer vanlig å organisere barnegrupper inn i ulike mindre grupper som inne/ ute grupper, tur grupper og aldersinndelte grupper (Kristoffersen, 2006, s. 71). Hensikten med mindre grupper kan ifølge Kristoffersen være ønske om å gi barna et mindre miljø med en mer oversiktlig gruppe, for både barn og voksne. Men denne form for organisering stiller høye krav til lydhørhet fra personalet for at barns medvirkning skal bli ivaretatt. Det er grunn til å undre seg om gruppeinndelingen blir styrt utfra barnets alder og hva som passer best for organiseringen eller om det er enkeltindividet og barnas interesser som styrer. Organisering i mindre grupper uten å lytte til barnas ønsker, medfører ofte at barna blir overtalt til å delta i en gruppe som de selv ønsker. Dette kan påvirke barnas lek på en negativ måte. Når barn blir tilbudt grupper og tilhørende lekematerialer uten å velge selv, vil ikke barn oppnå en lekende holdning i leken. Noe som er sentralt for å for å omtale en aktivitet som lek. En lekende holdning kan sees i sammenheng med selvutfoldelse hvor barn får mulighet til å uttrykke seg og bli møtt med respekt for det. Når barn blir tilbudt bestemt lekemateriell vil det ikke skapes en lekende holdning der barna kan bruke sin kreativitet til å forme leken selv (Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Røthle, Tofteland & Zachrisen, 2015). En annen struktur som hindrer barns medvirkning er ifølge Kristin Danielsen Wolf og Sverre Bjørn Svenning (2018, s. 37) stramme rammer som timeplan over populære rom som fellesrom og spesialrom. Dette vil gjøre det vanskelig for barn å påvirke hvor de vil være og hvem de vil være sammen med.

Dersom barn skal få mulighet til å være delaktig i planleggingen av barnehagens virksomhet kan ikke hverdagsaktiviteter planlegges like hele året og bli gjentatt etter samme mønster med samme innhold (Gunnestad, 2014, s. 19). Eva Johanson (sitert i Kristoffersen, 2006, s. 63) fant følgende i sitt forskningsarbeid at der personalet reflekterer sammen over observasjoner, istedenfor å planlegge i detaljer vil barns medvirkning opptre i større grad. Der hvor fokuset handler om å planlegge utfra barnas ideer istedenfor de voksnes ideer, vil barnas medvirkning vise igjen i barnehagens innhold og metoder.

3.0 Metode

Metode er redskapet vi bruker for å undersøke noe. Den hjelper oss å samle inn informasjonen vi trenger til å undersøke et tema (Dalland, 2017, s. 52). Det skilles mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Disse metodene blir brukt for å samle inn data på en systematisk og nøyaktig måte (Løkken & Søbstad, 2013, s. 9). Den kvalitative forskningsmetoden omhandler rikholdige, skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord. Her ønsker forskeren å gå i dybden og målet er å få vite mye om lite, i motsetning til den kvantitative forskningsmetoden hvor en får vite lite om mye eller mange. I den kvantitative forskningsmetoden ønsker en å finne mangfold i data hvor data i form av tall blir innhentet og brukt til å analyseres statistisk (Nyeng, 2012, s. 71-73). Metodekapittelet nedenfor vil omhandle mitt valg av metode sammen med etiske perspektiver, validitet, reliabilitet, min forskningsprosess og analyse av innsamlet empiri.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode for å kunne svare best mulig på min problemstilling som er: *Hvordan tilrettelegger to pedagogiske ledere for barns medvirkning i inneleken?* I en kvalitativ metode er det færre personer og datainnsamlinger å forholde seg til, og det gis mulighet til å gå i dybden gjennom diskusjon rundt problemstillingen (Busch, 2013, s. 52). Gjennom kvalitativ metode ser forskeren sammenhenger og totaliteten studeres gjennom et holistisk perspektiv (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35). Et holistisk perspektiv innebærer å se menneskelig erfaring som kompleks hvor helheten ikke bare kan forstås ved å kun analysere delene, fordi summen av delene er mer enn helheten (Olsson & Sørensen, 2003, s. 67). For å få

et best mulig holistisk perspektiv har jeg valgt intervju som kvalitativ forskningsmetode hvor to pedagogisk ledere fra ulike barnehager er informanter.

3.2 Intervju

Gjennom intervju kan utveksling av synspunkter og erfaringer skape ny kunnskap. Intervju handler om å innhente beskrivelser fra informantens livsverden for så å beskrive og tolke det som blir fortalt (Løkken & Søbstad, 2013, s. 106). Henny Olson og Stefan Sørensen (20013, s. 84) beskriver målet med intervju som å prøve å danne et eksakt bilde av hva informanten prøver å formidle. Målet er ikke å komme frem til entydige oppfatninger om et tema. Michael Quinn Patton (sitert i Løkken & Søbstad, 2013, s. 106-109) skiller mellom tre typer kvalitative intervjuer: uformell samtale, bruk av intervjuguide og strukturerte spørsmål med åpne svar. Jeg har valgt strukturert intervju med åpne svar til pedagogene. Fordelen med strukturert intervju hvor spørsmålene er bestemt på forhånd og satt opp i en bestemt rekkefølge, er ifølge Gunvor Løkken og Frode Søbstad (2013, s. 107) at det kan gi mer nøyaktige svar. Samtidig som det kan gjør det enklere å sammenligne og klassifisere svarene fra informantene. Gjennom åpne spørsmål og svar må informantene formulere svarene selv. Noe som kan gi meg grundige beskrivelser av de fenomenene jeg er interessert i å vite mer om og som kan gi nye perspektiver som jeg ikke har tenkt på før (Løkken & Søbstad, 2013, s. 107).

Jeg har erfaring fra barnehage, noe som gjør at jeg har en deduktiv tilnærming til informantene svar. Deduktiv tilnærming betyr å ha en hypotese der en prøver å trekke en logisk slutning om en ting, på bakgrunn av det du vet fra før av (Løkken & Søbstad, 2013, s. 34). Men jeg håper på å innta en mest mulig induktiv tilnærming der jeg stiller meg åpen til informantenes svar. Med induktiv tilnærming menes å ha et åpent sinn på forhånd hvor det innsamlede materialet fra informantene styrer i høy grad konklusjoner og teoridannelse (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35).

3.3 Ethiske retningslinjer

I intervju får jeg informasjon fra personer som krever konfidensiell behandling og godkjenning (Løkken & Søbstad, 2013, s. 22). På forhånd av intervjuene leverte jeg derfor et informasjonsskriv til pedagogene, hvor de skulle avgi informert samtykke. Pedagogenes navn blir brukt som koder. Pedagog 1 kalles P1 og pedagog 2 kalles P2. Alt datamateriell fra

informantene lagret jeg på en privat minnebrikke som vil bli slettet i etterkant av innlevering av denne oppgaven. Paragraf 13, i Lovdata, omhandler taushetsplikt og konstaterer at enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, er pliktet til å hindre at andre får kjennskap eller adgang til det en får vite om personlig forhold i forbindelse med tjenesten eller arbeidet (Lovdata, 1967, § 13). En del av forskningsetikken handler om å ivareta personvernet til de som deltar i forskningen og sikre at de ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger (Dalland, 2017, s. 236).

3.4 Min forskningsprosess

I min undersøkelse hadde jeg planlagt å også utføre barnesamtale med fire barn. På grunn av Corona epidemien lot dette seg ikke gjennomføre, da alle barnehager og skoler ble stengt. Dette medførte også at intervjuene til pedagogene ble utført gjennom telefon.

I forkant av intervjuene som jeg gjennomførte med to pedagogiske ledere hadde jeg forberedt spørsmålene ved å lese aktuell teori, slik at jeg kunne finne best mulig spørsmål som kunne gi meg svar på min problemstilling. Før intervjuene leverte jeg et informasjonskriv til pedagogene hvor jeg fikk muntlig godkjenning tilbake. Jeg vurderte om informantene skulle få spørsmålene på forhånd, men siden jeg ønsket individuelle og selvstendige svar fra dem, uteble det. I selve intervjuet kom jeg med flere oppfølgingsspørsmål. Grunnen til det tenker jeg kan være at viktig ikke verbal kommunikasjon kom frem under telefon intervjuet. Svarene jeg fikk av informantene valgte jeg å skrive ned, da videoopptak ikke ble aktuelt.

3.5 Validitet og reliabilitet

Alle metodevalg påvirkes av undersøkelsens kvalitet. Hvor gyldig datainnsamlingen er for problemstillingen handler om undersøkelsens validitet (Bush 2013 s. 61-62). Med validitet menes om metoden måler det den er tilsikte til å måle (Løkken & Søbstad, 2013, s. 123). Det er viktig at jeg som forsker betrakter data som helhet og ikke som adskilte variabler. Samtidig må jeg huske på at svarene som gis er informantens perspektiv på hendelser (Olson & Sørensen, 2003, s. 69). Som forsker må jeg prøve å danne meg en mest mulig objektiv virkelighet og ikke en subjektiv virkelighet. Reliabilitet handler om graden av nøyaktighet av hvordan datamaterialet er samlet inn og bearbeidet i etterkant (Løkken & Søbstad, 2013, s. 123).

En viss usikkerhet og unøyaktighet må en alltid regne med i undersøkelser (Kant & Heisenberg, sitert i Løkken & Søbstad, 2013, s. 27). Noen feilkilder i min undersøkelse kan være om spørsmålene jeg gav informantene er de riktige spørsmålene for å få best svar på min problemstilling. En annen feilkilde kan være en deduktiv tilnærming til informantenes svar siden jeg selv har erfaring fra barnehage. Jeg har også fått informanter til min undersøkelse, tatt i betraktning til hvor stort barnehagefeltet er. Sist men ikke minst kan telefonintervju påvirke validiteten i undersøkelsen. Ifølge Løkken og Søbstad (2013, s. 106) er telefon intervju den mest brukte varianten å gjennomføre intervju på, men det kan være en svakhet at en mister kontakten ansikt til ansikt, hvor viktig ikke verbal kommunikasjon unnlater å komme frem.

3.6 Analyse

Analyse betyr å undersøke noe nøyaktig for å forklare et gitt problem eller en gitt utvikling (Snl, u.å). Synonymer med ordet analysere er blant annet: granske, løse opp en helhet for å studere delene, studere, undersøke, utrede og vurdere (Synonym, u.å). Formålet med analyse er å finne frem til enkeltdeler og egenskaper for å forstå helheten bedre, og dermed komme frem til en tolkning eller konklusjon. Når en tolker prøver en å forstå teksten og saksforholdet utfra de analyser en har gjort (Dysthe, Hertzberg, Løkensgard & Hoel, 2010, s. 118).

3.7 Min analyseprosess

Selve analyseprosessen tenker jeg har startet allerede ved gjennomføringen av selve intervjuet. Videre ble det bearbeidet og analysert i arbeidet med å tolke og renskrive innsamlet data. Jeg valgte systematisk meningskategorisering som analysemetode. I systematisk meningskategorisering blir innsamlet data undersøkt og studert for så å katalogisere dem inn i deler og tema (Bush, 2013, s. 61). Å analysere er nytt for meg og jeg har derfor gjennomgått noen faser der jeg først finskrev intervjuene som referat. Etter veiledning med min veileder kom jeg på rett spor. Nå ble innsamlet data analysert inn i ulike emner og tema som jeg satte inn i en tabell, hvor informantene ble markert med ulik farge for å skille svarene gitt av dem. Noen av svarene ble kategorisert inn i flere emner og tema, siden svarene kunne gi flere betydninger. Etter arbeidet med å kategorisere og analysere på denne måten fremstod det tydelig hvilke funn som kom mest frem. De funnene som trådte frem, og som svarer på min problemstilling, *Hvordan tilrettelegger to pedagogiske ledere for barns medvirkning i inneleken?* er:

1. Barns interesser fremmer medvirkning
2. Innhold og struktur hindrer medvirkning

3. Regler og rutiner hindrer medvirkning

4.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra de kvalitative intervjuene. Funnene drøftes opp mot teorien jeg har valgt å belyse med utgangspunkt i problemstillingen min: *Hvordan tilrettelegger to pedagogiske ledere for barns medvirkning i inneleken?* Jeg har valgt å kategorisere funnene inn i tre emner og drøfte hver del for seg selv.

4.1 Barns interesse fremmer medvirkning

På spørsmål hva informantene legger i begrepet barns medvirkning la begge pedagogene vekt på at det handler om å la barn være med å påvirke. De observerer barnets interesser for så å bygge videre på dem i leken. Pedagog 1 beskrev: *«Når jeg observerer at et barn interesserer seg for for eksempel vulkaner, mens vi har laget vulkan i sandkassen, fortsetter jeg med barnets interesse også i inneleken. I inneleken kan vi da lage vulkan med bakepulver og såpe»*. Pedagogenes forståelse på barns medvirkning opplever jeg her er i tråd med Baes (2006, s. 6-26) beskrivelse, der hun legger vekt på barns medvirkning handler om å ta utgangspunkt i barnets interesser. Barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet. Informantene trekker frem at det er viktig å finne frem aktuelt lekeutstyr utfra barnas interesser og som kan utvikle leken videre. Pedagog 1 sier: *«Jeg igangsetter aktiviteter og lek og finner frem aktuell lekeutstyr utfra hva barnet interesserer seg for»*. Pedagog 2 beskriver: *«Jeg har observert barn som liker å leke med dukker. Tiltak jeg har gjort da er å finne frem mer dukkeutstyr som flere dukker, dukkevogn, myggnett og tytteflasker som kan videreutvikle leken og gi rom for enda flere barn som kan leke sammen»*. Viktigheten av å finne frem aktuell lekeutstyr kan jeg knytte til Kristoffersen (2006, s. 52-79) som poengterer at tilgang til lekemateriell og utstyr for barna er en viktig faktor for barns medvirkning. Kristoffersen uttrykker videre at det er avgjørende at barna får mulighet til å påvirke hvilke lekematerialer som skal finnes. Jeg forstår det slik at barna får mulighet til påvirke i form av at pedagogene finner frem aktuelle lekematerialer utfra hva barna viser interesse for i leken. I arbeid med å tilrettelegge for barns medvirkning i inneleken sier pedagog 1 videre *«jeg planlegger også prosjektarbeid med barnets interesser i fokus»* og pedagog 2 beskriver et «doktor rom» som personalet har laget, fordi de observerte barn som viste interesse for doktor lek. Informantene har tilsynelatende samme oppfatning på hvordan de tilrettelegger for barns medvirkning i inneleken.

Jeg stiller meg allikevel undrende til at ingen av pedagogene sier noe om at barna får være med i selve planleggingen av barnehagevirksomheten. På den ene siden ser jeg at barna får være med i planleggingen ved at pedagogene tar hensyn til deres interesser. Som Jansen (2019, s. 43) uttrykker skal personalet aktiv lytte og lete etter barnas interesser og prøve å forstå det barnet uttrykker for så å kunne gi respons som åpner opp for deres innflytelse. Men på en annen side får ikke barna mulighet til å komme med sine tanker og meninger på hvordan de ønsker det eller hvordan de ønsker «doktor rommet» skal innredes. Åberg og Taguchi (2006), uttrykker viktigheten av å ta barna med i planleggingsprosessen, slik at rom og lekemuligheter blir slik barna selv ønsker det, og ikke ut fra de voksnes horisont. I henhold til rammeplanen skal barna jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Siden det omtales som aktiv deltakelse i rammeplanen tolker jeg at det ikke er nok å bare planlegge ut fra barnas interesser. En må også aktivt ta barna med i planleggingen ved å gjerne stille dem spørsmål og lytte til deres meninger og ønsker. Jeg finner støtte til dette i Baes teori (2006, s. 6-26) hvor hun understreker at det å bare delta ikke er nok for at barnet skal kunne medvirke. Bae legger vekt på at barna må få støtte av personalet til å uttrykke seg og til å delta i beslutningsprosesser.

Pedagog 1 trekker frem størrelsen på barnegruppen som en utfordring til å fange opp barnas interesser. Hun sa: «... *det er mange barn på avdelingen (...) vanskelig å fange opp alle barnas interesse ...*». Pedagog 2 uttrykker: «*en må vise oppriktig interesse for barnet og aktivt finne ut hva barnet interesserer seg for, dersom barnet skal få medvirke*». Ut fra pedagogenes utsagn får jeg forståelse av at det krever tid og engasjement hos personalet for at barna skal få mulighet til å medvirke. Det kan virke som om pedagogene løser disse utfordringene ved å dele barna inn i mindre barnegrupper. Som pedagog 2 sa: «*Vi deler ofte barna inn i smågrupper fordi det da er enklere å observere hvert enkelt barn hva de interesserer seg for*». Nedenfor vil jeg se nærmere på innhold og struktur som finnes i barnehager, hvor jeg blant annet kommer mer inn på organisering av mindre barnegrupper i barnehager.

4.2 Innhold og struktur hindrer barns medvirkning

Her vil jeg opplyse og drøfte funn som tilsier at innhold og struktur i barnehagen hindrer barns medvirkning i inneleken. Begge informantene forklarer at de deler barna inn i mindre barnegrupper fordi det da er enklere å se hva barna interesserer seg for. «*Vi deler ofte barna inn i smågrupper som tur gruppe, inne gruppe og ute gruppe*» (Intervju P1). Hensikten med mindre grupper kan ifølge Kristoffersen (2006, s. 52- 79) være ønske om å gi barna et mindre miljø

med en mer oversiktlig gruppe for de ansatte. Men Kristoffersen mener det er grunn til å undre seg om gruppeinndelingen blir styrt utfra barnets alder og hva som passer best for organiseringen eller om det er enkeltindividet og barnas interesser som styrer. Organisering i mindre grupper uten å lytte til barnas ønsker, medfører ofte at barna blir overtalt til å delta i en gruppe enn de selv ønsker, legger Kristoffersen (2006) til. Ingen av pedagogene sier noe om at barna får være med å bestemme hvilken gruppe de ønsker å tilhøre. Jeg får dermed forståelse av at gruppene på forhånd er planlagt og fastsatt av pedagogene hvor barna blir overtalt til å delta i en gruppe som de gjerne ikke ønsker å delta i. Etter min mening vil denne form for organisering hindre barn i å medvirke i inneleken, fordi barn som gjerne ønsker å leke inne må heller følge den planlagte gruppeoppsetningen og gå på tur denne dagen. Jeg finner støtte til dette hos Gunnestad (2014, s. 19) som påpeker at barn ikke får mulighet til å medvirke dersom planleggingen av barnehagens virksomhet på forhånd er nøye planlagt av personalet og hvor aktiviteter planlegges lik hele året og bli gjentatt etter samme mønster.

Fjørtoft (2018, s. 7- 20) hevder det er økt læring fokus i barnehager som skaper mer planlagte pedagogiske aktiviteter og som også kan gi en instrumentell tilnærming til leken hvor leken blir en metode for læring. Fjørtoft grunner dette med at pedagoger ofte føler et stort ansvar for samfunnet og til mandatet som skal utøves. Fjørtofts teori kan jeg knytte til pedagog 1 som uttrykket: *«I barnehagen er det travle hverdager med fast opplegg som Terkus, Dinosaurskole, aktivitet i hallen og turdag. Samtidig har vi fast tema som hele barnehagen følger. For eksempel har vi tema Hakkebakkeskogen i 3 måneder og vi har tema om Astrid Lindgren i 3 måneder. Videre uttrykkes det: «Jeg tror at mye faste opplegg og temaer i barnehagehverdagen gir mindre tid til lek og hindrer at barna får medvirke»* (Intervju P1). Utfra refleksjon til pedagogen får jeg forståelse av at hun føler ansvar for samfunnet og mandatet hun skal følge med mye læring til barna i fokus. Samtidig får jeg inntrykk av at pedagogen stiller seg kritisk til dette og har ønske om at barna i større grad skal få mulighet til å medvirke. Fjørtoft (2018, s. 7- 20) legger vekt på at personalet ikke må glemme at de også har ansvar for barna og barnas beste. Hun poengterer at læring til barna må foregå utfra barnas interesser og hva de er opptatt av, slik at kunnskap blir aktuell og relevant, istedenfor å planlegges der barna er nødt til å delta. Jeg stiller meg derfor undrende til at pedagogen virker som om hun setter ansvaret til samfunnet og økt læring fokus høyere enn ansvaret til barna. Pedagogen har en stilling som profesjons utøver. En profesjons utøver må vurdere kritisk programmer og føringer og tørre å komme med nødvendige argumenter dersom det medfører at styringsdokumenter som rammeplan og barnehageloven ikke kan gjennomføres (Hennum & Østrem, 2016, s. 125). Ifølge Johanson

(siteret i Kristoffersen, 2006, s. 63) må en planlegge utfra barnas ideer istedenfor de voksnes ideer, dersom barnas medvirkning skal vise igjen i barnehagens innhold og metoder.

Et fellestrekk hos pedagogene er at de ser viktigheten og nødvendigheten av at tema barns medvirkning er i fokus i barnehager. «*Dersom vi aldri reflektere barns medvirkning i faglig forum mener jeg barnehagehverdagen lett kan gå i sin vante gang*» (Intervju P2). Pedagog 1 mener: «*Det er for lite refleksjon om barns medvirkning i barnehager*». En grunn til at pedagogene følger fellesskapet og ansvaret til samfunnet i så stor grad kan etter min mening være nettopp dette at det er for lite fokus på barns medvirkning i barnehager. Jeg finner støtte i dette hos Johanson (siteret i Kristoffersen, 2006, s. 63) som legger vekt på viktigheten av at personalet reflekterer sammen om barns medvirkning. Ved at personalet deler sine observasjoner over barn og reflekterer sammen hvordan barn kan få mulighet til å påvirke vil barnas uttrykk og ønsker i større grad på plass i barnehagehverdagen.

En annen grunn til at barnehagens struktur og innhold hindrer barns medvirkning kan være personalets syn på barn. Pedagog 2 svarer på spørsmål om hva som kan hindre barns medvirkning: «*Jeg opplever som pedagogisk leder på min avdeling at det er voksne som uttrykker slik som, «skal barnet bare få lov til å bestemme det da»? Jeg føler at enkelte kan vise skepsis til at barn skal få være med å bestemme*». Utsagnet til pedagog 2 kan forstås at barn ikke blir møtt som subjekter der barn blir sett på som medmennesker med like stor betydning som oss voksne. I følge Nordli og Schelbred Thormodsæter (2010, s. 37-44) er barns mulighet for medvirkning avhengig av voksne sine holdninger og handlinger. Barn må sees på som deltakende subjekter hvor de kjenner at deres ytringer gjelder. Når barn skal få oppleve at deres ytringer gjelder krever det et personal som lytter (Jansen, 2019, s. 43). Det viser seg også at det dessverre er en struktur i barnehager som tilsier at det er de barna som er mest fremtredende og som har best relasjon de voksne som får medvirke i større grad. «*Dessverre er det slik at det ofte er de barna som er mest frempå som får innfridd sine ønsker*» (Intervju P2). Pedagog1 forklarte: «*Jeg tror at dersom en ansatt har dårlig relasjon og et mindre bra forhold til et barn, vil den voksne ha mindre tålmodighet overfor barnet og barnet vil i mindre grad få lov å medvirke. Derimot dersom en ansatt har en god relasjon med barnet vil dette barnet i større grad få medvirke. Dette fordi barnet som den voksne liker bedre, vil få mer oppmerksomhet og voksne som observerer barnet i større grad*». Ifølge Bae (2006, s. 6-26) vil det alltid være ulikheter blant barn i barnehager. Noen barn tiltrekker seg mer oppmerksomhet enn andre og er lettere å legge merke til enn andre. De voksne må være bevisst om det er disse barnas uttrykksmåter som blir mest bekreftet. De stille barna som ikke markerer sin stemme og kropp

så tydelig har like fullt rett i å medvirke. Skal barna få mulighet til å medvirke må det være nære og varme voksne som behandler barn som subjekter og som gjerne må anstrenge seg for å fange opp deres interesser. Pedagog 1 sa videre: *«Dersom en voksen har dårlig relasjon til et barn gjør jeg tiltak som å forandre på barnegruppen. Jeg plasserer barnet i en annen gruppe hvor det er en voksne med bedre relasjon til det»*. Jeg får en forståelse av at det er barnet som blir gjort noe med her, som å bytte gruppe, istedenfor den voksne. Rammeplanen krever at alle barn skal bli sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det betyr at personalet er villige til å lytte seriøst til hva alle barn har å si. Pedagogen har etter min mening en viktig oppgave her til å veilede sitt personal slik at rammeplanen blir oppfylt og barnet blir respektert og sett på som like viktig.

4.3 Regler og rutiner hindrer barns medvirkning

Da jeg spurte informantene hvilke regler de har i inneleken, svarte den ene informanten «inne stemme» og «gå føtter». Dette er ifølge Skreland (2019, s. 12-32) gjenkjennelige og hverdagslige regler som trolig finnes i de fleste barnehager. Videre trekker informanten frem: *«Når barn har startet en lek eller aktivitet må de fortsette leken i minst 10 min. Dette for å forhindre at barna er alle plasser og starter og avslutter en lek hele tiden»* (Intervju P1). Skreland (2019, s. 12-32) forklarer regler som en forskrift over hva som er ønskelig eller uønsket, rett eller forbudt for barna i barnehagen. Utsagnet til informanten kan forstås at hun har et ønske og en mening hvordan barn skal opptre i leken. Når regler som dette innføres kan det være fordi en ønsker å holde system, orden og ro for å gjøre livet sammen med andre mennesker meningsfullt og utholdelig (Løgstrup, sitert i Skreland, 2019, s. 20-21). Tidligere har pedagogen nevnt at det er travle dager i barnehagen med mange barn på avdelingen. Dette kan være grunnen til at hun bruker regler for å skape orden. Den andre pedagogen svarte på samme spørsmål: *«På avdelingen har vi enkelte barn som vandrer fra lek til lek. Istedenfor å prøve holde dem i samme lek en stund er vi heller bevisst at barnet kan få lov til å vandre. Det er heller opp til oss voksne å prøve å finne disse barnets interesser. Da kan det være de blir lengre i samme lek. Men kanskje er disse barnets interesse å vandre rundt å se hva de andre barna leker med»* (Intervju P2). Informanten signaliserer her at hun ser hvert enkelt barn og tar hensyn til barnas særlige måter å være på. På denne måten vil barna få mulighet til å medvirke ved at deres uttrykk får påvirkning på en eller annen måte (Johanessen & Sandvik, 2008, s. 25-27). I motsetning til den andre informanten som bruker felles regler. Noe som ifølge Åmot (sitert i Skreland, 2019, s. 29) vil fjerne muligheten for å gjøre skjønnsmessige individuelle valg til barna.

Skreland (2019, s. 60) fant ut i sin doktoravhandling at regler for orden i barnehager er gjentakende og er en vesentlig grunn for at lego har et eget rom, dukker et eget rom og tog likeså. Dette kommer også frem i mitt intervju, hvor pedagog 1 forklarer: *«Vi har et rom som inneholder lego som barna kan leke med, et rom inneholder biler som barna kan leke med, et rom inneholder perler som barna kan leke med og et rom inneholder duplo som barna kan leke med. Det er ikke lov å flytte lekene fra rom til rom. Barna får lov til å velge selv hvilket rom de vil leke på så lenge det er nok voksne som kan følge dem inn»*. Siden pedagogen trekker frem at barna kan velge selv hvilket rom de vil leke på kan tolkes at hun mener de får medvirke. Wolf (2017, s. 17-50) hevder leken beveger seg som en fri impuls og står fritt til å utvikles i nye retninger utfra det som skjer mellom de som leker og omgivelsene. Denne teorien sier meg at barns medvirkning i inneleken blir hindret når rommets tiltenkte intensjon er skapt fra de voksne. Rommet vil heller opptre som en retningslinje for hva som lov og ikke lov å gjøre i rommet. Jeg finner støtte i dette hos Foucaults (sitert i Jansen, 2013, s. 136) som hevder måten rommet er organisert og hvilke materialer som finnes der utøver makt, fordi det definerer hva som skal gjøres der og lekes med. Det fysiske rommet kan på denne måten hindre barn i å påvirke og medvirke i leken.

Regler og rutiner som bærer preg av orden kommer også til syne gjennom regelen «rydde tid» som pedagog 2 har innført for barna. Skreland (2019, s.155) skriver at det å rydde og sortere er like viktige regler i dag som det var for 30 år siden. Samtidig som pedagog 2 fortalte at de har innført rydde tid for barna, beskrev hun også: *«Voksne er så opptatt av å rydde avdelingen hele tiden. Jeg opplever at enkelte voksne forbereder barnehageslutt og rydder bort leker allerede klokken tre, selv om enkelte barn har et par timer igjen av barnehagedagen sin. Men vi prøver å ikke rydde bort feks hytter som barna har laget og heller lar dem stå i noen dager»*. Slik jeg tolker pedagogen, reflekterer hun over at det er for mye fokus på rydding og orden blant de voksne. På en side forstår jeg hun er bevisst dette da hun sier at de prøver å ikke rydde bort barnas lekehytter. På en annen side får jeg forståelse av at hun allikevel er opptatt av orden. Da det er innført rutine for rydde tid for barna og hun forklarer at *«lekematerial er lagret inne i lukkede skap eller inne på lageret»*. Grunnen kan være som Skreland (2019, s.155) uttrykker at regler er knyttet til barnehagens historie, tradisjoner og skikker og at en tilpasser seg dem. Selv om rydde tid og organisering av lekematerialer vil være hinder for barns altopplukende lek, ytringsfrihet og følelse av at deres meninger gjelder, når leken hele tiden må avsluttes på grunn av rydding.

5.0 Konklusjon

I lys av problemstillingen «*Hvordan tilrettelegger to pedagogiske ledere for barns medvirkning i inneleken?*» har mine funn vist at det er særlig tre faktorer som har utpekt seg. Gjennom voksne som tilrettelegger aktuell lekeutstyr og aktiviteter utfra barnas interesser, vil barn få mulighet til å medvirke i inneleken. På denne måten får barn mulighet til å påvirke ved at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet (Bae, 2006).

Innholdet og strukturen i barnehagen hindrer derimot barns mulighet til å medvirke. Pedagogene i intervjuet la vekt på at det er mange barn å forholde seg til og at de derfor organiserer barna i mindre barnegrupper. Når barn blir overtalt til å delta i en gruppe som de selv ikke ønsker å delta i, vil barns medvirkning utebli fordi deres synspunkter og stemme ikke blir hørt (Kristoffersen, 2006). Mye fastsatt innhold og forhåndsbestemte og voksenplanlagte temaer kan også hindre barns medvirkning i inneleken. Innhold og tema trenger ikke bare å være negativt, da rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) krever innhold i barnehager, men en må passe på at leken ikke blir nedprioritert. Gjennom intervjuene får jeg inntrykk av at pedagogene synes det blir for mye fokus på læring i form av planlagte pedagogiske aktiviteter.

Det viser seg at inneleken inneholder flere regler som disiplinere orden og ryddighet, ro og stille barn. Når barn blir styrt av hva som er tillatt og ikke tillatt gjennom regler og struktur vil dette hindre barns medvirkning i inneleken. Barns mulighet til å oppleve lek som beveger seg som en fri impuls og som står fritt til å utvikles i nye retninger uteblir (Wolf, 2017).

Oppsummert til slutt tror jeg funnene mine henger sammen med de voksnes holdninger og syn på barn. Mulig dette ikke er bevisst fra de voksnes side, men at de handler slik de gjør fordi de tror de ikke har et valg. Jeg sitter igjen med en tanke om at det burde være mer fokus på barns medvirkning i barnehager, slik at barn i større grad får mulighet til å medvirke i inneleken.

6.0 Litteratur liste

- Bae, B. (2006). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. Temaheftet om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20. Februar 2020 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager, Barnehageloven- (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet 10. mars 2020 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet 10. mars 2020 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving- For bachelor og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving.(6. Utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Det store norske leksikon. (u.å). Hentet 10. mars 2020 fra <https://snl.no/.search?query=analyse>
- Dysthe, o., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære- Skrivning i høyere utdanning*. (2. Utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). *Dilemmaer ved barns medvirkning. Temaheftet om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 27. februar 2020 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Fjørtoft, B. (2018). *Læringens ville veier*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere- en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm
- Jansen, K. E. (2013). *På sporet av medvirkning og læring - de yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, K. E. (2019). *Medvirkning i praksis- deltakelse og dannning i barnehagens hverdagsliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning- noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.

- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. L., Røthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. & Sandseter, H. B. E. (2016). Bevegelselek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. Sandseter, H. B. E., Hagen, T. L. & T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen- Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (s. 65-80). (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristoffersen, A. E. (2006). *En forskjell som må føre til en forskjell - om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeide*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. Mars 2020 fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Kunnskapdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Lovdata. (1967). *Forvaltningsloven (LOV- 1967- 02- 10)*. Hentet 20. Mars 2020 fra
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_4
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordli, W. & Thormodsæter, S. B. M. (2010). *Tilstedeværende voksne- medvirkende barn- Endringsarbeid i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen- Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Söljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skreland, L. L. (2019). *Regler i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SSB. (2020). Hentet 05. mai 2020 fra <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/befolkningen>
- Synonymer. (2016). Hentet 13.mars 2020 fra <https://synonymer.no/nb/analysere>
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wolf, K. D. & S. B. Svenning. (Red.). (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

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