

MASTERGRADSOPPGAVE

Vi ere en nasjon vi med

Cathrine Aasgaard Eide

**Mastergradstudiet i mangfold og inkludering
Avdeling for lærerutdanning, 2016**



Innhold

Sammendrag	3
Takk	3
1 Innledning.....	4
1.1 Tidligere forskningsfunn	7
1.2 Analyseenhet og problemstilling.....	12
1.3 Begreper/forestillinger	14
Demokrati.....	14
Demokratisk danning	16
Barns demokratiske kompetanse	17
Barn som demokratiske aktører.....	17
Barns uttrykk	18
Makt	18
1.4 Avgrensing	20
1.5 Forskningsdesign	20
2 Teori.....	22
2.1 Wittgenstein	23
2.2 Foucault	26
2.3 Anvendelsen av teoriene.....	30
3 Metode	30
3.1 Hva, hvorfor og hvordan	31
3.2 Analyseenheter og utvalg.....	36
Barnehage 1.....	37
Barnehage 2.....	37
Barnehage 3.....	37
Barnehage 4.....	38
3.3 Etiske betraktninger	39
4 Analyse	41
4.1 Funn og fortolkning	43
4.2 Barnehagenes samspillsmønstre.....	43
Barnehage 2.....	43
Barnehage 3.....	44
Barnehage 4.....	44
4.3 Empirisk materiale.....	44

4.4 Overgripende mønstre	66
5 Konkluderende diskusjon	67
5.1 Hvordan kan ivaretagelsen av barns uttrykk påvirke barnas demokratiske dannelse?	68
5.2 Hvilke av barnehagens maktstrukturer kan påvirke samspillsmønstrene?	69
5.3 Hvilke erfaringer i barnehagen kan påvirke utviklingsprosessen av barns demokratiske kompetanse?	71
Litteraturliste	73

Sammendrag

Utgangspunktet for denne studien har vært å se på hvordan samspillet med barn og voksne i barnehagen kan påvirke barnas demokratiske dannelse. Dette er sett i lys av Wittgensteins tanker om språkspill og Foucaults tanker om diskurser og makt. I tillegg har tidligere forskere på temaet barns medvirkning og barns som demokratiske medborgere vært samspillspartnere.

Mine funn indikerer at barns uttrykk i stor grad blir møtt, men at voksnes definisjonsmakt kan sette noen grenser for i hvor stor grad barna får erfaringer med å være demokratiske aktører.

Takk

Jeg må først og fremst få takke min eminente veileder Roger Sträng. Du har evnen til å utfordre, spørre og filosofere slik at selv om man kommer inn til veiledning, sikker på at man må gi opp, går man ut med håp og tro på at alt er mulig. Takk!

En stor takk også til verdens beste gutter! Knut Tore som har klokketro på sine kones akademiske evner, og som har forsaket ganske mye for dem i det siste. Simon og Jonathan som har støttet og heiet på mamma. Nå skal vi spise middag ved kjøkkenbordet igjen!

1 Innledning

Denne oppgavens overordnede perspektiv er inkludering av barn som medborgere. Gjennom en kvalitativ studie med en abduktiv tilnæringsmåte til empiri, vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi, presenteres tanker og forhold rundt barns demokratiske dannelse, og hvordan deres meninger og uttrykk blir tolket, møtt og ivaretatt av personalet i barnehagen.

Videreutdanning i Filosofi med barn og studiet Mangfold og inkludering har gitt meg mange tanker og spørsmål. Jeg har blitt svært oppmerksom på barns tankeprosesser og meninger, og er opptatt av barn som medborgere og demokratiske aktører, og deres evne og mulighet til å kunne tenke fritt og ta selvstendige valg.

Som barnehagelærer opplever jeg situasjoner som krever god skjønnsutøvelse, nettopp det å tenke fritt og ta selvstendige valg på et faglig grunnlag. Jeg er selv ikke spesielt kritisk, noe som kan påvirke både mitt arbeid i barnehage og min forskning. Dette er noe av bakgrunnen for at jeg mener at den dannelsesprosessen som kan være med å skape selvstendige, reflekterte samfunnsborgere kan være viktig å fokusere på allerede fra barna går i barnehagen. På den måten kan de kanskje få mulighet til å utvikle sin kritiske tenking og få flere erfaringer med å være demokratiske aktører.

Jeg ser at min lange erfaring fra barnehage gjør at jeg får et nært forhold til feltet jeg undersøker, og det kan ha preget mine valg og metoder. Jeg er også klar over at det noen ganger gjør meg normativ, spesielt overfor tidligere forskning og måter å møte barn på, siden jeg har arbeidet innenfor disse teoretiske rammene og diskursene.

Pedagogiske retninger som Montessori og Reggio Emilia står stadig sterkere i norske barnehager. Dette er pedagogiske tenkemåter som begge springer ut fra et barnesyn der alle barn anses som kompetente, sterke og med en iboende nysgjerrighet til å utforske verden. Spesielt innen Reggio Emilia-filosofien er demokrati og deltagelse viktige begreper, og barna blir møtt som medskapere av kultur og kunnskap. Slik jeg leser barnehageloven og Rammeplan for barnehager skal dette barnesynet i stor grad gjennomsyre arbeidet med alle barnehagebarn. Jeg lurer likevel på om personale i barnehager forholder seg forskjellig til barns mening ut i fra hvilken pedagogisk plattform de jobber ut i fra.

I barnehageloven § 1 Formål beskrives barnehagen som en arena som skal «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning [...]» Barnehagen skal også «fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering» Videre står det i § 2

Innhold at barnehagen skal «... skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn» (Lovdata.no, 2016).

Gjennom observasjon av fireåringer i fire barnehager på Østlandet har jeg undersøkt hvordan samspillet mellom barn og voksne i barnehagen kan påvirke barnas demokratiske dannelse. I oppgaven vil jeg bruke begrepene aktør, deltagelse og kompetanse forbundet med demokrati, fordi jeg anser at de er beskrivende for den demokratiske dannelsesprosessen.

Personalet skal arbeide ut i fra begreper som blant annet læring, danning, medvirkning og demokrati, og ideen om å møte barn som likeverdige subjekt. Etter å ha arbeidet som pedagogisk leder i barnehage i tjue år vil jeg undersøke hvordan samfunnets syn på barn, personalets tenkesett og vedtatte sannheter kan prege det hverdagslige samspillet mellom barn og voksne og barnets demokratiske dannelse.

I forskningen finnes ulike måter å undersøke barns demokratiske utvikling på, som for eksempel barns forhandlinger i lek (Alvestad, 2012), eller gjennom et rettighetsperspektiv (Kjørholt, 2010). Samspill mellom barn og voksne utgjør en stor del av det pedagogiske arbeidet, og derfor har jeg valgt å fokusere på spillperspektivet.

Som teoretisk grunnlag har jeg valgt å bruke Wittgensteins teori om språkspill og Foucaults teori om diskurser og makt. Gjennom bruk av filosofene Wittgenstein og Foucault plasseres denne studien innenfor den lingvistiske vending og i et dekonstruktivt perspektiv.

Wittgenstein gis ofte æren for å stå bak den lingvistiske vendingen, der forholdet mellom språk og filosofi problematiseres. Innenfor den lingvistiske vending ses språket som det grunnleggende fenomenet i tilværelsen, det er gjennom språket vi tilegner oss kunnskap. Slik har språkbruk en dannende funksjon for individer, kulturer og sosial handling (snl.no). Det er også språket som setter rammer for diskurser (Larsen, 2015).

Wittgenstein bruker begrepet «språkspill» når han legger fram sine tanker om hvordan vi lærer og bruker språk, og betydningen av språket (Wittgenstein, 1953). Slik jeg forstår språkspill betyr det at å kunne et språk er mer enn å benevne navn på ting, det handler også om å forstå de omforente reglene og kulturen rundt bruken av språket i samspill med andre. Det er bruken av ordene og konteksten ordene uttales i som gir ord og uttalelser mening.

Min tolkning av Wittgensteins begreper språkspill og mening gir meg en inngangsport til å analysere hva som ligger i samspillet mellom barn og voksne. Dette samspillet knyttes så opp mot Foucaults tanker om diskurser og makt, for å se hva som kan ligge bak personalets valg og handlemåter.

Siden de filosofiske begrepene tolkes i en barnehagekontekst, har jeg forholdt meg til både filosofisk og pedagogisk litteratur. I analysedelen bruker jeg også tidligere forskning (Hart 1992, Bae, 2004, 2006, Sandvik 2008, Pettersvold 2015,) innenfor temaet barn og demokratisk dannelse som «samspillspartnere», og bygger videre på deres forskningsresultater. Jeg er klar over at det av og til kan bli glidende overganger mellom vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi.

Dekonstruktiv barne- og barndomsforskning er et relativt nytt begrep innenfor forskning på barns hverdagsliv. Her utføres kritiske analyser av forestillinger og sannheter som er skapt over tid gjennom språk og diskurser. Et dekonstruktivt perspektiv gir forskere muligheten til å studere barnehager og pedagogisk arbeid som diskursive praksiser (Larsen, 2015). Jørgensen, Winther og Phillips (1999), beskriver diskursive praksiser som en sosial praksis som både former og formes av den sosiale virksomheten de er en del av, og som er konkrete praksiser knyttet til individ og kontekst, samtidig som de er forankret i institusjoner og det sosiale samspillet. Å se barnehager og pedagogisk arbeid som diskursive praksiser gir meg mulighet til «åpne opp» og se på de forestillingene og sannhetene som råder i barnehagene på nytt og på nye måter.

Mitt ønske med denne studien er at de som er i samspill med barn skal reflektere over sin posisjon til, og påvirkning av, barns tanker, mening og demokratiske utvikling. Jeg ønsker også å skape en refleksjon rundt om det å fremme en lydighetskultur i barnehagen, der barna kun forventes å følge de voksnes regler og verdier (Juul og Jensen, 2003) er med på å gi barn gode demokratiske erfaringer.

Dagens nyhetsbilde viser en verden preget av uroligheter og ulikheter. I et slikt perspektiv mener jeg det det kan være viktig med kreative samfunnsborgere med innsikt og erkjennelse, og som evner å reflektere og se seg selv i relasjon til andre i en større sammenheng. Jeg håper at min studie vil øke fokuset på, og forståelsen for, hvor avgjørende samspillet mellom barn og voksne kan være. Ikke minst fordi det kan bidra til at vi får framtidige samfunnsborgere som evner å ivareta og videreutvikle vårt demokratiske styresett.

I denne oppgaven vil jeg først presentere et utvalg av tidligere forskning, før jeg gjør rede for valg av analyseenhet, problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter forklarer jeg hva jeg legger i oppgavens hovedbegreper, før jeg sier noe om oppgavens design. I kapittel to blir teorigrunnlaget lagt fram, og i kapittel tre gjør jeg rede for valg av metode. Så følger analyse og fortolkning av empirien, som drøftes i kapittel fem. Til sist samles trådene i avslutningskapitlet.

1.1 Tidligere forskningsfunn

Jeg vil nå gi en begrenset litteraturoversikt over hvordan forskningen har utviklet seg de siste tiårene, og presentere tidligere forskningsfunn som er gjort i studier som omhandler barn og medvirkning og barns demokratiske dannelse. Disse funnene har betydning for hvordan barns mulighet til demokratisk deltagelse oppfattes.

I de siste tiårene kan man si at det har skjedd et paradigmeskifte i synet på barn (Pape, 2005). Tidligere skulle barn ses men ikke høres, og deres tanker og meninger ble ikke sett på som viktige. Bildene som ble tegnet av dem var tomme ark og kar som måtte fylles. I dag betrakter fagmiljøene ofte barnet som et helt menneske, og barnets utvikling er kontekstavhengig og avhengig av relasjoner. (Dahlberg, Moss og Pence, 2002)

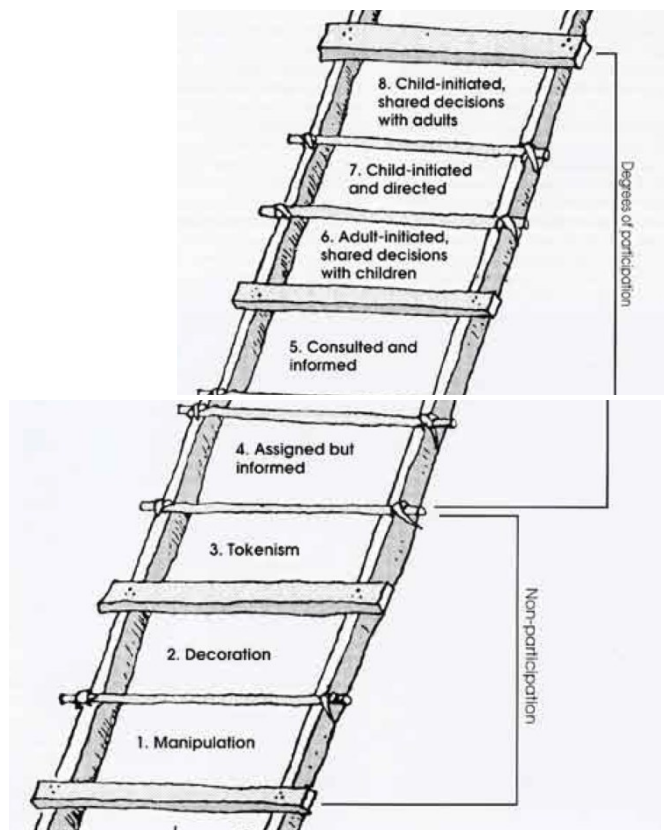
Barnehageforskeren Kari Pape gir uttrykk for at «barn tenker, resonnerer, observerer og vurderer materialet de har til rådighet. De trekker konklusjoner og leter etter sannheter» (2005, s 56). Dagens syn er at barn er ulike fra de er født, og at voksne først og fremst ikke har som oppgave å forme og fylle barnet, men heller å møte, bekrefte og følge (ibid). Kan det være at nettopp denne endringen i synet på barn, som kompetente mennesker med rettigheter, er en av grunnene til at en del av den nyere barnehageforskningen tar utgangspunkt i § 12 i FNs barnekonvensjon, barns rett til å bli hørt?

I forskningen på små barn har både medvirkningsperspektivet og barn som demokratiske deltagere stått sentralt det siste tiåret. Flere forskere (Johannesen, 2001, Kjørholt, 2004, 2005, Larsen, 2015, Pettersvold, 2015 og Sandvik, 2000, 2008), er enige om at personalets evne til refleksjon over egne avgjørelser og deres anerkjennelse av barnas intensjoner og uttrykk, er avgjørende for om barna virkelig kan være medvirkende og demokratiske aktører.

Roger Hart er en amerikansk professor som arbeider for barns rettigheter. Han har et sterkt engasjement for og har forsket mye på barns rett til å bli hørt, og deres rett og mulighet til å delta i både egen utvikling og utviklingen av nærmiljøet. Hans forskning og engasjement har

ført til nye måter å lytte til og involvere barn på i demokratiske prosesser (Percy-Smith and Thomas, 2010). Hart har samarbeidet med flere land og skrevet flere bøker om barns demokratiske rettigheter.

På oppdrag fra UNICEF så Hart på barns mulighet for samfunnsdeltagelse i Kenya, India, Filipinene og Brasil, og trakk paralleller til og sammenlignet med barn i europeiske land (Hart 1992). I artikkelen skriver han om betydningen av barns deltagelse, og modeller som fører til det han kaller ekte deltagelse. Han hevder at trygghet og kompetanse til å være involvert øves opp gjennom praksis, og at det er viktig at barn deltar sammen med voksne. Hart viser til en deltagelses-stige for å konkretisere hva som må til for å oppnå ekte deltagelse. Denne stigen, og Harts tanker om barns demokratiske dannelse, har blitt mye referert til i senere forskning om temaet. (Percy-Smith and Thomas, 2010).



Figur 1. Sherry Arnsteins (1969) stige for barns og unges deltagelse i prosjekter, modifisert av Roger Hart. Hentet fra *Children's participation. From tokenism to citizenship* (1992).

Hart (1992) viser til at en nasjon ikke er mer demokratisk enn i den grad alle landets borgere er involvert, og at demokratisk kompetanse må utvikles gradvis gjennom deltagelse. I begrepet deltagelse legger han å delta i prosesser og påvirke avgjørelser som har betydning for eget og andres liv. Å bli involvert skaper motivasjon, som gir kompetanse og som igjen motiverer til ny involvering.

Hart retter et kritisk blikk på europeiske nasjoner som påberoper seg å være fullt ut demokratiske, men der han mener at barn blant annet blir overbeskyttet gjennom fritid og lek, for så å bli kastet ut i samfunnet som attenåring og forventes å være i stand til å delta i demokratiet.

Hart trekker fram at flere voksne i Europa anser at barn må få være barn og leve et bekymringsløst liv. De hevder at barn ikke er i stand til å ta avgjørelser på lik linje med voksne og bør slippe å bli belemret med å ta beslutninger. Forskning etter 1989 viser til barns rettigheter etter § 12 i FNs barnekonvensjon, og det forskerne problematiserer er ikke om barna skal delta, men hvordan, og hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunn (Percy-Smith and Thomas, 2010).

Sett i lys av FNs barnekonvensjon, og slik jeg forstår Hart, er demokratisk deltagelse altså en rettighet som gjelder for mennesker i alle aldre og alle livssituasjoner. De voksnes ansvar i barnehagen blir da å anerkjenne denne rettigheten, og legge til rette for gode prosesser som gir barna mulighet til deltagelse ut i fra sine forutsetninger. Dette kan gi dem en gradvis økende kompetanse som demokratiske aktører.

Forskere som Buzzelli (1996) og Cestari (1997) peker på at kommunikasjonsmønsteret mellom barn og voksne skaper forutsetninger for hvordan barn lærer moralske holdninger. Pedagoger som ikke kan ta barneperspektivet, er selvsentrert eller bare vurderende, skaper lett underdanighet og tvil hos barna. Pedagoger som derimot møter barn på den og der de er, er åpne og aksepterende, legger til rette for at barna blir autonome og kritisk tenkende.

I sin anerkjennelsesteori hevder filosofen Axel Honneth (2007) at anerkjennelse i et intersubjektivt fellesskap er den måten individet oppnår selvbevissthet på. Teorien bygger på tre nivåer for anerkjennelse; selvtilit, selvaktelse og selvverd. Selvtillit får individet gjennom kjærlighet i privatsfæren. Selvaktelse handler om rettslig anerkjennelse og oppnås gjennom rettigheter. Selvverd oppstår av sosial anerkjennelse i fellesskap og sikres gjennom solidaritet. Sammen utgjør disse tre nivåene grunnlaget for selvrealisering.

Berit Bae er en pioner innen barnehageforskning og var en av de første til å se Honneths teori om anerkjennelse i sammenheng med barn i barnehage. Hennes prosjekt har vært å formidle viktigheten av å se barn som likeverdige subjekt, og hun definerer barns medvirkning som at barna er med å påvirke det som skjer i barnehagen, og kjenner at egen deltagelse bidrar til endring (Bae, 2006). Bae beskriver væremåter hos voksne som gir det hun kaller romslige

samspillsmønstre. Når voksne forholder seg til barnet på en aktivt lyttende måte, gir konstruktiv tilbakemelding på innspill, anerkjenner barnet, gir handlingsalternativer, utfordrer til handling og lar barnet lære av egne erfaringer, skapes et åpent spillmønster som kan gi barn større grad av medvirkning (Bae, 2004).

Min kritikk av denne måten å forholde seg til barn på er at det fremdeles kan være de voksne som har definisjonsmakt, og som setter premissene for hva som anerkjennes.

En portugisisk intervju-undersøkelse (Formosinho & Araujo, 2004) omhandler hvordan femåringer blir behandlet når de har overtrådt regler. Denne undersøkelsen finner og skiller mellom to reaksjonsmåter på hvordan barn blir møtt når de har gjort noe som ikke er lov. En deliberativ måte, preget av forhandling og samtale der barna får uttrykke sitt syn, og motsatsen hvor barna ble møtt med ulike varianter av verbal eller fysisk straff. Forskerne konkluderte med at dette i stor grad handlet om personalets syn på barn og læring.

Bae hevder at å møte barn som «subjekter med rettigheter i forhold til eget liv, forutsetter å gi opp tradisjonelle roller hvor voksne ser barn som mangelfulle og tar sin definisjonsmakt for gitt.» (Bae, hentet 2016).

Dersom pedagogisk arbeid i barnehage skal kunne bidra til demokratisk dannelse, krever det ansvarlige voksne som møter barns perspektiv og opplevelser med omsorg, utfordringer, og en utvekslingstone i dialogen. En utvekslingstone, kontra undervisningstone, innebærer å snakke med barn på en måte som innbyr til initiativ, dialog og aktiv deltagelse i forholdet barn-voksen. Undervisningstonen gir mer voksen kontroll i premissene for spill (ibid).

Arbeidet med barns medvirkning har vært en måte å sikre barns demokratiske rettigheter på i norske barnehager. Barnehageforskerne Nina Johannesen (2001) og Ninni Sandvik har forsket på de aller yngste. De konkluderer med at medvirkning i vid forstand kan forstås som barns rett til å få støtte til å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng (Sandvik, 2008).

I sin doktoravhandling (2015) undersøkte Pettersvold barns demokratiske deltagelse i barnehagen. Hun viser til tre avgjørende vilkår for at barns rett til medvirkning skal kunne realiseres. Det ene er et meningsdannende fellesskap der uenighet, motstand og kritikk verdsettes og anerkjennes. Det andre vilkåret er å ha noe å være sammen om, slik at det blir meningsfullt å være deltagende, og til sist barnehagelærerens kompetanse. Hennes funn viste at barns potensiale til demokratisk deltagelse utnyttet i for liten grad, og at «det er svært

varierende i hvilken grad barn blir anerkjent som deltagere med synspunkter som utfordrer voksnes dømmekraft, privilegier og posisjon» (Pettersvold, 2015 s 2).

Forskningen på dette feltet viser, slik jeg tolker det, en enighet om at voksnes væremåter og refleksjon rundt tilrettelegging har betydning for barns medvirkning og demokratiske deltagelse. Denne enigheten ligger til grunn for min forståelse av blant annet barns medvirkning og demokratiske dannelse. Jeg har også brukt noe av forskernes funn på voksenrollen som kriterier under analysen av mitt materiale.

Som tidligere nevnt har jeg selv arbeidet innenfor denne teoretiske rammen, noe som har gjort det vanskeligere for meg å forholde meg kritisk. Det å ta et skritt til siden og se barnehagefeltet med forskerbriller har vært min største utfordring og største læring.

Det er flere som har forsket på temaer knyttet til barn og demokrati i tillegg til de jeg har nevnt her. Jeg har imidlertid valgt å trekke fram flest nordiske funn fordi de er utført i den samme norske barnehagekonteksten som jeg har valgt å utføre min undersøkelse i.

Slik jeg ser det viser tidligere forskning at barns medvirkning handler om å se og gjøre barn kompetente til å ta avgjørelser i spørsmål som omhandler dem selv og deres hverdag, altså et viktig ledd i dannelsesprosessen. Et av målene med innholdet i barnehagen er å legge grunnlaget for at barn styrker sin evne til å danne og gi uttrykk for egne synspunkter i et fritt samfunn (Rammeplanen, 2011).

Som nevnt gjør pedagogiske retninger som blant annet Reggio Emilia og Montessori med sitt barnesyn seg stadig mer gjeldende. Flere av barnehagene som følger disse retningene har arbeidet med filosofi med barn. Gjennom å filosofere med barn ønsker man å øve opp deres evne til å reflektere og tenke kritisk (Børresen, Malmhøst, 2008). Dette blir et ledd i dannelsesprosjektet som ligger i barnehagens samfunnsmandat, og en måte å styrke barn i å ta selvstendige avgjørelser.

Et demokratisk samfunn er avhengig av medborgere som har evnen til å tenke selvstendig. Ludvigsen-utvalget er et offentlig utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet for å vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elevene vil trenge i framtiden. De skrev følgende i sin delrapport:

«2.6.2 Kritisk tenkning og problemløsning

Kompleksiteten i samfunnet og den store tilgangen på informasjon gir den enkelte behov for å kunne gjøre kritiske vurderinger og håndtere ulike problemstillinger og problemer, i både arbeid, samfunn og privatliv. (Ludvigssens-utvalgets delrapport nr 2 s 58).

Opdal er av den formening at kritisk tenking er et nødvendig vilkår for reell danning (Måseide, 2014). Men kritisk tenking er et vidt begrep.

Den pedagogiske filosofen John Dewey ser på kritisk tenking som en reflekterende tenkemåte som gjør at man unngår å dømme andre, opprettholder en sunn skepsis og utvikler et åpent sinn. (Dewey, 1997) Hans definisjon antyder at kritisk tenking både har en intellektuell og en emosjonell side, noe som pedagogisk psykolog Linda Elder underbygger. Hun definerer kritisk tenking som evnen til å bearbeide informasjon og tanker, og hvordan man bruker denne evnen til å korrigere egen atferd. (Elder and Paul, 2013). Beate Børresen og Bo Malmhøster viser til kritisk tenking som en måte å tenke på hvor man ikke uten videre godtar andres argumenter og konklusjoner, og stiller spørsmål ved vedtatte sannheter. (Børresen og Malmhøster, 2008)

Ut i fra ett av funnene sine beskriver Pettersvold (2015) hvordan barn ofte forventes å ha det hun kaller den «rette» demokratiske kompetansen. Det vil si at barna må ta akkurat passe stor plass og ta akkurat passe hensyn til andre for at deres innspill skal bli lyttet til av voksne. Det at barn utfordrer voksnes forklaringer og handlinger, altså gir uttrykk for kritisk tenking, kan tolkes som motstand eller negativitet. Pettersvold hevder at barn kan slutte å utfordre vedtatte sannheter dersom de opplever at det aldri fører til endringer.

Med bakgrunn i dette vil jeg si at kritisk tenking en stor del av det å være en demokratisk aktør. Selv om jeg i denne oppgaven har valgt en annen vinkling, var likevel det at barnehagene arbeidet med filosofi med barn, som skal fremme kritisk tenking, nettopp et av kriteriene ved valg av analyseenheter.

1.2 Analyseenheter og problemstilling

Jeg vil nå gjøre rede for mitt valg av analyseenheter, problemstilling og forskningsspørsmålene jeg har arbeidet ut i fra.

I min forskning er det samspillet mellom barn og voksne i barnehage som er forskningsobjektet. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å utføre en casestudie på fire fireåringer i forskjellige barnehager, og ønsket var å se nærmere på barn og kritisk tenking. Etter hvert som jeg undersøkte begrepet nærmere, innså jeg at det ville bli nærmest umulig å observere og tolke barns tanker, og i tillegg tolke de ansattes tolkning av dem igjen. Derfor valgte jeg å konsentrere meg om barnas uttrykk for mening og de voksenes reaksjoner på dem, og samspillet dette førte til mellom barna og de ansatte. Når det gjelder de ansatte har jeg valgt å observere både barnehagelærere og assistenter, fordi jeg anser at diskurser i en barnehage gjenspeiles i hele personalet.

De aktuelle barnehagene ble valgt ut i fra deres innsatsområde, fordi jeg ønsket å se om personalet i barnehager som arbeider med filosofi forholdt seg annerledes til barns demokratiske utvikling enn personale i barnehager som ikke gjør det. Jeg ville også undersøke om filosofien eventuelt preget barnehagenes rådende diskurser. Jeg kontaktet flere barnehager på Østlandet som jeg visste arbeidet med filosofi med barn, og fikk positiv respons fra to. Siden dette er en kvalitativ studie har jeg konsentrert meg om få enheter. De to barnehagene med andre innsatsområder ble tilfeldig plukket ut gjennom mitt kontaktnett, og de har fokus på henholdsvis språk og lek. Valget om å følge fireåringer ble tatt fordi jeg anser at dette ville være en spennende aldersgruppe å forske på. Det er gjort flere forskningsundersøkelser (Johannesen, 2001, Sandvik 2008, Agderprosjektet UiS, 2015) på barn under tre år og på femåringer men ikke like mange eksplisitt på fireåringer. De fleste barn på fire år er også på et kognitivt og språklig utviklingsnivå som gjør det interessant og mulig å analysere både verbalt og kroppslig språk.

På et tidlig stadium gjennomførte jeg en pilotundersøkelse, og da jeg begynte på observasjonen i praksisfeltet opplevde jeg at det å kun følge ett barn begrenset min tilgang på samspillsituasjoner som var viktig for min studie. I den videre studien valgte jeg derfor å se hele fireårsgrupper som mine informanter, og å konsentrere meg om de samspillene de inngikk i.

Jeg har arbeidet ut i fra følgende problemstilling:

Hvordan kan samspillet mellom barn og voksne i barnehagen påvirke barnas demokratiske dannelse?

Utgangspunktet for denne problemstillingen var mitt ønske om å finne ut mer om rammene rundt og forholdet mellom barns demokratiske dannelsesprosess og deres rolle som en aktiv demokratisk aktør. Et av spørsmålene jeg stilte meg var om demokratisk dannelse bare handler om hvilken kompetanse barna skal ha når de blir eldre, eller også om at de får delta og oppleve seg som demokratiske aktører her og nå. Hvilke rammer setter voksnes handlinger og væremåte i barnehagen? Motiveres barna til deltagelse? Kan ivaretagelsen av barns uttrykk påvirke deres mulighet til å være demokratiske aktører?

For å konkretisere og operasjonalisere problemstillingen har jeg arbeidet ut fra følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan kan ivaretagelsen av barns uttrykk påvirke barnas demokratiske dannelse?**
- 2. Hvilke av barnehagens maktstrukturer kan påvirke samspillsmønstrene?**
- 3. Hvilke erfaringer i barnehagen kan påvirke utviklingsprosessen av barns demokratiske kompetanse?**

1.3 Begreper/forestillinger

Jeg vil nå gå nærmere inn på de viktigste begrepene/forestillingene som inngår i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og forklare hvordan jeg relaterer dem til min undersøkelse. Jeg vil først gjøre rede for begrepet demokratisk dannelse, herunder demokrati, danning, medvirkning og demokratisk aktør.

Demokrati

Demokratibegrepet danner på et vis bakteppet for hele oppgaven. Når jeg velger å undersøke barns mulighet for å utvikle demokratiske ferdigheter er det fordi jeg oppfatter demokrati som noe viktig å dannes til og innenfor. Historien viser at demokratiske styresett i stor grad er med på å sikre fred og trygghet, et gode for alle borgere (Gleditsch og Hegre, 2004).

Demokrati kommer av gresk og betyr folkestyre (Hagtvet og Lafferty, 1984). Athen ble gjennom 200 år styrt ved folkemøter, der alle frie borgere over 20 år kunne delta. Det vil i prinsippet si at svært mange innbyggere ikke hadde tilgang, og at de rikeste og beste retorikerne var de som styrte. Men ytringsfriheten sto sterkt, alle møter ble åpnet med ropet «Hvem ønsker å adressere forsamlingen?» (Ringvej, 2011). Filosofen Platon var kritisk til et

slikt folkestyre og ønsket heller at en elite av kompetente filosofer skulle styre på vegne av folket.

Klassisk gresk politisk tenkning var opptatt av hva som var et moralsk akseptabelt og legitimt styresett, og Platon og Aristoteles kom begge fram til at bare et styre som er fordelaktig for allmennheten er legitimt (Midgard, 2004). Men hvordan og av hvem beslutninger skulle tas var et diskusjonstema. Hellenerne krevde at det skulle styres ved lov, og Platon hevdet at en ideell statsmann skulle bruke lover som et styringsinstrument, uten selv å være begrenset av lover. Aristoteles mente derimot at et slikt styre ville bli despotisk, og at den øverste myndigheten må være underlagt loven, slik det er i dag. Dagens samfunn er også opptatt av å ha stabile lover som ikke endres, for å skape trygghet og forutsigbarhet (ibid).

For at et styre skulle være godt mente hellenerne at de som skulle styre måtte inneha kompetanse og dyktighet (ibid). I så måte kan man sette spørsmålstegn ved vårt demokratiske system, hvor vi kan velge hvem som helst inn i kommunestyre og storting. Er det nok å leve i et demokratisk samfunn for å oppnå demokratisk kompetanse?

Demokrati er et vidt begrep, for folkestyret har mange og forskjellige former. Det er vanlig å skille mellom direkte og indirekte demokrati. Ved direkte demokrati tar befolkningen beslutninger direkte i enkeltsaker. Sveits er et eksempel på dette. Norge har en indirekte eller representativ styreform. Det vil si at det velges representanter som skal treffe beslutninger på vegne av folket. Dette er den mest utbredte demokratiformen i dag (Rasch, 2004).

Demokratiet er i følge Hagtvet og Lafferty (1984) en styreform hvor flertallet har avgjørende innflytelse i et fellesskap og som forutsetter at alle har mulighet til å delta. Andre forutsetninger er blant annet at grunnleggende menneskerettigheter respekteres, det er allmenn stemmerett, frie valg og tilgjengelighet og åpenhet i beslutningsprosesser. Folket har ytringsfrihet, og frihet og likhet er bærende grunnpilarer. Frihet i betydningen selvstyre, likhet som folkets likeverd, det vil si lik innflytelse på lover og regler i samfunnet (ibid).

Demokratiteori tar blant annet for seg emner som forholdet mellom individ og fellesskap, konflikt og konsensus, inklusjon og eksklusjon. Dagens demokratibegrep er også tett sammenvevd med menneskerettigheter, i det begge deler vektlegger individets verdighet (Pettersvold, 2015). Et demokrati er ikke noe vi bare har, men en styreform som må realiseres kontinuerlig gjennom handling og levemåte (Hagtvet og Lafferty, 1984).

Pettersvold (2015) hevder at deliberativt demokrati er den formen for demokrati som gir barn størst danningspotensial, fordi beslutninger innenfor det deliberative demokratiet tas gjennom

diskusjoner der alle får delta. Filosofen Hannah Arendt hevder at makt oppstår når likeverdige borgere blir enige og enigheten fører til handling, mens filosofen Jürgen Habermas mener at selve deltagelsen i diskusjonen er like viktig som det som blir vedtatt (Midgaard og Rasch, 2004).

Det er flere som løfter fram hvor viktig selve deltagelsen er. Pedagogen og teoretikeren Paulo Freire mente at kun aktive medskapere opplever seg selv som frie og selvstendige subjekter. (Freire, 1999) Dewey hevdet at barn må være aktive og handlende for å oppnå kunnskap, fordi læring skjer gjennom en prosess i samspill med andre, knyttet til situasjoner, erfaring og undersøkelse. (Vaage, 2000). Disse tankene underbygger mitt fokus på barn som handlende demokratiske aktører.

Dewey forsto demokrati som en personlig, individuell livsform, og at demokratiet bare kunne bestå som en slik livsform gjennom dannelsen av personlige holdninger hos hvert enkelt individ (ibid). Denne dannelsesprosessen mener jeg starter allerede i barnehagen.

Demokratisk dannelse

I Store Norske leksikon er danning definert som «forming av menneskets personlighet, evner og anlegg, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning (snl.no). Men begrepet danning har flere forståelsesmåter, det kan også forstås som menneskets måte å kultivere evner og anlegg på (Kemp, 2013), eller selvutvikling i relasjon til andre (Opdal, 2008).

I barnehagelovens formålsparagraf og i rammeplanen har danning erstattet oppdragelsesbegrepet. I rammeplanen er danning beskrevet slik:

Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter (...) Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette (...) Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling (udir.no).

En bevisst pedagogisk virksomhet som har vekselvirkning mellom frie og organiserte aktiviteter, og som gir barna ulike impulser, kan gjøre barnehagen til en god dannelsesarena.

Dette krever at personalet har en målsetting med det de gjør, og reflekterer over og setter ord på egen praksis (Opdal, 2008).

Jeg forstår danning slik at det både er oppdragelse, utvikling og læring, og i tillegg til personlighetsdannelse handler danning også om verdier og om hvordan vi skaper en god framtid for alle. I demokratisk dannelse legger jeg den prosessen som gjør barn i stand til å bli demokratiske samfunnsborgere.

Barns demokratiske kompetanse

I forskerspørsmål tre bruker jeg begrepet barns demokratiske kompetanse. I det legger jeg at barn innehar ferdigheter og kunnskaper innenfor de verdier som ligger til grunn for vårt demokrati (Steinsholt, 2014).

Barn som demokratiske aktører

Noe av mitt prosjekt har vært å finne ut av hvordan denne dannelsesprosessen foregår i barnehagen. Hvordan oppnår barn statusen som likeverdige borgere i samspill med de voksne i barnehagen? Hva må til for at barn skal virke som demokratiske aktører? I oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelsen demokratisk aktør i stedet for det mer utbredte begrepet medvirkning.

Bae (2006) definerer medvirkning som et relasjonelt begrep, det vil si at barns og voksnes stemmer må balanseres opp mot hverandre. Forstavelsen *med* i medvirkning viser til at dette handler om å gjøre noe sammen med noen, mens siste delen av ordet – *virking*, handler om at det som gjøres påvirker hendelser og er med på å skape endringer (ibid). Barns deltagelse har altså en betydning. Medvirkning er noe som skjer i et fellesskap, og er derfor ikke individualistisk (Sandvik 2008). Det handler om å delta og bidra sammen på en likeverdig måte, og det blir da den voksnes ansvar å se, tolke og ta inn over seg barnas innspill og invitasjoner til samspill.

En aktør er en deltager, en som handler. Hart (1992) definerer deltagelse som å delta i prosesser og påvirke avgjørelser som har betydning for eget og andres liv.

Ved å omtale barn som demokratiske aktører ønsker jeg å synliggjøre dem som handlingssubjekt, og framheve deres aktive rolle i samspillet, i sin utvikling og som deltagere

med påvirkningskraft. Denne påvirkningskraften realiseres gjennom at barns uttrykk blir sett og møtt (Sandvik, 2008).

Barns uttrykk

Denne oppgaven plasseres innenfor den lingvistiske vending, noe som gjør språk sentralt. I forskerspørsmål nummer en bruker jeg begrepet «barns uttrykk», og jeg vil nå vise hva jeg legger i det begrepet.

I følge FNs barnekonvensjon har barn «rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt» (Udir.no). Rammeplanen viser til at barn gir uttrykk for hvordan de har det og for sin mening både kroppslig, verbalt og gjennom følelsesmessige uttrykk.

Ulike barns perspektiv, intensjoner og opplevelsesverden skal respekteres. For at barnas rett til ytringsfrihet skal ivaretas må personalet lytte, tolke barnas handlinger og anerkjenne og ta utgangspunkt i barnas egne uttrykksmåter (Udir.no).

Sandvik (2000) viser til at små barn skaper felles mening med andre gjennom imitasjon, og gjentakelse. Gjennom felles opplevelse og samspill med andre barn og voksne skapes et vi.

Videre i denne oppgaven vil barns uttrykk bli tolket ut i fra både samspill, handlinger, følelsesuttrykk og kroppslige og verbale ytringer.

Filosofen Wittgenstein (1953) mente at handlinger ligger til grunn for språket. Språk er ikke bare ord, men mening uttrykt i handling og kropp. Barn i barnehagealderen er i ferd med å lære seg språket og utvikle språkforståelse, altså å forstå reglene ved og rundt bruken av språk. Dette lærer de gjennom samspill og å inngå i språkspill.

Makt

I forskningsspørsmål to spør jeg om hvilke maktstrukturer som kan påvirke samspillsmønstrene i barnehagen. Dette gjør makt til et sentralt begrep i oppgaven. Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg forstår maktbegrepet, og da spesielt Foucaults forestillinger om makt, noe som også omfatter begrepet diskurs.

I Hannah Arendts betydning er makt noe som oppstår når samfunnsborgere kommer sammen til felles handling. Ved felles meningsdannelse og målsettinger dannes makt som kan føre til nye ordninger eller tiltak gjennom politisk handling. Filosofer som Pierre Bourdieu og Norman Fairclough har også maktperspektivet som viktige deler av sin filosofi (Engelstad, 1999).

Slik jeg forstår Pierre Bourdieus filosofi var han opptatt av hvordan samfunnsmessig makt virker i det skjulte. Han ønsket å gi en forståelse av hvordan maktstrukturer og den symbolske makten påvirker det sosiale liv gjennom å produsere virkeligheten. Bourdieu brukte begrepene økonomisk, kulturell og sosial kapital for å forklare hvordan kulturelle manifestasjoner deler folk inn i forskjellige klasser. Han ville avdekke den skjulte makten og dominansen i samfunnet som han mente er med på å sikre en klasses herredømme over en annen, og som bestemmer hvem som inkluderes eller ekskluderes i sosiale lag (Bourdieu, 1996).

Norman Faircloughs syn på makt er at ulike grupper dominerer over andre grupper i samfunnet. Denne dominansen påvirker og påvirkes av bestemte måter å forstå og snakke om verden på gjennom diskurser. Disse diskursene får sosiale konsekvenser, fordi de legger premissene for hvordan mennesker ser på seg selv og samfunnet. De gruppene i samfunnet som innehar makten til å definere diskursene bidrar både til å produsere og opprettholde maktrelasjonene (de los Reyes och Kamali, 2005).

I denne oppgaven legger jeg Foucaults maktbegrep til grunn, og jeg vil nå gjøre rede for min forståelse av Foucaults tanker om makt.

Både Bourdieu og Foucaults forestilling av makt er at den gjennomsyrrer alt på en umerkelig måte. Alt og alle inngår i mangfoldige maktrelasjoner, og blir både påvirket av og utøver makt. Foucault påpekte at makt ikke bare er undertrykkende, men også skapende, altså både en positivt og en negativ kraft. Makt kan både skape glede og forme kunnskap, og det er dette som gjør at vi aksepterer den. (Dahlberg, Moss og Pence, 2002)

En kritikk mot en slik maktforståelse kan være spørsmålet om det er mulig for noen å få innsikt i noe som gjennomsyrrer alt på en umerkelig måte? (Engelstad, 1999) Makt kan være lett synlig, eller vanskelig å få tak på, men å undersøke skjulte maktforhold kan være viktig for å synliggjøre hvordan og hva makten påvirker. Det kan også være lett å ta feil, og tilskrive personer eller grupper makt som ikke har det.

I følge Foucault skaper sammenhengen mellom språk, materialitet, makt og subjektets erkjennelse det han kaller diskurser (Dahlberg, Moss og Pence, 2002).

Diskursbegrepet er mye brukt, og har flere betydninger, gjerne innenfor forskjellige fagretninger. Foucault så diskurs som de tanke sett, forståelsesformer, begrepsbruk, konvensjoner eller betingelser vi bruker for å analysere, konstruere og beskrive virkeligheten. Gjennom disse forholder vi oss til verden på en bestemt måte. En slik forståelse av

diskursbegrepet er nært knyttet til språk og hvordan språket brukes i gitte sammenhenger. Gjennom å bruke bestemte begreper og formuleringer skapes det jeg vil kalle en tatt- for- gitt- forestilling som alle er en del av. Diskursen setter rammene for hva som er mulig å si og gjøre innenfor en kultur. Diskurser knytter seg altså ikke bare til språk, men også handlinger og praksiser.

I analysedelen av oppgaven undersøker jeg hvordan voksne tolker og møter barns ytringer og mening gjennom Foucaults tanker om makt og diskurser, og ser på hvordan dette kan være med å påvirke samspillene.

1.4 Avgrensing

Jeg vil nå gi en kort redegjørelse for hva jeg har valgt å fokusere på i denne studien.

Temaet barn og demokrati er vidt. FNs barnekonvensjon, barnehageloven og rammeplanen er klare på barns rett til å bli hørt i avgjørelser som omhandler dem og deres hverdag.

Barnehagens arbeid med dette blir en del av barnas demokratiske dannelse. Fordi samspillet mellom barn og voksne utgjør en stor del av det pedagogiske arbeidet, har jeg har altså valgt å konsentrere meg om hvordan samspillet mellom barn og voksne i barnehagen kan påvirke barnas demokratiske dannelsesprosess. Innenfor denne prosessen fokuserer jeg på barnas demokratiske kompetanse og deltagelse, og deres mulighet til å være demokratiske aktører. Ut i fra en antagelse om at diskurser hos barnehagepersonalet setter rammene for barns være- og uttrykksmåter, har jeg valgt å fokusere på hva som skjer i samspillet barn- voksne. Det som vil bli belyst i oppgaven er hvordan makt og diskurser kan påvirke hvordan voksne møter barns uttrykk i hverdagen, og hvordan det kan være med på å definere de erfaringene barna får i forhold til deltagelse, demokratisk dannelse og identitetsforståelse av seg selv som demokratisk aktør.

1.5 Forskningsdesign

Jeg vil nå skissere kort hvordan problemstilling, empirisk materiale, metode og teori står i forhold til hverandre.

Underveis i arbeidet med denne studien har jeg som forsker foretatt en del valg når det gjelder hvordan innsamling av empirisk materiale skal foregå, hvilken vitenskapelig teoretisk retning oppgaven skrives innenfor og hvilken metode som egner seg best for å kunne operasjonalisere min problemstilling.

For å kunne finne ut av problemstillingen «Hvordan kan samspillet mellom barn og voksne i barnehagen påvirke barnas demokratiske dannelse?» valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ komparativ casestudie av fireåringer i fire forskjellige barnehager. Jeg valgte kvalitativ metode fordi denne metoden gir mulighet til å gå i dybden på et smalt felt, og fortolke og se etter en dypere mening i handlinger (Alvesson og Sköldberg, 2008). Adferd kan ses på som det ytre som observeres, mens det som gjør adferd til handling er den mening handlingen gis (Steinsholt, 2015). I kvalitativ forskning legges det hermeneutiske sannhetsbegrepet til grunn, det vil si at vi får vite noe om virkeligheten gjennom å tolke samspill og meningsinnhold (Alvesson og Sköldberg, 2008). Det er viktig å påpeke at oppgaven kun gir det vi kan kalle sann viten i forhold til akkurat denne sammenhengen, og at det resultatet som framkommer er avhengig av min forforståelse (Bjerrum, 2005).

Innsamlingen av det empiriske materialet ble foretatt i januar og februar 2016. Dette tidspunktet ble valgt fordi barn og voksne ut i fra min erfaring har blitt godt kjent etter tilvenningsperioden på høsten, og at månedene etter jul som regel er en periode med mange «vanlige» dager i barnehagen. Jeg regnet altså med at muligheten for å observere flere samspill i hverdagssituasjoner var stor.

Som innsamlingsmetode av det empiriske materialet brukte jeg løpende observasjon, og skrev fortløpende ned det jeg så mens jeg observerte grupper av fireåringer i samspill med personalet. Ved å være til stede i hverdagen fikk jeg observere adferden til barn og voksne på en avdeling. Jeg valgte casestudie fordi det foregår innenfor et begrenset tids- og stedsrom, gir bred detalj-innsikt og mulighet til å gå i dybden (Alvesson og Sköldberg, 2008). På den måten fikk jeg et bilde av hvordan samspillet mellom barna og personalet vanligvis foregår, selv om min tilstedeværelse som forsker til en viss grad kan ha påvirket samspillet (Fangen, 2004). Feltbeskrivelsene av samspillet viser informantene i deres naturlige omgivelser, og utgjør en serie representasjoner av virkeligheten. Dette ga meg et åpent materiale som kan tolkes på flere måter (Alvesson og Sköldberg, 2008).

Mitt fokus for analyse og fortolkning har vært samspill mellom barn og voksne og hvordan maktstrukturer kan påvirke hvordan barns uttrykk blir møtt. Jeg har så sett på hvordan dette kan påvirke barns demokratiske dannelsesprosess og hvilke erfaringer og demokratisk kompetanse det kan føre til.

Feltet observasjonen ble foretatt i var fire barnehager med noe ulike pedagogiske plattformer. For å forklare eller analysere materialet brukte jeg abduksjon. Abduksjon kan ses som et

samspill mellom empiri og teori, der forskeren først tar utgangspunkt i empirien for så å alternere mellom teori og empiri (ibid).

Ved abduksjon utforskes først et enkelttilfelle, som analyseres ved hjelp av teoretiske begreper og analytiske rammer, for så å settes opp mot andre empiriske tilfeller. Denne måten gjør det mulig å finne overgripende mønstre, altså lignende tilfeller i det empiriske materialet (Fangen, 2004). Ved hjelp av de teoretiske og filosofiske begrepene jeg har valgt, har jeg sett overgripende samspillsmønstre i mitt empiriske materiale som jeg så har kunnet utrede videre. Denne måten å arbeide på binder sammen empiri, filosofi og teori.

De filosofiske tankene som ligger til grunn i analysen er Wittgensteins begreper mening og språkspill, og Foucaults tanker om makt og diskurser. Min forståelse av Wittgensteins filosofi om språk og språkspill har gitt meg en innfallsport til tolkning av barns uttrykk og samspillet som foregår mellom barn og voksne. Diskursbegrepene og Foucaults tanker om makt som noe som gjennomsyrer alt har hjulpet meg til å synliggjøre og forstå hvilke maktstrukturer som finnes i barnehagen. I tillegg til teori har jeg også brukt Harts (1992) tanker og forståelse av barns demokratiske deltagelse, Baes (2001) kriterier for romslige samspillsmønstre og Pettersvolds (2015) funn rundt barns demokratisk deltagelse i barnehagen for å synliggjøre samspillsmønstre og barnas dannelsesprosess.

2 Teori

Metode og teori henger nøye sammen, fordi antagelser og begreper i stor grad er med på å bestemme hvordan studien skal tolkes og utføres (Alvesson og Sköldbberg, 2008). I dette kapitlet sier jeg noe om forholdet mellom vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi, presenterer det teoretiske grunnlaget for studien, går dypere inn i begrepene språkspill, mening, makt og diskurs, og gjør rede for hvorfor jeg mener Wittgenstein og Foucaults tanker er relevante for undersøkelsen.

Vitenskapsteori er kunnskap ordnet i en viss struktur. I vitenskapsfilosofi er det *forutsetningene* som vitenskapelig kunnskap og aktivitet baserer seg på som undersøkes systematisk (Gilje og Grimen, 1993).

I denne studien har jeg observert og tolket samspillet mellom barn og voksne i lys av Wittgensteins begreper språkspill og mening, og Foucaults tanker om diskurser og makt. Jeg er ikke utdannet filosof, så tolkingen ses i en barnehagekontekst. Måten filosofiske begreper blir brukt innen utdanningsforskning har blitt kritisert blant annet av Pring (Larsen, 2015).

Kritikerne mener at forskere innen samfunnsvitenskapelig tradisjon ikke tar hensyn til filosofiske spørsmål som reises i forskningen, og som allerede er prøvd av filosofer opp gjennom tidene. Andre barnehageforskere, som Johannesen (2016), Larsen (2015) og Sandvik (2008) har brukt filosofiske teorier for å skape nye perspektiver, og jeg mener at filosofiske tanker og begreper kan være med på å kaste nytt lys over hva som skjer i institusjoner som barnehager, og gi oss som arbeider med barn ny innsikt og forståelse.

2.1 Wittgenstein

Ludvig Wittgensteins (1889 - 1951) var i noen år lærer for barn i grunnskolen. I sin senere filosofi brukte han flere eksempler fra barns innlæring av språket for å forklare begrepet språkspill. Han skal ha sagt at for å klargjøre et ords betydning er det nyttig å spørre seg selv: «Hvordan lærer man seg dette ordet?» (Fann, s 53, 1993).

Som jeg vil vise senere anser Wittgenstein at språk består av både ord, handlinger, bevegelse og kroppsuttrykk. Denne måten å definere språk på sammenfaller med den definisjonen jeg bruker på barns uttrykk, et sentralt begrep i min studie. Wittgensteins viser til at det han betegner som språkspill er forbundet med rammer og et sett felles forståelse (Wittgenstein, 1953). Slik jeg forstår språkspill er det avhengig av samspill, og måten vi forstår hverandre er avgjørende for hvordan vi møter hverandre.

Min oppfattelse av Wittgenstein er at han ser på barn som «noen som lærer», samtidig som han ser dem som personer som kan være aktører i språkspill. Slik jeg forstår Wittgensteins begrep språkspill og mening, med definisjonen av språk som ord, handlinger, bevegelse og kroppsuttrykk, og språkspills tilknytning til samspill og forståelse, blir hans teori relevant for min undersøkelse.

Wittgenstein anså også at det er handlingene våre som ligger til grunn for menneskelig kommunikasjon, fordi blant annet kulturer kommer mer til uttrykk gjennom handlinger enn gjennom tanke. Praksiser strukturerer vår måte å forholde oss til virkeligheten på, og gir oss et handlingsgrunnlag (Åmås, 2000). Med dette i tankene er det interessant å studere barnehagenes hverdagsliv, og bruke Wittgenstein som teoretisk inngangsport. Barn i barnehagen står på trappene til å lære språket. Hvilken forståelse gir navn, regler og kunnskap dem om å være demokratiske aktører?

Wittgensteins teorier er en del av den lingvistiske vending, siden hans filosofi dreide seg mye om forholdet mellom språk og virkelighet. I denne undersøkelsen forholder jeg meg til

Wittgensteins senere arbeid, spesielt det som er beskrevet i verket *Filosofiske undersøkelser*. Slik jeg forstår Wittgenstein mente han at språk er en sammenveving av ord og handlinger, og at språk skaper virkelighet. (Wittgenstein, 1921)

For at vi skal kunne tenke og snakke om verden må det finnes noe felles for språket og verden. I følge Wittgenstein eksisterer det et tett og gjensidig konstituerende forhold mellom språk, handling og virkelighet. Språket består ikke bare av ord, men også av bevegelse og kroppsuttrykk. I tillegg er forståelsen avhengig av settingen man samtaler i. Wittgenstein mente det var viktig å fokusere på hva som skjer når folk snakker med hverandre. Han var også opptatt av hvordan språket er bygd opp, og de tre strukturene syntaks, semantikk og grammatikk. Syntaks er reglene for hvordan man bygger opp setninger. Semantikk handler om ordenes betydning, og grammatikk er reglene for hvordan vi bruker språket. For å vite at vi snakker om det samme må vi følge de samme reglene når vi snakker. Vi må vite hva ordene betyr, og at vi har den samme forståelsen. Betydning oppstår og formes gjennom anvendelsen av ord. For Wittgenstein var språket den primære måten å forstå verden og uttrykke tanker på (Åmås, 2000).

Wittgenstein mente at å forstå andre og seg selv er en sentral del av å leve, og at det derfor er viktig å undersøke hvordan mennesker lever sammen og forstår hverandre (Gefwert og Lagerspetz, 2009). For Wittgenstein var altså språket en sentral del av denne forståelsen. Hvordan vi forstår hverandre og hva som ligger bak forståelsen er avgjørende for hvordan vi møter hverandre. Her ligger slik jeg ser det etikken i Wittgensteins filosofi.

Wittgenstein mente at ordenes mening ikke kan skilles fra bruken, og han sammenlignet ord med verktøy. I den forbindelse brukte han begrepet språkspill, for å framheve sammenhengen mellom de verbale og non-verbale aspektene i situasjoner der språk blir brukt (ibid). Men mening er ikke objektiv, den betyr alltid noe for noen. (Åmås, 2000)

Språkspill er et sentralt begrep hos Wittgenstein, og et viktig begrep i min studie. Jeg forholder meg til språkspill som et utsnitt av språket og handlingene det er vevd inn i (Wittgenstein, 1953) og et aktivitetsmønster knyttet til ord (Åmås, 2000). Jeg bruker språkspill som et teoretisk begrep for å forstå det samspillet jeg har observert.

Begrepet språkspill og ideen om at språk er en måte å uttrykke tanker på er noe jeg har brukt i arbeidsprosessen. De observasjonene jeg gjør av samspillet mellom barn og voksne ser jeg

nettopp på som språkspill. Små utsnitt av samtaler og handlinger der jeg skal tolke språket og handlingene som uttrykk for tanker og mening.

Wittgensteins filosofi handler slik jeg ser det mye om språkets mening. Om hvordan forståelse og betydning dannes og tolkes. I følge Wittgenstein kan jeg tolke mine egne motiver med det samme gjennom egne tanker, men andres tanker og meninger kan jeg bare tolke ut i fra det de sier og det de gjør (Kuusela and McGinn, 2011).

Wittgenstein knyttet ord og bruken av ord til kultur og felles erfaringer, det han kalte livsformer. Slike kulturer og erfaringer endrer seg over tid, og det betyr at bruken og meningen med ord også gjør det, fordi ordene står for mer enn ting (ibid). Språkspill kan altså ses som språklig aktivitet mellom mennesker innenfor samme kultur og med felles erfaringer.

Men språkspill er mer enn bare språklig aktivitet, for språkspillet, kulturen og livsformen danner også en ramme, og innenfor denne rammen finnes det regler for bruk av språket som gjør at man forstår hverandre. Endringer i bruk av språket skaper nye regler, og når disse blir omforent, skapes nye språkspill. Disse endringene skjer konstant, i og med at språkspillene er i stadig utvikling. Språkspill skaper sosiale kontekster ved at deltagerne er aktører innenfor språkspillet, det vil si at de er aktive brukere av språket og skaper intersubjektive forbindelser. (Gefwert og Lagerspetz, 2009) Å forstå et språkspill handler slik jeg ser det om å forstå og kunne reglene som gjelder innenfor språkspillet, og vite hvordan ord *brukes* i gitte kontekster, og gjennom bruken forstå meningen.

Språkspillene består av ord, men er uten eksakte definisjoner av ordene fordi ord kan brukes på forskjellige måter. Dersom en pedagog i dag hadde uttalt at «barn er ikke sosiale før de er to år», ville setningen vært riktig grammatikalsk sett. Språklig er det ingen ting galt med den, men innholdsmessig vil den ikke lenger holde vann, fordi andre uttalelser om barns sosiale utvikling har gjort at pedagoger i dag ikke lenger er enig i innholdet i dette utsagnet. Dette eksemplet kan slik jeg ser det på et vis forklare både Wittgensteins begrep språkspill og Foucaults forestilling om diskurser.

Jeg oppfatter språkspill og diskurs som begreper/forestillinger som prøver å beskrive det samme – den verden og de forståelsene vi veves inn i gjennom språket, og hvilke muligheter våre tolkninger gir oss. Men Wittgenstein fokuserer mer på den enkeltes tolkning, mening og språket selv, mens Foucault trekker fram systemene og maktens rolle gjennom språket.

2.2 Foucault

Michel Foucault (1926-1984) var også opptatt av språk, men ikke på samme måte som Wittgenstein. Der Wittgenstein mente at språket var et medium for mening, så Foucault språket som et system som muliggjør betydninger (Eliassen, 2016). Foucault mente at språk er makt (Foucault, 1980). I det forstår jeg at språket er med på å forme hva vi anser som riktig, og at begrepene vi bruker skaper ulike virkeligheter. Klassifiseringer gjennom språk og praksis former det vi sanser, gjør og tenker, og vi danner kunnskap gjennom de forestillingene vi lager oss av omverdenen. Ved diskursanalyse forholder forskeren seg kritisk til den kunnskapen som produseres (Winter, Jørgensen, Phillips, 2000).

Foucault mente selv at det var vanskelig å sette ham i en «bås», og Alvesson og Sköldberg (2008) mener han grenser til poststrukturalismen, samtidig som han har en del til felles med kritisk teori. Phillips og Jørgensen (2002) definerer imidlertid Foucault som diskursanalytiker.

Foucaults arbeid har hatt en indirekte påvirkning på pedagogikken fordi han har diskutert hvilket syn samfunnsvitenskapene har på seg selv i forhold til samfunnet (Steinsholt og Løvlie, 2007). For å undersøke maktstrukturer og maktforhold kunne jeg ha valgt å støtte meg til Bourdieu eller Freire. Men ved å se barns demokratiske dannelse i barnehagen som innvevd i en diskurs, og å bruke Foucaults tanker rundt maktstrukturer, åpner jeg opp for å se på hva som påvirker samspillsmønstre og strukturer mellom barn og voksne. Dette kan føre til et nytt syn på mønstrene og strukturene. Brukt på denne måten finner jeg Foucaults teorier relevante for denne studien.

Foucault studerte de moderne institusjonene og hvordan de har fått sin form. Han var opptatt av hvordan samfunnsinstitusjoner legitimerer kunnskaper som institusjonene er bærere av. Dette gjør også hans teori aktuell for mitt arbeid med å undersøke hverdagslivet i barnehagen. Foucault mente at kunnskap og makt ikke kan skilles fra hverandre, og at det skapes kunnskapskonstruksjoner, såkalte diskurser. De begrepene som brukes i en barnehage henger for eksempel sammen med hvilke meninger og hvilken kunnskap som finnes om barn og barnehager i samfunnet. Denne kunnskapen er ikke nøytral.

Foucault var også historiker, og hans interesse lå ikke bare i å analysere språket, men å undersøke hvorfor uttalelser (som eksempelet «barn er ikke sosiale før de er to år») endrer gyldighet. Han mente derfor at det er nødvendig å analysere hele det diskursive feltet uttalelsen sies i, altså hele nettverket av utsagn, praksiser og institusjoner som gjør en uttalelse sann (Schaanning, 1997).

Språk og diskurser henger nøye sammen. Språk er et sett av regler som muliggjør forskjellige måter å bruke språket på, mens diskursive begivenheter består av forskjellige lingvistiske uttalelser som er blitt formulert (ibid). Slik jeg forstår dette handler det om at diskurser består av bestemte språklige vendinger, hvordan man snakker om noe eller noen, og at denne måten å snakke på er endelig og begrenset innenfor et tidsrom. Men innholdet i språket og ordene er i stadig endring, og avhengig av sammenhengen (Alvesson og Sköldberg, 2008).

Diskursbegrepet blir hos Foucault beskrevet som maktproduserende sannhetsregimer. Språket struktureres i forskjellige mønstre som setter grenser for hva vi sier og hvordan vi handler i de forskjellige settingene vi opererer innenfor. Sånn sett kan vi si at en diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden på. Diskurser blir også utformet av og får konsekvenser for sosial praksis, og er på den måten med på å skape den sosiale verden (Jørgensen og Phillips, 2013).

Hvilke diskurser finnes om barn i dagens liberalistiske samfunn? En av diskursene er at utdanning er grunnleggende for den enkeltes integrasjon i yrkeslivet. En annen er barn som personer med rettigheter. Dette er med på å legge føringer for barns liv.

Noe av kritikken mot Foucaults diskursteori har vært hans antagelse om at det bare finnes ett kunnskapsregime for hver historiske epoke. Flere senere forfattere hevder at det finnes parallelle diskurser, med hvert sine sett av sannheter, kunnskap og maktforståelser (Jørgensen og Phillips, 2013).

To maktforståelser rådet tidligere innen samfunnsvitenskapene. (Eliassen, 2016) I den ene så man makten utøvd av en suveren myndighet gjennom loven og institusjoner, der lydighet, tvang og i ytterste konsekvens vold var den måten makten påvirket innbyggerne. Den andre så på makten som ideologi, der man hersket gjennom å spre og håndheve verdier som samfunnets innbyggere var forventet å følge.

Foucault beskriver derimot makt som noe fysisk, noe som påvirker både kropp og sinn, og hevder at individene formes gjennom å tilegne seg gestene, vanene og refleksene som gjelder i et samfunn eller en gruppe. Foucault så makt som noe uunngåelig, noe som gjennomsyrrer alt, men ikke som et negativt ladet begrep (Dahlberg, Moss og Pence, 2002).

Slik ble Foucaults syn på makt at makt ikke er en abstrakt egenskap som kan studeres isolert, men at den inngår i relasjoner og handlinger. For Foucault er det ikke interessant hvem som «har» makt over noen, fordi det gjør makten til noe spesifikt. Det som er viktig er å se alle

fasettene ved fenomenet makt, og hvordan den utøves (Alvesson og Sköldberg, 2008). Foucault ønsket å undersøke de mekanismene som skaper de sannhetsregimene som konstitueres i makt-/kunnskapsrelasjoner.

Jeg bruker nettopp Foucaults begreper til å finne ut av hvordan makten praktiseres og opprettholdes i relasjonene mellom barn og voksne i barnehagen, for å se om dette kan påvirke barnas demokratiske dannelse på noen måte.

I følge Foucault kan makt være substansiell, strukturell og relasjonell. Substansiell makt er noe som noen har og andre ikke har, makten til å kunne få noen til å gjøre noe som de ellers ikke ville gjort. Den strukturelle makten ligger blant annet i lover og regler. Relasjonell makt vil si at makten ligger i samspillsmønstrene, og den sosiale dynamikken som skapes av symmetri og asymmetri, makt og avmakt mellom deltagerne. (Eliassen, 2016) I en barnehage kan for eksempel asymmetrien i forholdet mellom barn og voksne føre til samspill som viser makt og avmakt.

Makt handler om styring og at noen bestemmer mer. For Foucault er makt noe vi utøver (Alvesson og Sköldberg, 2008). Foucault så det slik at individene posisjonerer seg i ulike subjektposisjoner som stilles til rådighet i diskursene. Slik jeg forstår det produserer individene diskurser som igjen produserer individer. Dette utgjør forholdet mellom strukturell og relasjonell makt. Foucault mente at makten kunne være vanskelig å få øye på, iboende og ikke artikulert, som for eksempel i praktisk erfaring, hverdagskunnskap og handlemønstre. Men makt ligger i diskursene og besittes ikke av subjekter og individer. (Eliassen, 2016).

En maktform Foucault var opptatt av var disiplinerende makt. Disiplinering kan ses på som en strategisk maktform som skaper og lukker handlingsrom (ibid). Makten ligger i rammene for hva som anses for mulig. Når barnehagelovens formålsparagraf pålegger personalet i barnehagen å arbeide for barns medvirkning og dannelse, blir barnas medvirkning og dannelse til innenfor det som anses som riktig. Det er altså samfunnet rundt og de voksne som setter premissene.

I det daglige arbeidet med barna ønsker personalet at de skal tenke selv og gjøre valg basert på egne refleksjoner. Spørsmålet er hvilke diskurser og maktstrukturer som spiller inn i de situasjonene der barna faktisk gir uttrykk for egne meninger og refleksjoner, og hvordan det påvirker de voksnes handlingsmønstre.

Disiplinerende makt, eller maktens mikrofysikk, viser også at makt både bearbeider viljer og kropper. Makt former kroppen gjennom disiplin, læring og oppdragelse, og gjennom fysiske rom. Målet med organiseringen er at mennesket skal utvikle bestemte måter å handle på via mønstre, vaner og reflekser (Eliassen, 2016). De fysiske rommene skaper miljøer som regulerer for eksempel blick, bevegelser og handlinger. Dette skaper kontroll med kroppene, og gjør dem enklere å kontrollere og overvåke.

Men der det er makt er det også motstand, såkalt motmakt (Foucault, 1984). Motstanden oppstår ikke på siden eller utenfor, men innenfor makten, og akkurat som makten er motstanden produktiv og oppfinnsom. Motstanden er en makt i seg selv, og slik produserer makten både ufrihet og frihet (Eliassen, 2016).

Den siste av maktstrukturene til Foucault jeg vil nevne er definisjonsmakt. I definisjonsmakt legger jeg den som har makt til å få gjennomslag for sin versjon av virkeligheten. Den som har definisjonsmakt er den som har rett til å definere hva som er rett og galt, den som «eier diskursen». Den som har definisjonsmakten har kontroll.

I en barnehagekontekst er både definisjonsmakt og motmakt maktformer som brukes mye. Voksne tar ofte definisjonsmakten, mens barn yter motmakt (Bae, 2004). Et spørsmål Foucault stilte seg var hvordan vi gir individene mulighet til å posisjonere seg. Dette er også svært aktuelt i en barnehagekontekst.

Foucault ønsket at de som mente de forvaltet sannheten skulle føle seg mindre sikre på seg selv. Han bringer inn elementer i sin forskning som vitensgrenene ikke selv definerer seg ved når han bruker historiske beskrivelser (Eliassen, 2016). Jeg gjør noe av det samme når jeg trekker, ikke historiske beskrivelser, men filosofiske begrep inn i en barnehagekontekst. På den måten må aktører innen den pedagogiske vitenskapen tenke nytt. (Schaanning, 1997)

Ved en diskursanalyse skal man først fokusere på en kommunikativ begivenhet, i mitt tilfelle en samspillsituasjon mellom barn og voksne i barnehagen. Deretter undersøkes summen av de diskurstypene som brukes innenfor den sosiale institusjonen. (Jørgensen og Phillips, 1999)

For å finne diskursene i barnehagefeltet brukte jeg til dels Foucaults fire metoderegler (Alvesson og Sköldberg, 2008). Disse kan brukes som en slags undersøkelsesstrategier. Det Foucault legger til grunn er at det er viktig å huske på at makt og kunnskap alltid er sammenvevd, makt-kunnskapsrelasjoner er stadig i forandring, lokale forhold må alltid passe inn i overgripende strategier og omvendt, og fordi diskursene alltid opptrer i maktfelt er de

alltid komplekse, motstridende og ustabile. En diskurs kan altså både være et instrument for makten, og et hinder.

2.3 Anvendelsen av teoriene

Som tidligere nevnt er både Wittgenstein og Foucault opptatt av språket, men ser det på forskjellige måter. For Wittgenstein er det viktigste ved språket tolkningen og meningen, for Foucault strukturene og diskursene. Hos begge to spiller likevel språket en avgjørende rolle for hva som skaper kunnskap og bilder av virkeligheten. Jeg opplever at både Wittgenstein og Foucaults teorier åpner opp for muligheter. Wittgenstein gjennom tolkning, Foucault i hvordan diskursene og maktstrukturene kan forstås.

Men hvordan er det mulig å benytte to teorier med ulikt utgangspunkt innenfor samme studie? Ved hjelp av de to tilnæringsmåtene til språk ønsker jeg å undersøke forskjellige aspekter rundt barns demokratiske dannelse. Wittgenstein gir meg verktøyene til å se nærmere på samspillet, og hvordan barn og voksne forstår hverandre, mens Foucault gir meg muligheten til å se på maktstrukturene. De maktstrukturene jeg har sett på i barnehagene er substansiell, strukturell og relasjonell makt, definisjonsmakt, disiplinerende makt og motmakt.

Begge filosofene fokuserer også på kropp og handlinger som viktige elementer både innen språkspill og diskurser. Når jeg skal undersøke barns uttrykk er dette en avgjørende faktor.

I tillegg til Wittgenstein og Foucaults begreper vil jeg som tidligere nevnt også støtte meg på pedagogisk forskning om barn og demokrati fra Berit Bae, Mari Pettersvold og Roger Hart. Dette gir meg et godt grunnlag for å undersøke hvordan samspillet mellom barn og voksne i barnehagen kan påvirke barnas demokratiske dannelse, og hvordan barna får erfaringer med å være demokratiske aktører.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet for å operasjonalisere problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og vise hvordan mitt materiale og mine arbeidsmetoder kan gi denne studien troverdighet og overførbarhet.

Gjennom en kvalitativ empirisk feltobservasjon i fire barnehager har jeg undersøkt samspillet mellom barn og voksne. Ved hjelp av en komparativ casestudie (Fangen, 2004) har jeg sett på hvordan maktstrukturer kan påvirke disse samspillene og hvordan barns uttrykk blir møtt. Ut fra dette har jeg drøftet hvilke erfaringer barna da kan gjøre seg, hvilken demokratisk kompetanse det kan legge til rette for, og hvordan det til sammen kan påvirke barnas demokratiske dannelsesprosess.

Jeg har arbeidet ut fra en antagelse om at maktstrukturene i barnehagen påvirker samspillet mellom barn og voksne, og måten de voksne møter barns kroppslige, verbale og handlingsmessige uttrykk. Det vitenskapsfilosofiske grunnlaget studien bygger på er Foucaults forestillinger maktstrukturer og diskurs, og Wittgensteins språkspillsbegrep.

3.1 Hva, hvorfor og hvordan

Siden min studie fokuserer på kommunikasjon og å finne mening i handlinger, valgte jeg en kvalitativ tilnæringsmåte. Et kriterium for kvalitativ metode er at forskningen tar utgangspunkt i empiri som er åpen og kan tolkes på flere måter. Forskeren skal gjennom sitt materiale prøve å tolke og skape mening ut fra informantenes ståsted, uten at egne forforståelser setter begrensninger (Alvesson og Sköldberg, 2014). I min studie står også samspill og diskurser sentralt, i tillegg til informantenes opplevelser.

Feltobservasjon er en kvalitativ innsamlingsmåte av materiale som kan gjøre det mulig å komme nært innpå informantene, og få et mer sammensatt bilde (Fangen, 2004). For å kunne få reell informasjon om de samspillene mine informanter inngikk i, og hvordan samspillet kunne være med å påvirke barnas demokratiske dannelsesprosess, valgte jeg å gå inn som deltagende observatør og foreta en systematisk undersøkelse av handlingene i informantenes hverdagsliv. Jeg var to dager i hver av barnehagene, og som deltagende observatør hadde jeg kontakt med informantene, men deltok ikke i aktiviteter.

En annen innsamlingsmetode som kunne vært aktuelt er intervju. Dersom jeg hadde valgt å gjennomføre intervjuer av barna og personalet på avdelingene, kunne jeg ha fått informantenes egen forståelse av sine erfaringer, og deres subjektive opplevelser, altså en mer selektiv informasjon. Som observatør er jeg også selektiv, men observasjon gir meg som forsker større mulighet for refleksjon over eget utvalg av hendelser og inntrykk (Fangen, 2004).

En annen grunn til at jeg valgte observasjon framfor intervju er at jeg ser på barn og voksne som likeverdige parter, men med ulike roller i maktbalansen som barn-voksen utgjør. Sett i forhold til språkutvikling, erfaring og kunnskap mener jeg at intervju av informantene ville blitt en ulik setting for barna og de voksne, fordi barna kanskje ikke ville hatt samme mulighet til å gi sitt syn på hendelsene som personalet. Selv om det er enklere å tolke voksnes utsagn, fordi de har kommet lengre språklig, ser jeg samtidig at nettopp det å tolke og prøve å forstå barns uttrykk er en av bærebjelkene når barnehagen skal arbeide med danning, og utvikle barnas demokratiske kompetanse (Sandvik 2008). På bakgrunn av dette valgte jeg bort intervju som metode, og brukte bare observasjon av det hverdagslige samspillet mellom barna og personalet.

Min tilstedeværelse som deltagende observatør kan ha påvirket situasjonene som ble observert, og i noen tilfeller ha endret informantenes adferd (Fangen, 2004). Spesielt opplevde jeg at de voksne er bevisste på at det kommer inn noen for å se og skrive ned hvordan de jobber. Ved å ha vært i de forskjellige barnehagene i lengre tid ville dette ha kunnet endre seg noe.

Jeg valgte å bruke løpende observasjon, altså å skrive ned samspillet fortløpende. Det valget ble tatt på bakgrunn av at dette er en metode jeg er kjent med og har brukt flere ganger. Mye informasjon kan gå tapt ved denne måten å observere på, uansett hvor flink man er til å oppfatte og notere. Ting som tonefall, gester, kroppsholdning og utveksling av blikk kan bli oversett mens man skriver.

Ved bruk av stillbilder, lydopptak eller video kunne sjansen økt for å fange opp mer av det som skjedde, gjennom muligheten til å se og høre situasjonene flere ganger. Å kunne gjenoppleve observasjonen via lyd og bilde kunne også økt muligheten for å få en dypere forståelse av det som skjer. Dersom jeg skulle gjennomført observasjonene i dag ville jeg ha filmet situasjonene, og på den måten fått et bredere bilde av materialet mitt.

Ved observasjon står jeg som forsker utenfor samspillet og beskriver og tolker. Begge parter i samspillet, både barna og de voksne, skal i utgangspunktet stille likt. Men all observasjon, tolking og analyse vil alltid bli preget av forskerens forkunnskap (Fangen, 2004). Mine verdier, mitt ståsted og min alder påvirket altså hvilke situasjoner jeg valgte å fokusere på, og hvordan jeg forholder meg til og forstår materialet. Min tilnæringsmåte har for eksempel automatisk blitt preget av mitt voksenperspektiv.

For å ha grunnlag for å tolke meningen bak uttalelser og hendelser, er det nødvendig med nært kjennskap til det som skal tolkes. Fortolkning innen eksistensiell hermeneutikk tar utgangspunkt i den verden vi lever i, og vil studere menneskets tilhørighet og plass i verden (Alvesson og Sköldberg, 2008). I følge filosofene Heidegger, Gadamer og Ricoeur er hermeneutikken en filosofisk teori om all forståelse. All vår viten bygger på forforståelser, noe vi vet fra før. Vi forstår det nye i et historisk perspektiv, og dette avgjør hvordan vi forstår verden, vår horisont. Selv om vi aldri kan forstå en annen fullt ut, må målet alltid være å prøve å forstå. I følge Gadamer må vi først ha en forståelse av tradisjonen for å oppnå sannhet. For eksempel må en forsker som skal observerer barn sette seg inn i barns oppvekstmiljø for å kunne trekke gyldige slutninger. Man må ha en forforståelse for å kunne få en ny innsikt, for så igjen å endre forforståelsen (Den hermeneutiske fortolkings sirkelen) (Alvesson og Sköldberg, 2008).

All vitenskap bygger til syvende og sist på hverdagslivet. Hverdagslig tenking er for eksempel avgjørende for fysikk for å kunne bestemme måleenheter som meter og liter. Betegnelsen hverdagstenkning blir ofte brukt innenfor samfunnsvitenskapen, men har ingen felles teoretisk definisjon. Det hører innunder fenomenologi, altså hvordan mennesket møter og forholder seg til virkeligheten. Hverdagsstenkning kan forstås som «tradisjonsbundne standpunkter som blir tatt for gitt» (Steinsholt, 2015 s 149).

Professor Kjetil Steinsholts presentasjon av hverdagslivets sosiologi var med på å styrke meg i mitt valg om å observere barn og voksne i deres hverdagsliv for å få et godt empirisk materiale.

«Hverdagslivets sosiologi har vært opptatt med erfaringer, opplevelser, observasjoner, forståelse, beskrivelser, analyser og kommunikasjon mellom mennesker i forskjellige konkrete kontekstuelle settinger. (...) hverdagssosiologiens felt [er] studier av sosialt samspill, gjennom å observere og erfare aktører i naturlige situasjoner som oppstår uavhengig av vitenskapelig manipulering og kontrolltiltak.

(..) hverdagssosiologien [tar] utgangspunkt i erfaringer og observasjoner av mennesker som samspiller i konkrete ansikt-til ansikt-situasjoner. Hverdagslivets sosiologi begynner analysen med å erfare og observere hva som skjer naturlig, i stedet for å utvikle hypoteser om hva som kan skje, eller ved å stille spørsmål til aktørene om hva de tror skjer, hva som har skjedd og hva som kommer til å skje. (...)

alle hverdagsanalyser [begynner] med en analyse av aktørenes mening. Mening referer

ofte til aktørenes følelser, persepsjon, tilstander, tanker, ideer, forestillinger, verdier osv. Meninger anvendes for å referere aktørenes internale erfaringer, som er mest relevant i en bestemt sosial interaksjon. Hverdagslivets sosiologi forsøker først og fremst å forstå og analysere sosiale situasjoner ut fra aktørenes egne forutsetninger»

(Steinsholt, 2015, s 160)

Hverdagskunnskapen er naturlig, stabil og rutinemessig. Innenfor samfunnsvitenskap er synet at menneskelig handling må tolkes ut i fra de begrepsrammene handlingene utføres innenfor, fordi det er de som gir handlingene betydning og mening. Ut i fra hverdagslig tenking, eller hverdagslivets sosiologi, bygger vår dagligdagse tenking og handling på et bestemt kunnskapsforråd og bestemte forestillinger (Steinsholt, 2015).

Som forsker er det nødvendig å ha en kritisk innstilling til det selvsagte og selvfølgelige under observasjonen, for å kunne avdekke ny viten. Det må presiseres at det bare er en liten del av virkeligheten jeg har observert, og at den utelukkende blir presentert fra mitt perspektiv. Andre personer i de samme situasjonene kunne ha kommet fram til andre konklusjoner, avhengig av deres ståsted. Det betyr at min forkunnskap og mine verdier preger de resultatene jeg har kommet fram til. Forskerrollen innehar derfor en maktposisjon, siden det er forskeren som velger ut situasjonene, og som tolker og analyserer ut i fra sitt perspektiv (Fangen, 2004).

Filosofene Popper og Kuhn var begge enige om at «det ikke finnes teorifri observasjon, og ikke et rent observasjonsspråk» (Hyldgaard, 2006 s 135), og fordi vitenskapelig observasjon og vitenskapelig teori er sammenvevd, blir det vanskelig å skape et nøytralt observasjonsspråk.

Teorien er i følge Popper og Kuhn en sentral del av observasjon. Det teoretiske paradigmat forskeren lever i legger føringer for hans eller hennes forforståelser, fordi forskeren forholder seg til de fenomener og teorier man blir presentert for. Dette er med på å bestemme hva forskeren ser under observasjonen, og hvordan dataene blir tolket i etterkant. Her hevder Popper og Kuhn det samme som konstruktivismen, at språk er verdiladet, og at det ikke er mulig å distansere seg fra det eller de som forskes på i så stor grad at ikke forskerens egne forforståelser og verdisyn vil komme til uttrykk på en eller annen måte, både gjennom valg av innsamlingsstrategi, analyse og gjengivelse av data (Hyldgaard, 2006).

Innenfor en sosialkonstruktivistisk tankegang er nettopp forskerens forhold til det eller de som skal studeres avgjørende (Ringdal, 2014). Ut i fra et verdenssyn der virkeligheten er sosialt

konstruert (Alvesson og Sköldberg, 2008) blir forskeren også en medkonstruktør av virkeligheten og det som observeres. Ved observasjon inngår forskeren altså i et samspill med informantene, og blir på den måten en aktiv del av den virkeligheten som skal studeres. Dette er et av de største ankepunktene fra kvantitative forskere mot kvalitativ forskning, da de mener at dette ikke blir like objektivt som ved kvantitative metoder (Lund, 2012).

Samtidig vil reliabilitetskravet til en kvalitativ studie kunne være irrelevant, fordi begivenhetene skal belyses som et «unik og samtidig tids- og stedbundet tilfelle» (Østrem, 1998 s 122).

Observasjon er en metode som gir forskeren nærhet til informantene og den sosiale settingen de inngår i. Mange hevder at en slik nærhet til færre informanter er med på å gi dybde til forskningen (Ringdal, 2014). Kanskje gir det også sikrere informasjon fordi det foregår i informantenes eget, naturlige miljø. Et ankepunkt er likevel at mange forskere ikke bruker nok tid i feltet under datainnsamlingen, noe som er en alvorlig ulempe og kan gi for tynt datagrunnlag (Hatch, 2002). Dette kan være et av de største ankepunktene i forhold til mitt arbeid, siden jeg hadde relativt kort tid i hver av barnegruppene. På en måte kan man si at det ga meg god «utsikt» (Gilje og Grimen, 1993). Fordi jeg ikke kjente personene som deltok i samspillene kunne jeg observere det hele mer distansert, og fange opp generelle trekk. Samtidig har jeg lang erfaring som pedagogisk leder i barnehage, noe som nettopp gir meg nærhet til og god innsikt i hva som foregår i en barnegruppe. Denne innsikten i feltet gjorde at jeg bedre kunne se nyanser i hendelser og samspill underveis i casestudien.

En komparativ casestudie er en vanlig kvalitativ forskningsstrategi (Ringdal, 2014). Begrepet case kan defineres på flere måter. En betydning kan være at en case er en analyseenhet (et individ, en barnehage, et begrep) som undersøkes. Med en slik forståelse kan man ikke bruke casestudier for å studere forholdet mellom mennesker. Men hvis casestudier derimot forstås som i Ringdal, (2014), som en intensiv undersøkelse av et lite antall caser, som både kan være individer, enheter eller hendelser og beslutninger, er det mulig å bruke strategien for å studere samspill.

En casestudie omfatter ofte bare en eller få enheter. Ved å studere flere barnehager parallelt får jeg mulighet til å se hva som er felles i barnehagene og hva som er forskjellig, og de kan på et vis fungere som døråpnere for hverandre (Fangen, 2004). Å komme utenfra og se med et fremmed blick synliggjør ting i kulturene som medlemmene ofte tar for gitt (ibid). Mitt mål

var å sammenligne samspillet i fire barnehager for å undersøke vilkår for barns demokratisk dannelse. Dette førte til en analyse av få makroenheter.

3.2 Analyseenheter og utvalg

Jeg vil her gi en kort beskrivelse av de barnehagene jeg observerte i, og si noe om hvorfor jeg valgte disse. Jeg vil også begrunne hvordan og hvorfor jeg valgte de informantene jeg gjorde. Barnehagene i Norge består av enheter med forskjellige eierstrukturer og med forskjellig vektlegging av pedagogisk innhold. Fellesnevneren er at alle må forholde seg til Lov om barnehager og Rammeplanen, og gjennom dette er forpliktet til å arbeide med demokratisk danning. Hvordan dette arbeidet gjøres er imidlertid forskjellig fra barnehage til barnehage, og preges av eiere og personale. Norske barnehager representerer i så måte et mangfold.

Noe av det jeg lurte på i utgangspunktet var om valg av pedagogisk retning har innvirkning på barns demokratiske danning. Min kjennskap til filosofi med barn gjorde at jeg ønsket å ha barnehager som brukte filosofi som en del av undersøkelsen. På bakgrunn av dette valgte jeg ut enheter som har eller har hatt filosofiske samtaler med barna som en del av sin pedagogiske tilnæringsmåte.

En filosof som har samarbeidet med flere barnehager ga meg navnet på noen barnehager på Østlandet som arbeider aktivt eller har arbeidet med filosofi med barn. Jeg kontaktet styrerne via e-post og telefon med informasjon om oppgavens innhold, og hvordan jeg hadde tenkt å gjennomføre studien. To av barnehagene takket ja til å delta, og begge to jobbet tilfeldigvis etter Reggio Emilia-pedagogikk.

De bærende grunntankene i Reggio Emilia-filosofien er at alle mennesker har rike muligheter, at alle barn har et mangfold av uttrykksmuligheter og at barna skal oppdras til demokrati. Nøkkelbegrep i arbeidet er dialog, likeverd, respekt, helhet og sammenheng, og solidaritet og samarbeid er bærende elementer.

Dette er hvordan en av barnehagene presenterer Reggio Emilia-pedagogikken i sin årsplan:

«Reggio Emilia er en pedagogikk utviklet nord i Italia på 1940 – tallet, som en motreaksjon på fascismen. Fra å fortelle barna hvordan de skulle tenke og hva de skulle gjøre, ønsket man nå å ha fokus på å utvikle frie, tenkende mennesker. Pedagogikken legger vekt på barns medvirkning og en demokratisk arbeidsmåte – en såkalt lyttende pedagogikk. Det er imidlertid viktig å understreke at arbeidsmåten i Reggio Emilia ikke er en metode. Det er en måte å betrakte og nærme seg barns læring og iboende evner og rettigheter.

De to resterende barnehagene fikk jeg tilgang til via mitt kontaktnett som barnehagelærer. Dette var enheter som hverken arbeider med filosofi eller etter Reggio Emilia. Jeg ba personalet i alle barnehagene samle inn informert samtykke fra foreldrene i de barnegruppene jeg skulle observere i (se vedlegg 1).

Her følger en kort, generell beskrivelse av hver av barnehagene. For å bevare informantenes anonymitet blir de ikke beskrevet mer detaljert.

Barnehage 1

Denne barnehagen er en ideell foreldre-eid barnehage med en avdeling. Barnehagen har 32 barn i alderen 2-6 år, og er inspirert av Reggio Emilia-pedagogikk. Barnehagen hadde arbeidet aktivt med filosofi med barn inntil for noen år siden.

Barna i barnehagen var inndelt i faste grupper, som hadde barnemøter sammen og deltok i forskjellige prosjekter. Selve huset var inndelt i soner, med atelier, musikkrom, språkkrom og kantine. Gruppene, møtene og arbeidet i de forskjellige sonene var initiert av de voksne, mens barna styrte leken selv, og bestemte selv når de ville spise. Barnehagen har en egen kjøkkenansvarlig.

Barnehage 2

I denne kommunale barnehagen går det 125 barn fordelt på 6 avdelinger. Det er mange kulturer og språk representert i både barne-, foreldre-, og personalgruppa. På den avdelingen jeg observerte gikk det fire og femåringer. Denne barnehagen har også valgt å arbeide inspirert av grunntankene fra Reggio Emilia, og har tilrettelagt det fysiske miljøet i barnehagen slik at barna kan møte et inspirerende miljø som gir dem nye utfordringer. Det fysiske miljøet skal gi mening, skape helhet og sammenheng og være en støtte i det pedagogiske arbeidet. Barnehagen har kantine og egen kjøkkenansvarlig.

Barnehage 2 har faste barnemøter og jevnlig filosofiske samtaler, og deler også barna inn i grupper etter aktiviteter. Også her styrer barna leken selv, og avgjør selv når de vil gå til kantina og spise.

Barnehage 3

Barnehage 3 er en kommunal fire-avdelings barnehage med 51 barn. Innsatsområdet er språk. Utformingen av det fysiske miljøet er tradisjonelt, det vil si ingen stasjoner eller rom for

spesielle aktiviteter. Den avdelingen jeg observerte er en 3-5 års gruppe som er mye ute. Barna er delt i faste lesegrupper, ellers velger de både aktiviteter og lek selv. Måltidene spises sammen til faste tider.

Barnehage 4

Også denne barnehagen er kommunal, og har tre tradisjonelt inndelte avdelinger. Innsatsområdet er lek, og personalet arbeider spesifikt med voksenrollen og deres holdninger og tilstedeværelse i forhold til barns lek. Avdelingen jeg fikk følge er en 3-6 års avdeling. Gruppen har noen faste aktiviteter hver uke som barna deltar på, ellers bestemmer de stort sett lek og aktiviteter selv. Måltidene spises samlet til faste klokkeslett.

Som tidligere nevnt hadde jeg planlagt å følge ett barn i hver barnehage, men jeg oppdaget fort at jeg var nødt til å observere flere barn for å få tilgang til et godt empirisk materiale innenfor den tiden jeg hadde til rådighet. Alle foreldrene som tilhørte de avdelingene jeg skulle observere på hadde gitt skriftlig samtykke til at jeg kunne observere deres barn, så etisk sett var det ingen problemer med å utvide informantgruppen til å gjelde alle fireåringene. Jeg fikk dermed hele fireårsgrupper og de voksne de var i kontakt med som informanter.

Grunnen til at jeg konsentrerte meg om å følge fireåringer og deres samspill med avdelingens personale, var en tanke om at de rent utviklingsmessig ville kunne åpne for interessante funn når det gjaldt barns uttrykk. Mange fireåringer har etter min erfaring et godt utviklet språk både kroppslig og verbalt. Etter å ha levd i fire år er sjansen også stor for å ha tilegnet seg god kompetanse når det gjelder samspill med andre, og kunnskap (bevisst eller ubevisst) om en del konvensjoner og normer som gjelder i hverdagslivet.

Hvis jeg hadde valgt å følge en voksen i hver barnehage, og sammenlignet deres måte å møte barnas uttrykk og innspill på, ville jeg ha fått et annet perspektiv for undersøkelsen. Men i og med at noe av det jeg ville studere var hvordan barns uttrykk ble møtt, ønsket jeg å fremheve barneperspektivet i større grad.

Forskerspørsmål nummer to om hvilke maktstrukturer som kan påvirke samspillsmønstrene gjorde at jeg konsentrerte meg om samspillet barn – voksen. Som tidligere nevnt (s. 15) er Foucaults tanker om makt som noe som gjennomsyrrer alt, del av det teoretiske grunnlaget mitt. En av mine antagelser før jeg begynte på undersøkelsen var at voksne kan ha en dominerende maktposisjon i barnehagen. For å få vite noe om hvordan dette kunne påvirke barnas erfaringer og demokratiske dannelsesprosesser ble det viktig for meg å undersøke

samspeillet mellom barn og voksne. En annen antagelse er at disse maktstrukturene og diskursene omfatter alle i barnehagen, og jeg kunne derfor ikke skille mellom barnehagelærere og assistenter/fagarbeidere under feltarbeidet.

Det viste seg at på de avdelingene jeg observerte var mange av fireåringene venner og mye sammen. De deltok derfor i mange av de samme samspeilene, og dette ga meg muligheten til å samle et rikt empirisk materiale for å undersøke hvordan barns uttrykk blir møtt.

Siden min casestudie er komparativ, vil det bety at jeg har sammenlignet funnene fra de forskjellige enhetene. Funnene ble satt inn i en matrise (vedlegg 2) som ble brukt som et analyse- og drøftingsverktøy, og som ikke må ses som et normativt skjema. Jeg har også vært åpen for andre tanker og tolkninger av materialet, når jeg har tolket det opp i mot teoretiske begreper og indikatorer fra tidligere forskning, og analysert ved hjelp av abduksjonsmetoden. Det vil si at min tilnæringsmåte til materialet har vært å ta utgangspunkt i empirien, legge teori om språkspill og makt og indikatorer fra tidligere forskning «oppå», og så veksle mellom teori og empiri.

Det er ulike variabler i min undersøkelse som kan være med på å redusere studiens validitet og generaliserbarhet. Jeg har for eksempel ikke tatt hensyn til hva slags bakgrunn og hjemmeforhold barna har, eller informantenes dagsform og humør. På grunn av kort tid i hver barnehage ble jeg heller ikke kjent med deltagerne, noe som gjør at jeg kan ha tolket deres uttrykk eller uttalelser feil. Men materialet tar utgangspunkt i virkeligheten, og gjentagende hendelser og mønstre i det empiriske materialet kan likevel gi funnene mine gyldighet, og min bruk av teori og indikatorer hentet fra tidligere forskning kan gjøre tolkningene om ikke generaliserbare, så i alle fall overførbare selv om jeg har et lite utvalg.

3.3 Ethiske betraktninger

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg har forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer, og reflektere over hvordan mine verdier og holdninger kan ha påvirket min studie.

Forskningens oppgave er å søke sannhet og bedre innsikt, men den vil alltid bli styrt av forskjellige normer og verdier. Innen samfunnsvitenskapen, som mitt forskningsprosjekt hører innunder, er fortolkning en stor del av forskningsprosessen. Siden ulike faglige og teoretiske ståsted kan gi ulike tolkninger av samme materiale, er det viktig for forskeren å synliggjøre og reflektere over hvordan egne verdier og holdninger har påvirket forskningsprosessen (etikkom.no).

Ut i fra De nasjonale forskningsetiske komiteenes etiske retningslinjer er det noen hensyn det er svært viktig å være oppmerksom på underveis i forskningsarbeidet. Å ivareta informantenes interesser og integritet er en av dem, og dette må blant annet gjenspeiles i hvilke situasjoner jeg som forsker velger å ta med i mitt materiale, og hvordan deltagerne blir framstilt i studien.

Når det gjelder personvernet til informantene er det avgjørende hvordan jeg behandler mitt materiale, både underveis i feltarbeidet og i den ferdige oppgaven. Måten min studie ble gjennomført på gjorde at det ikke var nødvendig med tillatelse fra NSD. Det jeg har fått av personopplysninger har blitt behandlet strengt konfidensielt, og materialet har vært oppbevart slik at ingen uvedkommende har hatt tilgang til det. Alle informanter og enheter er anonymisert, slik at opplysninger ikke skal kunne spores tilbake til dem, selv om de som kjenner barnehagene og avdelingene godt, nok likevel vil kunne kjenne seg igjen.

Som tidligere nevnt har barnas foreldre gitt skriftlig informert samtykke til at jeg kan observere deres barn. Å bruke barn som informanter gjør spørsmålene rundt samtykke litt mer komplisert. Er det etisk riktig at foreldrene skal ta dette valget på vegne av sine barn? Underveis i feltarbeidet har jeg både måttet bruke mitt profesjonelle skjønn som barnehagelærer og mine etiske refleksjoner som forsker når det gjelder å velge ut hvilke situasjoner som egner seg å ta med, og passe på at barnas verdighet, interesser og ønsker er ivaretatt. Dersom et barn på en eller annen måte har gitt uttrykk for at det ikke ønsket at jeg skulle dokumentere en situasjon, har jeg respektert det. Barna fikk informasjon om meg av personalet før jeg kom til barnehagen, og jeg svarte alltid hvis de spurte hvem jeg var, hva jeg gjorde og hvorfor. Yngre barn skal etter barneloven også få informasjon og få si sin mening, og mitt barnesyn tilsier også at de er kompetente til det.

Da jeg informerte styrerne og personalet fortalte jeg at jeg skulle undersøke barns demokratiske dannelse. Jeg var litt usikker på hvor mye jeg skulle si, fordi jeg var redd for å påvirke samspillene for mye. Derfor kan det hende at noen av de voksne kan ha oppfattet meg som litt vag når de spurte akkurat hva jeg skulle skrive om.

Mens jeg observerte kom jeg opp i et par etiske dilemmaer. En dag så jeg et barn, som ikke var blant de fireåringene jeg skulle observere, i et vanskelig samspill med en voksen. Den voksne hadde misforstått noe som skjedde mens hun var opptatt med noe annet, og irettesatte barnet på feilaktig grunnlag. Situasjonen var slik at jeg følte meg forpliktet overfor barnet til å fortelle den ansatte hva som egentlig hadde skjedd. Som forsker tenker jeg at dette var en

dårlig avgjørelse av meg, men som menneske kunne jeg ikke forsvare å la vær, fordi barnet trengte min støtte.

Et annet etisk dilemma var da jeg fanget opp en situasjon som var ypperlig for mitt forskningsprosjekt, men der barnet ikke var blant de fireåringene jeg skulle observere. Siden foreldrene hadde samtykket til deltagelse, har jeg likevel valgt å ta med episoden i analysedelen, fordi jeg opplever at den beskriver det jeg undersøker på en god måte.

Mine holdninger og verdier rundt barneperspektivet og voksnes måte å møte barn på er nok det som har påvirket prosessen mest, og som kan ha lagt føringer for de valgene jeg har gjort. Dette kan ha påvirket tolkningene mine normativt, men jeg har prøvd å være kritisk reflekterende til eget arbeid underveis.

Jeg valgte å bruke filosofer som Wittgenstein og Foucault som teoretisk utgangspunkt. Denne måten å tilnærme seg materialet på gjør forskerrollen svært tolkende. Selv om tolkning er noe av det jeg opplever at Wittgensteins filosofi og teorier åpner opp for, kan det skape noen etiske problemstillinger, for eksempel om tolkningene kan anses som en allmenngyldig sannhet, eller om jeg har ivaretatt informantenes perspektiv.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg gjennom abduksjon vise hvordan jeg forstår mitt empiriske materiale ut i fra min problemstilling. Jeg presenterer utdrag fra empirien, og gjør observasjonene til gjenstand for en teoretisk tolkning og analyse, for så å gå tilbake til nye empiriske utdrag som viser mønstre eller gjentakelser i handlinger eller hendelser.

Miles og Huberman framstiller analyseprosessen som datareduksjon, datapresentasjon og konkludering (Ringdal 2014). Min datareduksjon består i at jeg presenterer og tolker deler av feltnotatene som jeg mener belyser og kan besvare min problemstilling og forskerspørsmål på en god måte. Dette blir da samtidig en datapresentasjon.

Innenfor den hermeneutiske erkjennelsesposisjon skapes viten gjennom at handlinger og utsagn forstås i den sammenhengen de blir gjort eller uttalt i. Det er sammenhengen som skaper meningen. Denne erkjennelsesmåten harmoniserer, slik jeg forstår det, med både Wittgensteins tanker om språkspill, og Foucaults teorier om diskurser.

Ut i fra den hermeneutiske erkjennelsesposisjonen vil, som i forskningsprosessen ellers, min forforståelse prege hvordan jeg analyserer materialet. Mine personlige erfaringer, viten

holdninger og verdier påvirker antagelsene om mulige forklaringer (Ringdal, 2014). Antagelser er både nyttige og kan utgjøre en risiko i en vitenskapelig arbeidsprosess. Nyttige fordi de kan være begrepsavklarende, risikable fordi de kan skygge for andre forståelser av materialet. Ved å ta utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og så forholde meg konstruktivt kritisk og åpen til de antagelsene jeg har, kan forforståelsen brukes positivt (Bjerrum, 2005). Den samme holdningen må også gjelde for matrisen jeg bruker som analyseverktøy.

Problemstillingen min lyder altså som følger: Hvordan kan samspillet mellom barn og voksne i barnehagen påvirke barnas dannelsesprosess? I forskningsspørsmålene spør jeg om ivaretagelsen av barns uttrykk kan påvirke barnas deltagelse som demokratiske aktører, om det er maktstrukturer som påvirker samspillene og om de erfaringene barna får underveis i dannelsesprosessen kan påvirke deres demokratiske kompetanse.

I disse spørsmålene ligger en antagelse om at voksnes ivaretagelse av barns uttrykk og maktstrukturer i barnehagen kan påvirke barnas erfaringer som demokratiske aktører, som igjen kan påvirke deres demokratiske dannelsesprosess. Det er denne antagelsen jeg har prøvd å forholde meg konstruktivt kritisk og åpen til, for å unngå å få en normativ og lukket analyse.

Ved hjelp av tykke beskrivelser (Fangen, 2004) der jeg legger min tolkning oppå de hendelsene jeg har observert, og gjennom de teoretiske begrepene språkspill, mening, diskurser og makt har jeg undersøkt samspillene mellom barn og voksne i barnehagen. I tillegg til teorien har jeg også sett mitt materiale i lys av annen forskning. Jeg har lagt til grunn Harts (1992) funn om at det må være meningsfullt å være deltagende, og at ekte involvering gir motivasjon til ny involvering. Pettersvolds (2015) funn om meningsdannende fellesskap og felles fokus brukes også for å understøtte mine tolkninger.

Bae (2004) beskriver væremåter hos voksne som gir det hun kaller romslige eller åpne samspillsmønstre, som kan føre til større grad av medvirkning for barn. Jeg anser, som tidligere nevnt, at medvirkning er en stor del av det å være demokratisk aktør. Jeg har derfor brukt kriteriene for romslige samspillsmønstre som indikatorer under analysen. Kriteriene er at de voksne er aktivt lyttende, anerkjenner barnet som subjekt, gir konstruktiv tilbakemelding på innspill, gir handlingsalternativer, utfordrer til handling og lar barnet lære av egne erfaringer.

Som forsker har jeg prøvd å fokusere på det som er skjult og åpne det som alle tar for gitt. Når jeg har tolket hvordan barns uttrykk gjennom språk, både kroppslig og muntlig, følelser og handlinger blir møtt av de voksne, har jeg arbeidet ut fra en antagelse om at maktstrukturene i barnehagen både kan påvirke samspillet mellom barn og voksne, og måten de voksne kan tolke barnas uttrykk. Hva skjer i samspillet mellom barn og voksne, hvorfor skjer det, og hvordan kan det påvirke barnas demokratiske dannelsesprosess?

4.1 Funn og fortolkning

Jeg vil nå gi en kort oppsummering av de forskjellige enhetenes samspillmønstre og maktstrukturer, på bakgrunn av min tolkning av det empiriske materialet. Tolkningen er gjort ut fra mitt perspektiv og min forforståelse, og er ikke nødvendigvis en allmenn sannhet. Deretter presenteres utdrag fra empirien, med tykke beskrivelser som ses i lys av teori, filosofi og tidligere forskningsfunn som er presentert tidligere. Til sist reflekterer jeg rundt overgripende mønstre.

4.2 Barnehagens samspillmønstre

Barnehage 1

Denne barnehagen har Reggio Emilia pedagogikken som en strukturell maktstruktur. Innredningen av barnehagen setter klare grenser for hvilke aktiviteter som skal skje i hvert rom, noe som skaper disiplinerende makt over viljer og kropper. Det at barna bestemmer selv når de vil spise de timene kantina er åpen, skaper frihet.

Personalet i barnehagen har en positiv måte å samhandle med barna på, og møter dem nesten alltid med respekt og anerkjennelse. Voksnes definisjonsmakt står sterkt, men barns uttrykk møtes i stor grad, både når det gjelder verbalt språk, kroppslige uttrykk, følelser og handlinger. De fleste voksne har en anerkjennende væremåte overfor barna og deres uttrykk for mening.

Barnehage 2

Også denne barnehagen er Reggio Emilia inspirert og bruker rommet som den tredje pedagog. Det vil si at det er lagt vekt på at det fysiske miljøet og rommene skal være inspirerende og innby til kreativitet. I barnehage 2 er rommenes bruk likevel ikke like definerte som i barnehage 1, og åpner litt mer i forhold til hvilke aktiviteter som kan foregå der. Den disiplinerende makten i det fysiske miljøet er altså ikke like sterk. Barna har også her friheten og ansvaret ved å bestemme selv når skal gå til kantina.

Barna på den avdelingen jeg observerte blir møtt med en stor grad av åpenhet, anerkjennelse og respekt. Barna uttrykker ofte egne meninger, særlig under de strukturerte filosofisamtalene, og blir spesielt møtt på innspill når de blir uttalt verbalt. Som et ledd i filosofisamtalene blir barna også utfordret på meningene sine, og bedt om å forklare eller utdype. Flere av de voksne forklarer ofte ord og begreper, noe som fører til en større grad av undervisningstone. De voksnes definisjonsmakt er sterk, men ikke like framtrødende som i barnehage 1.

Barnehage 3

Samspeillet mellom barn og voksne på denne avdelingen er preget av at barna blir møtt og anerkjent på innspill og uttrykk. Det er en del regler og grenser, men de blir for det meste satt på en positiv måte. Også her er voksnes definisjonsmakt sterk, og setter klare rammer for hva som er akseptert. Barnas utøvelse av motmakt blir likevel møtt med respekt, og flere av barna gir klart uttrykk for meninger. Innredningen av barnehagen følger aldersgruppene, og barnas frie lek står sterkt. Måltidet er et felles samlingspunkt til faste tider.

Barnehage 4

Den avdelingen jeg var på i denne barnehagen er preget av et romslig samspeilsmønster, med for det meste varme, anerkjennende og støttende voksne. Personalet møter barns innspill og uttrykk og gir handlingsalternativer og valg. Men også her er de voksnes definisjonsmakt framtrødende. Dette er den avdelingen hvor jeg observerte at barna er mest deltagende i daglige gjøremål, spesielt rundt måltidene. Innredningen av barnehagen følger avdelingene på huset, og barna står svært fritt til å besøke venner på andre avdelinger. Måltidene spises samlet og til faste tider.

Felles for alle barnehagene er at de er preget av humor og varme, og at de innenfor de rammene de har til rådighet prøver å ivareta barns innspill og uttrykk, og møter barna med respekt.

4.3 Empirisk materiale

Episoden under er hentet fra en av barnehagene som hadde arbeidet med filosofi, og som har organisert barnehagen etter prinsipper fra Reggio Emilia med rommene inndelt etter aktiviteter. Etter Reggio Emilia-filosofien skal barn oppdras til demokrati gjennom et mangfold av uttrykksmåter, og det rådende synet på barn tar utgangspunkt i nøkkelbegrepene dialog, likeverd og respekt.

Assistenten Jacob deltok i samspill med Malin og noen andre barn som lekte med klosser.

Noen store klosser har blitt brukt til å bygge et tårn inntil et bord. Christian står på mange klosser og er ganske høyt oppe i lufta.

- Jeg har vokst sier han til Jacob som går forbi.

Jacob måler ham med hånden mot panna si. – Ja!

Han ser ned på klossetårnet. – Det er nok litt ustabil. Skal jeg vise deg noe?

Ja sier Christian. Jacob løfter ned Christian, som og setter seg på huk ved siden av ham.

- Hvis du gjør dette blir den mer stabil. Jacob flytter på klossene og viser Christian.

- Når den står sånn – ustabil. Sånn – mer stabil.

Jacob løfter Christian opp på tårnet igjen. – Kjenner du? Mer stabilt nå sier han mens han rigger på ham. Du er trygg. Han legger på flere klosser og løfter opp Christian en gang til og rigger på ham igjen. – Kjenner du at det er mye mer stabilt nå?

Flere barn kommer til. Jacob løfter dem opp etter tur, rigger på føttene deres og viser hvordan tårnet er stabilt. Etter hvert ber han dem også om å feste blikket på veggen på den andre siden av rommet. – Da får du bedre balanse sier han.

I denne tykke beskrivelsen legger jeg på min umiddelbare tolkning av det som skjedde i dette samspillet. Christian inviterer Jacob inn i samspillet ved å snakke til Jacob når han går forbi. «Jeg har vokst». Jacob svarer med en handling som stemmer overens med det Christian har sagt, han måler ham med hånden opp mot seg selv. Jacobs forforståelse fra et tidligere yrke slår inn, og han ser på klossetårnet som han oppfatter som ustabil. Jacob spør Christian om lov til å vise ham noe, en handling jeg tolker som at han anerkjenner Christian som subjekt. Ved at Christian svarer ja og setter seg på huk tolker jeg det som at han er klar til å lære noe nytt, at han anerkjenner Jacob som en person med kunnskap. I det begge anerkjenner hverandres verdi er det mulig å se på dette som et samspill mellom likeverdige parter. Selv om Jacob har mer kunnskap enn Christian opplever jeg dem likevel som likeverdige subjekter i denne situasjonen. De har et felles fokus, og Jacob viser Christian forskjellen på stabil og ustabil ved å la ham kjenne det med kroppen. Samspillet mellom Christian og Jacob trekker til seg flere barn, og det utvikler seg til en lek. Jacob løfter dem opp på tårnet, og de får føle forskjellen på stabilt og ustabil. Barna lærer gjennom kroppen og av egne erfaringer.

Jonas kommer til. Jacob løfter ham opp og lar ham kjenne balanse og stabilitet. Mens Jonas står på klossetårnet måler han høyden sin opp mot Jacob. Med neste barn han løfter opp kobler Jacob på å måle høyde også. Når det er Malins tur går hun fra klossetårnet og videre opp på bordet.

- Nå er du større enn meg sier Jacob og smiler. Men du må gå ned fra bordet. Det er ikke lov å stå på bordet. Han smiler igjen og hjelper jenta ned. Neste barn går fra klossetårnet og opp på bordet. – Nå er jeg større enn deg, sier hun og ser opp på ham. Jacob løfter henne opp – nå er du større enn meg. Han setter henne ned igjen – Nå er

jeg større enn deg. Han gjentar løftene og ordene et par ganger før han setter henne ned på gulvet.

Når Jonas løftes opp på klossetårnet sammenligner han høyden sin med Jacobs. Jacob tar dette innspillet med seg og viderefører det til det neste barnet som løftes opp. Barna rundt observerer hva som skjer og sier og gjør det samme som Jonas. Når det er Malin sin tur klatrer hun videre fra tårnet og opp på bordet. Jacob smiler, og fortsetter leken et lite sekund. Igjen velger han som voksen å anerkjenne Malin ved å følge hennes intensjoner og mening. «Nå er du større enn meg». Deretter sier han at hun må gå ned, det er ikke lov å stå på bordet.

I dette samspillet med barna møter Jacob hvert enkelt barn og deres ideer og handlinger på en måte som gjør det mulig for dem å utforske egne tanker og løsninger, selv om det flere ganger er han som voksen som legger premissene. Ut i fra Baes (2004) tanker om hvordan voksnes væremåter styrker barns mulighet til medvirkning, tolker jeg det slik at barnas utspill og intensjoner blir godt ivaretatt, også gjennom måten Jacob setter grenser på underveis i samspillet.

Slik jeg forstår Wittgenstein krever språkspill en kompatibel forståelse, det vil si at alle parter har en gjensidig oppfatning av hvilke regler man forholder seg til og hvilken mening som ligger bak ordene og setningene. I det Jacob trer inn i samspillet viser han at han har forstått hva Christian vil formidle. Hans handling samsvarer med Christians ord. Christian og de andre barna lærer seg to nye begreper; stabil og ustabil. Gjennom at Jacob lar barna erfare det fysiske, gir det dem et personlig bilde av hva begrepene betyr. Etter innspill fra Jonas kobles enda et nytt begrep på. Høyde. Den siste jenta som går opp på bordet viser at hun ikke har helt samme forståelse som de andre av hva det vil si å være større enn. Igjen lar Jacob henne erfare det fysiske gjennom å løfte henne opp og ned og forklare samtidig. Han formidler begreper til barna som gjør dem bedre i stand til å forstå verden rundt.

Malin er den første til å gå videre fra klossetårnet og opp på bordet. Regelen om at ingen kan klatre på bordene gjør seg gjeldende, men Jacob møter først Malins handling med et smil. Før han ber henne gå ned, ut i fra en diskurs om hvordan man oppfører seg i en barnehage, fortsetter han med det de holder på med. «Nå er du større enn meg». Malins handling blir ikke slått ned på som noe negativt og hun blir ikke straffet, jamfør Formosinho og Araujos undersøkelse (2004). Dette kan bidra til å åpne Malins opplevelse av hva som er mulig.

Et annet lite utsnitt fra samme barnehage viser også at det åpnes opp for muligheter.

Silje skal ha barnemøte og har samlet barna i en halvsirkel. Det første på programmet er opprop, og Silje skal skrive opp hvem som er i barnehagen i dag.

Hun sier: Judith er hjemme for hun har fri. Da skriver vi F for det betyr fri. Hun skriver en F i kalenderen.

Malin roper: F betyr Frankrike!

Silje ser på Malin. Ja, det kan det også bety, sier hun.

I dette korte språkspillet gir Siljes handlinger, blick og ord en aksept for Malins tolking av meningen med F (Wittgenstein, 1953), selv om det er noe helt annet enn det hun selv tenkte. Den voksne anerkjenner barnets definisjonsmakt (Eliassen, 2016), noe som igjen kan åpne Malins opplevelse av hva som er mulig. I denne situasjonen kan en av Malins erfaringer være at det er mulig å være enige selv om man har forskjellig oppfatning av noe.

Senere på dagen har Silje ansvaret for en formingsaktivitet, og dette er et samspill hvor hun møter Malin og de andre barna på en litt annen måte.

En gruppe skal ha prosjektarbeid i atelieret. Barna kommer inn i rommet og setter seg ved to bord. Der har Silje lagt fram to ark, en saks og en blyant til hver. Det er også limstifter på bordene.

- Jeg skal ikke fortelle dere hva dere skal gjøre med det sier Silje. Dere kan gjøre hva dere vil.

Etter en stund viser Malin fram det hun har lagd. Hun har klippet opp det ene arket, limt det på det andre så det ligner ei jente, og tegnet snøkrystaller på.

- Det er Elsa (fra filmen Frost) forteller hun Silje.

- Hvordan ser jeg at dette er Elsa da? spør Silje og ser ned på arket hun holder i hånda.

- Slør sier Malin og peker på det hun har lagd.

- Snø ja, sier Silje. Du har tegnet snøkrystaller.

- SLØR som hun har på seg gjentar Malin tydelig og peker igjen.

- Snøkrystallene hun har på seg ja.

- Ja sier Malin og ser opp på Silje.

Malin er den første til å bli ferdig med sitt prosjekt, og hun viser fram arket med Elsa fra Frost til Silje. Silje forstår imidlertid ikke helt hva Malin prøver å fortelle. Silje har kanskje ikke et mentalt bilde (Wittgenstein, 1953) av Elsa med slør på? Men det er tydelig at hun forbinder henne med snø. Malin prøver en gang til, men velger så å si seg enig med Siljes tolkning. Hvorfor gjør hun det? Tenker hun at Silje ikke kommer til å forstå? Har hun erfaringer fra tidligere samspill som gjør at hun synes det er like greit å resignere?

Christian viser fram en limstift til Anders, den andre voksne som er i rommet. Han har skrudd limet helt opp. Se sier han og holder limet opp foran ansiktet til Anders.

- Oj, ja sier Anders. Pass på så det ikke faller ut. Du må ta det tilbake.

Christian ser på limstiften.

- Du må skru den ned. Den kan falle ut. Anders tar limstiften og skrur ned.

- Sånn vil jeg at den skal være sier han og gir Christian limet.
Christian sier ingen ting, bare tar limet og begynner på prosjektet sitt.

Anders har nettopp vist at det er bestemte måter å bruke limstift på. Christian viser ham hvordan han har skrudd limet helt opp, og får beskjed om å skru det ned igjen. Når Christian ikke gjør det med en gang, tar Anders limstiften og skrur den ned til det han mener er passende lengde. Hva hadde skjedd hvis Cristian hadde fått erfare selv? Anders mener at limet ville falt ut. Det betyr at stiften ville vært ødelagt, og de måtte kanskje kjøpt ny. Det kan virke som det er enklere å vise Christian hvordan limstifter skal brukes.

Christian får gjennom disiplinerende makt (Eliassen, 2016) en erfaring og et bilde på forestillingen «limstift». Hva det er, hvordan det gjøres og reglene for bruk.

Malin er ferdig med sitt prosjekt og henter fargene i hylla. Anders sitter ved samme bord som henne. Han ser hva hun gjør, men fortsetter å hjelpe Christian uten å si noen ting. Malin begynner å farge på det hun har lagd. Silje kommer bort til deres bord. Vi skal ikke bruke farger nå sier hun og setter bort boksen med farger.

- Men – sier Malin. Hun ser opp på Silje og følger fargene med blikket. Leppa skyves litt fram, og hun ser ned på arket sitt. Så fortsetter hun å tegne med blyant.

Christian vil også ha farger og henter tilbake fargeboksen fra hylla.

- Christian. Christian! sier Anders. Vi skal ikke ha farger nå. Vi skal bare ha blyant og saks. Anders sitter fremdeles ved bordet. Christian ser på ham, så setter han tilbake fargene i hylla og setter seg igjen.

Silje starter aktiviteten med å si at barna kan gjøre hva de vil, men hva betyr «hva dere vil»? Det viser seg at det er innenfor ganske strenge rammer, det er bare lov til å bruke ark, saks, blyant og lim. Når Malin ønsker å bruke farger på sitt bilde av Elsa får hun to motstridende reaksjoner fra de voksne. Anders ser at hun henter boksen med farger, men fortsetter bare å hjelpe Christian og sier ingen ting om handlingen hennes. Når Silje ser at Malin har farger sier hun fra med det samme og tar vekk boksen. «Vi skal ikke bruke farger nå».

Malin yter motstand (Alvesson og Sköldbberg, 2008), både med ord og mimikk, men hun resignerer fort. Hva hadde skjedd om hun hadde ytt mer motstand? Hvorfor gjorde hun ikke det? Er voksnes definisjonsmakt så sterk? Ut i fra Anders sin reaksjon kan man tolke det som at han egentlig synes at barna kunne få bruke farger. Ville han ha støttet Malin? Litt senere velger han imidlertid å støtte Siljes avgjørelse, når han ber Christian om å sette tilbake fargeboksen han har hentet fra hylla. Er barna mest vant til at voksne støtter hverandre?

Etter en liten stund reiser Christian seg igjen og går bort til hylla. Anders er opptatt med å henge opp ferdige bilder på veggen. Hylla er full av gjenbruksmateriale.

Christian henter seg et plastkrus. Han viser det til Anders. Jeg vil lime på dette sier han.

- Nei, nå skal vi bare bruke papir og saks og ark og blyant sier Anders. Men du har jo allerede lagd en kjempefin! Med tunell og alt! Du er faktisk den eneste som ikke har lagd noe flatt. Anders viser fram det Christian har lagd til de andre barna, og setter det ved vinduet.

Christian fortsetter å yte motmakt ved å reise seg og gå bort til hylla med gjenbruksmateriale igjen. Denne gangen henter han et plastkrus som han vil lime på arket sitt. Igjen får han beskjed om at det bare er lov til å bruke blyant, papir, saks og ark, og kan ikke følge initiativet sitt. Anders viser fram den Christian allerede har lagd, og påpeker samtidig at han er den eneste som har valgt å lage en tredimensjonal. På den ene siden verdsetter altså Anders Christian sin originalitet, samtidig som han setter grenser for den.

Silje sier: nå er dere ferdige. Da kan dere få lov til å bruke farger – når dere er ferdige her.

Barna får bruke akkurat det de vil selv. Christian lager det han hadde tenkt med plastkruset. Flere av de andre barna vil gjøre det samme, og limer plastkrus på ark akkurat som Christian. Etter hvert tar de annen tomemballasje og limer på også.

Christian har lagd seg en «kikkeflyanordning», og forsvinner lekende ut av rommet. Silje holder på å henge opp de bildene barna lagde med blyant, ark og saks. Når hun oppdager at en av guttene limer pappkrus på arket henter hun et stivere ark til ham.

- Det er bedre å bruke dette når du skal lime på, sier hun.

Silje sier «Nå er dere ferdige. Da kan dere få lov til å bruke farger». Silje bruker sin definisjonsmakt til å bestemme når aktiviteten er ferdig, og åpner opp for at nå kan barna virkelig gjøre hva de vil. Christian har ikke glemt ideen om plastkruset, og lager det han hadde lyst til å lage. Flere av de andre barna blir inspirert og gjør det samme, eller videreutvikler ideen. Men selv nå er det Silje som har siste ord. Hun henter stivere ark til de som skal lime på gjenbruksmateriale, fordi hun mener at det er bedre.

Silje starter denne samspillssekvensen med å si at barna kan gjøre hva de vil. Ved å «legge på» Wittgensteins (1953) tanker om mening blir det interessant å se nærmere på hva «hva dere vil» betyr innenfor dette språkspillet. Hvem er det som bestemmer meningen bak uttalelsen? I dette samspillet er det tydelig at det er Silje som har definisjonsmakten. «Hva dere vil» er innenfor de grensene hun har satt for aktiviteten, og gjennom Siljes handlinger og ord kan det være lett å tolke «hva dere vil» som «det jeg lar dere få lov til».

Både Malin og Christian yter motmakt. Men deres ideer og meninger når ikke gjennom, og de gir seg fort. Kanskje er det asymmetriske forholdet (Foucault, 1970) i relasjonen mellom barn og voksne så sterkt at barna opplever avmakt, og ikke ser noen hensikt i å stå på sitt.

Selv når Silje avslutter den styrte aktiviteten, og barna kan følge sine ideer og la seg inspirere av hverandre, er Siljes definisjonsmakt avgjørende. Hennes forforståelse om hva som fungerer når man skal lime materialer sammen gjør at hun, kanskje uten å tenke over det, setter begrensninger for barnas utforskningsmuligheter og kreativitet. Hva hadde skjedd hvis hun hadde spurt om barna ville prøve stivere ark? Kanskje Siljes erfaringer kunne tilført barnas erfaringer noe annet hvis hun hadde forholdt seg til barna på en romsligere måte (Bae, 2004)?

Det er også interessant å se Anders sin rolle i samspillet. Anders kunne valgt å støtte både Malin og Christian når de ønsket å bruke farger eller annet materiale, men han velger å følge Siljes regler. Hvilke diskurser (Eliassen, 2016) og vedtatte sannheter er det som er i spill når Anders sin lojalitet ligger hos Silje? En sannhet om at voksne vet best? At barn alltid må følge voksnes regler og grenser? Eller at personalet i barnehagen alltid må støtte hverandre i avgjørelser som blir tatt?

Pettersvold (2015) hevder at innenfor et deliberativt demokrati, et meningsdannende fellesskap der uenighet, motstand og kritikk verdsettes og anerkjennes, har barn størst mulighet for å være demokratiske aktører.

I dette samspillet blir ingen av barnas uttrykk for motstand verdsatt eller anerkjent. Både Malin og Christian viser gjennom kropp, ord og handlinger at de er uenige i de betingelsene som er satt for aktiviteten. Men ved en rolig, og egentlig ganske positiv væremåte, innsnevres barnas handlingsrom av voksnes relasjons- og definisjonsmakt (Engelstad, 1999).

Det pedagogiske målet med denne aktiviteten kan ha vært å gi barna ulike impulser og utfordre deres kreativitet innenfor gitte rammer. Aktiviteten kan ha gitt dem gode erfaringer på flere områder, men hvilke erfaringer sitter barna igjen med når det gjelder å være demokratiske aktører? Er dette samspillet med på å oppdra barn til demokrati?

Barna får i oppgave å følge bestemte beskjeder. I seg selv kan det ses som en del av det å være en god samfunnsborger (Hagtvet og Lafferty, 1984). Men hadde de fått andre eller flere erfaringer som demokratisk aktører hvis deres innspill og motstand hadde bli møtt på en annen måte?

Dette samspillet var hentet fra en voksenstyrt aktivitet. For at barnehagen skal være en god dannelsesarena må den pedagogiske virksomheten veksle mellom frie og organiserte aktiviteter Opdal (2008). I frilek møter Jacob Christian og Jonas på denne måten:

Christian er sulten, men det er ikke ledig i bistroen så han må vente. Han går rundt sammen med Jonas. Jacob kommer bort til dem mens de «svever» rundt på lekerommet.

Jacob: Hei gutter, hva vil dere gjøre mens dere venter på å spise?

Christian: leke doktor.

Jacob finner fram et doktorsett, og Jonas plukker opp et stetoskop.

- Vi trenger, sier han og peker på tuppen av stetoskopet.

- La meg vise deg, svarer Jacob.

- Den er borte, sier Jonas, ser spørrende på Jacob og peker på tuppen av stetoskopet igjen.

Jacob tar stetoskopet, putter ørebøylen inn i ørene til Jonas og setter lyttedelen mot brystet til Christian.

- Vi trenger, sier Jonas igjen, og peker opp på hylla.

- Jeg viser deg. Vær helt stille. Hører du noe?

- Jeg hører ingen ting. Den er borte, svarer Jonas.

Jacob putter ørebøylen i sine ører og lytter på seg selv.

- Jeg hører ikke noe – jeg er død smiler han.

Christian finner fram en sprøyte og stikker i armen hans. Jonas finner en annen medisin som han gir til Jacob. De begynner å leke ut fra de innspillene Jacob kommer med.

Assistenten Jacob, som i samspillet ved klossetårnet viste en så stor grad av anerkjennelse og evne til å følge barnas innspill, viser her en litt annen forståelse av barnas uttrykk. Han følger guttenes ønske og tar fram et doktorsett, men så kan det virke som om han ikke får med seg det Jonas prøver å formidle. «Vi trenger» sier Jonas og peker på tuppen av stetoskopet, der det er en del som mangler. Jacob responderer med «la meg vise deg». «Den er borte» prøver Jonas igjen, men det virker som om Jacob misforstår og tror at Jonas ikke skjønner hvordan han skal bruke stetoskopet.

Selv om Jacob ikke møter guttenes uttrykk for mening fortsetter de likevel samspillet med ham. Jacobs bruk av definisjonsmakt får ikke Jonas og Christian til å reagere med motmakt. Jonas fortsetter bare med sine forsøk på å få Jacob til å forstå. Dette kan tyde på at de ikke opplever avmakt eller relasjonen som asymmetrisk. Etter å ha observert Jacob i flere samspill med barn tolker jeg det slik at han innehar substansiell makt (Engelstad, 1999). Hans måte å være sammen med og møte barna på ellers gir ham en høy stjerne, og barna godtar det meste av det han formidler.

Barn og voksne er på vei til forskjellige aktiviteter, og i gangen er det mange som går rundt, eller sitter og venter. Jacob står med en plastboks i hendene.

- Den er helt full med vann! sier han og holder boksen opp ned over hodet på et barn.

- Ahh hyler barnet, kniper igjen øynene og holder hendene over hodet.

- Neei, den er tom, jeg bare tulla sier Jacob.

Flere barn stiller seg opp og vil at han skal gjøre det samme med dem også. Jacob gjentar prosedyren med alle som vil.

Dette er et eksempel på Jacobs væremåte overfor barna. I en situasjon med mye som skjer rundt ham viser han humor og en lekende holdning. Han møter barna i deres største uttrykksform; leken (Alvestad, 2012) Den substansielle maken det kan være med på å gi Jacob viser seg blant annet i denne ryddesituasjonen:

Det er ryddetid. Christian, Jonas og Stian leker med klosser. Sigurd, en av assistentene kommer bort til guttene, og sier med høy og streng stemme;

- Nå skal dere rydde, det gjelder deg og deg og deg!

Guttene sier ingen ting. De flakker litt med blikket, snur seg bort og skyver leppene litt fram. Så fortsetter de å leke som om de ikke hadde hørt noe. Katrine, en annen voksen, kommer bort. Hun setter seg på kne foran Christian og hvisker noe til ham. Christian begynner å rydde, men etter en liten stund begynner han å leke igjen.

Jacob kommer gående inn.

- De som er i luftgruppa – nå skal vi ut, sier han og smiler. Det er Christian og Jonas og Stian det. - Dere må rydde, så skal vi ut.

Guttene begynner å rydde med en gang, og fordeler klosser i forskjellige skuffer. De er nesten ferdige, da Sigurd sier med streng stemme;

- Dere rydder feil. Hvor skal denne være? spør han og holder opp en kloss. Gule klosser skal være i skuffen med de gule. Guttene sier ingen ting, rydder ferdig og går ut i gangen til Jacob.

Den første assistenten som ba guttene om å rydde ble ikke lyttet til i det hele tatt, guttene viser bare motmakt og fortsetter leken som om de ikke har hørt beskjeden. Da Katrine, voksen nummer to, gir beskjed til Christian på en litt mer anerkjennende måte, rydder han en liten stund før han tar opp leken igjen. Men når Jacob kommer, smiler og snakker til barna med hyggelig stemme og forklarer hvorfor de skal rydde, er jobben gjort på et blunk.

Bae (2004) mener at det som skjer med barn i romslige samspillsmønstre er at engasjementet deres blir ivaretatt, det virker samlende og gir større handlingsmuligheter fordi barn og voksne kan bytte posisjon. Jacobs lekende væremåte i garderoben skaper engasjement og virker samlende. Når Sigurd befaler barna om å rydde har det motsatt virkning, han lukker handlingsrommet (ibid).

De trange samspillsmønstrene som Bae (2004) beskriver med blant annet fjernhet, vurdering og ensidig rollemønster kan få barna til å trekke oppmerksomheten vekk, og skape en stemning uten engasjement. Samtidig observerte jeg at dette kan oppleves individuelt innenfor et samspill.

Berit skal ha musikk med sju barn.

- Vi skal ha fiskedam sier hun, og legger fire pappfisker på gulvet. Barna sitter i ring på gulvet og trekker fisker med sanger på.

Malin spør hvem som skal begynne.

Jonas er veldig varm. Jeg koker sier han, og tar av seg buksa. Alle de andre barna begynner straks å koke de også, og alle tar av seg enten bukse eller genser. Berit venter til alle har kledd av seg. Hun samler klærne i en haug og legger dem bort

Berit begynner med å sette rammene for aktiviteten, og forklarer hva de skal gjøre. Før de får begynt blir Jonas så varm at han må ta av seg buksa. Berit anerkjenner hans definisjonsmakt over egen kropp, og venter til han har kledd av seg, og hans handlinger sprer seg til resten av gruppa. Berit rydder rolig bort klærne.

Barna sitter i ring igjen. Jonas strekker ut tunga og lager en lyd som minner om en motor i det han tar på Christian. De ser på hverandre. Christian hermer. Berit fortsetter å spille uten å si noe. Når hun er ferdig med sangen ser hun på guttene. Dere forstyrrer de andre. Da tror jeg ikke at det er så lurt at dere sitter ved siden av hverandre. Jonas, du kan sitte her sier hun og peker ved siden av seg. Jonas setter seg på sin nye plass, og de synger en sanglek til. Denne gangen er bevegelsene slik at de skal gå i ring. Jonas benytter sjansen til å gå ved siden av Christian. Når leken er ferdig ser Berit på Jonas, blunker til ham, smiler og sier med rolig, lys stemme: det var mystisk hvordan du havnet ved siden av Christian igjen. Hun flytter ham med rolige bevegelser tilbake.

Jonas og Christian har ikke felles fokus med resten av gruppa, men har et samspill gående seg imellom. De andre barna fortsetter å synge, men Berit definerer det som om guttenes lek forstyrrer de andre og ber Jonas bytte plass. Gjennom disiplinerende makt skaper hun kontroll over Jonas sin kropp (Eliassen, 2016) i det han må sette seg ved siden av henne. Når Jonas yter motmakt ved å gå tilbake til Christian, bruker Berit humor i det hun bruker sin maktposisjon som voksen til å flytte ham tilbake før de fortsetter.

Et barn trekker en sang om to rever. Noen av barna skal tildeles roller etter teksten. Christian står i et hjørne av rommet og skal være gutt, to jenter står litt unna og skal være rev og en annen gutt skal være sau. I det de skal begynne å synge får Berit se at en av guttene står ved vinduet. Han vil være gutt i sangen. Nei, det er Christian som er gutt i dag, sier Berit. Så leker de sangleken. Når sangen er ferdig og alle har spilt

rollene sine henvender Berit seg til et av barna med lys og rolig stemme, og blunker med det ene øyet. Det var to rever, sier hun. Du lurte deg til å være rev du.

Igjen bruker barna motmakt når Berit bestemmer hvilke barn som kan inneha hver rolle. Det var to jenter som var rever i stedet for en, og Berit møter også dette med smil og humor. Dette viser igjen at samspillsmønsteret og reaksjonsmåten i denne barnehagen i hovedsak er deliberative, og at barnas innspill og uttrykk for mening blir anerkjent og møtt. (Formosinho & Araujo, 2004).

Etter at alle har satt seg ned igjen blir Christian og Linnea uenige om noe. Christoffer ser strengt på Linnea og sier:

- Det er ikke lov å klype! Han snur seg mot Berit.
- Linnea klyper! Berit ser på Linnea med hevede øyenbryn.
- Er det lov å klype?
- Men han la seg ned! sier Linnea med gråtkvalt stemme, så legger hun seg ned på magen på gulvet og gråter høyt. Berit ser på Christian.
- Linnea ville bare hjelpe meg. Hun ber Christian om å flytte seg.

Her velger Berit å møte Linneas følelsesuttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2011), men ikke Christians. Han blir bedt om å flytte seg.

Christian er ikke med på den neste regla som handler om Johnny som arbeider på en knappfabrikk og har det travelt med å skru på alle knappene. Christian står utenfor ringen og leker med fiskestanga som de trekker fisker med. Når regla er ferdig spør han Berit

- Hvorfor hadde han det travelt?
 - Han skrudde på knappene med hendene sine og beina sine og hodet sitt og..
- Christian står fremdeles med fiskestanga i handa.
- Christian, vær så snill. Berit tar fiskestanga ut av hendene hans og legger den i vinduskarmen. Christian setter seg i en stol i en krok med en mikrofon.
 - La meg få slippe å si fra til deg mer, sier Berit.

Christian går bort til tromma.

De andre barna har spurt om å få synge og spille Apedansen. Berit sier at de skal hente seg instrumenter. Christian og Jonas henter seg gitarer.

- Nei, det er rytmeinstrumenter som passer til denne sangen, sier Berit. Guttene får hver sin tromme.

Alle barna er med på Apedansen. Når det er Christian sin tur til å spille står han og spiller på tromma.

- Hvor kommer lyden ut av tromma? spør Berit.
- Under sier flere av barna.
- Under ja, sier Berit. Da lønner deg seg å legge ned tromma. Christian legger tromma ned og setter seg overskrevet på den, akkurat som Berit sitter over sin.

Når de skal synge takk for i dag-sangen går Christian ut. Etter en liten stund spør Berit etter ham. Malin sier at han var sulten.

Det at Christian velger å trekke seg ut av aktiviteten tolker jeg som en reaksjon på at han ikke føler seg møtt. Han fortsetter å yte motmakt ved å distansere seg og gjøre andre ting. Nå velger Berit å irettesette ham «la meg slippe å si fra til deg mer», men Christian fortsetter å gjøre sine egne ting.

De andre barna innordner seg derimot Berits definisjonsmakt og er engasjerte og aktive under hele samlingen. Jonas følger Christian innimellom, men velger for det meste å delta på sanglekene og følge Berits direktiver. Hva er det som gjør at de andre barna ikke yter motmakt? Er de så innvevd i diskursen om hvem som bestemmer i barnehagen (Foucault, 1970), eller deltar de fordi dette stemmer overens med det de selv synes er morsomt og vil gjøre?

Barnehagen er en samfunnsinstitusjon, og Foucault (ibid) var opptatt av hvordan moderne samfunnsinstitusjoner skaper kunnskapskonstruksjoner, altså diskurser. Måten man snakker om noe eller noen er med på å skape sannheter. I denne barnehagen, der jeg opplever at voksnes definisjonsmakt står sterkt, blir det kanskje skapt en sannhet om at det er sånn maktforholdet mellom barn og voksne skal være?

Samtidig observerte jeg at det gjennomgående kommunikasjonsmønsteret i barnehagen er det som Buzzelli (1996) mener legger til rette for at barna blir autonome og kritisk tenkende. De voksne møter barna på den de er og er åpne og aksepterende, og barnehagen er stort sett preget av romslige samspillsmønstre. Hvilke erfaringer kan de voksne litt motstridende være måte gi barna med å være demokratiske aktører?

Selv om Christian yter motmakt i flere situasjoner blir han ikke negativt møtt. Kanskje er det med på å gi ham en opplevelse av at han har en maktposisjon, og gir ham erfaringer med kritisk tenking. Det Opdal mener er et nødvendig vilkår for reell danning (Måseide, 2014).

I den andre barnehagen som følger Reggio Emilia-tankegangen er barna vant til å ytre seg og bli utfordret på sin mening i filosofisamtaler, der det pedagogiske målet er å utvikle blant annet kritisk tenking (Børresen og Malmhøster, 2008). Det er mange barn med ulik språklig og kulturell bakgrunn i gruppa, noe som gjør at de ofte snakker om og forklarer ord og begreper. I denne vanlige samlingen får de fortelle fritt, og det er mange som ønsker ordet.

Barna forteller om ting de har på hjertet. Stine forteller at hun skal til farfar i helga.

- Der får jeg en stor pose godteri, og vi får sitte med ipad helt til det er tomt.

- Helt til det er tomt? spør Espen.

Han henvender seg til resten av barnegruppa: - Hvor lang tid tror dere det tar før batteriet er tomt?

- Det er strøm sier Adnan.

- Ja, strømmen da.

- 50 sekunder? Adnan ser spørrende på Espen.

- Jeg har nesten alltid ledning sier Stine.

- Da sitter du kjempelenge da, sier Espen og ser på Stine.

- Jeg mente ikke strøm. Jeg mente tom for godteri svarer Stine.

Derrida mente at all kommunikasjon er tolkning, og at misforståelser er en viktig del av all kommunikasjon fordi de skaper nye muligheter og åpner opp for det som *kan bli*. (Larsen 2015). Wittgensteins syn på misforståelser er at de oppstår fordi subjektene ikke har samme forståelse av ordene (Wittgenstein, 1953). Det er tydelig at Espen har misforstått hva Stine prøver å formidle. Hun snakker om å få spille ipad til det er tomt for godteri, mens Espen tror hun får spille til det er tomt for strøm.

Gjennom filosofisamtaler er barna i denne barnegruppa vant til å bli utfordret på meninger og å måtte begrunne uttalelsene sine. Når Espen som voksen misforstår, er ikke barna redde for å korrigere ham. Først Adnan, som påpeker at det er ledning, ikke batteri, og så Stine når hun oppklarer misforståelsen med godteri og strøm.

I motsetning til situasjonen tidligere, der Malin godtar Siljes definisjon av slør som snøkrystaller, står Stine og Adnan på sitt. De stoler på sin egen definisjonsmakt. Espen anerkjenner også deres rett til å korrigere ham. Det kan tyde på at barna har fått erfaringer med og har opparbeidet seg en kompetanse på å ikke uten videre godta andres argumenter og konklusjoner, det som Børresen og Malmhøster (2007) henviser til som kritisk tenking.

Under en filosofisamtale trekker barna lapper med forskjellige påstander eller spørsmål på som de skal ta stilling til. På denne lappen er det bilde av en sirkel, og spørsmålet er «Tenk om ingen ting var rundt?»

- Hva er ingen ting Halvard? spør Espen

- Nå er det ingen ting på jordet.

- Men det er jo snø?

- På gulvet er det ingenting.

- Men det er jo gulv og litt glitter. Men hva er ingenting ingenting ingenting?

- Jeg skjønner ikke sier Nia.

Ellen, en av assistentene skyter inn: men tenk hvis ikke noe var rundt?

- Åå, sier Espen. Ellen skjønner spørsmålet forskjellig fra meg. Jeg tenkte at ingenting var rundt, men Ellen tenker at tenk om ikke noe var rundt.

- Så noen av dere på tv i går? Hva spilte de da?

- Håndball svarer barna.

- Da kunne vi ikke hatt noen rund ball utbryter en.

- Hvordan hadde øynene deres vært da?

- Kanskje vi hadde hatt triangelformede øyne! sier Stine. Barna ler.

Dette språkspillet (Wittgenstein, 1953) tydeliggjør hvordan tolkningen av ord og uttalelsenes mening er avgjørende for forståelse. Wittgenstein mente at hvordan vi forstår hverandre er avgjørende for hvordan vi møter hverandre (ibid).

Espen utfordrer Halvard på begrepet «ingenting» ut i fra måten han selv forstår spørsmålet på, inntil Ellen komme med sin tolkning av spørsmålet. Da åpnes det opp for andre forståelser og innspill. I denne situasjonen stiller barn og voksne helt likt i forhold til undring og fokus. Alle i rommet reflekterer over begrepet «ingenting», og ingen eier sannheten akkurat der og da.

Jeg vil igjen vise til et av de vilkårene Pettersvold (2015) fant i sin doktoravhandling som er avgjørende for om barns rett til medvirkning blir realisert i barnehagen; fellesskap som anerkjenner uenighet, motstand og kritikk. I et demokrati der man skal finne gode løsninger for fellesskapet og hvor alle skal kunne delta (Hagtvet og Lafferty, 1984), er det kanskje mulig å se på kompetansen til å lytte til andre og anerkjenne andres oppfatning som noe det er viktig at barna lærer seg.

Ut i fra Sandviks (2008) forståelse av barns medvirkning, som blant annet barns rett til å få støtte til å uttrykke seg, opplever jeg at dette samspillet gir barna en reell mulighet til å uttrykke sin mening på linje med de voksne. Rammen rundt samtalen er voksenstyrt, men innholdet i samspillet eies og deles av alle. Relasjonene er så trygge at Nia ikke har problemer med å si fra om at hun ikke skjønner. Det er også plass for barnas følelsesuttrykk gjennom humor og latter.

Som avslutning av filosofistunden skal barna si hvilket tema de likte best.

- Alle får lov til å rekke opp handa en gang, sier Espen.

Nia tar en hand i været med en gang. Rekk opp handa deres en gang sier hun til de andre og ser seg rundt. Hun prøver å løfte opp handa til den som sitter nærmest.

- Ta ned handa sier Espen. Dere skal rekke opp handa for å si hva som var mest spennende. Hva likte dere best? Skjønnte dere konkurransen? Skjønnte dere oppgaven?

Hvis ikke må dere spørre.

Nia har foreldre av utenlandsk opprinnelse og har opprinnelig et annet språk enn norsk som morsmål. Kanskje er det grunnen til at hun misforstår beskjeden til Espen. Espen gjentar beskjeden på en litt annen måte, inkluderer alle i barnegruppa og åpner for at den som ikke skjønner kan spørre. Det jeg har observert av samspillene på avdelingen viser at det er kultur for å stille spørsmål.

Filosofistunden er over, og barna er på vei ut av rommet. Adnan stopper foran Espen. Johanne sa etterpå kan jeg spille på dataen. Det er etterpå nå.

- Ja, det er det svarer Espen.

Nora ser på meg som sitter og skriver. Cathrine går ikke ut sier hun. Nei, Cathrine er voksen, så hun bestemmer litt selv svarer Espen.

Halvard forteller med tårer i øynene til Johanne at Adnan dunket hodet hans i veggen. Adnan sier at det var Halvard som begynte med å klype ham hardt i armen.

Johanne ser på Halvard. Er ikke Adnan vennen din? sier hun.

- Nei svarer Halvard.

- Eeh, jeg tror det sier Johanne.

- Adnan er en slem gutt.

- Halvard!

Disse uttalelsene viser at samspillsmønstrene og maktstrukturene utenfor samtalene nok kan være litt mer styrt av voksenes definisjonsmakt. Det er de voksne som avgjør når det er lov å spille data, og Espens begrunnelse for at jeg bestemmer litt selv er fordi jeg er voksen. Det er Johanne som definerer om Adnan og Halvard er venner. Jeg tolker det dit at maktrelasjonene mellom barn og voksne har et asymmetrisk utgangspunkt.

Men også i denne barnehagen opplever jeg at samspillsmønstrene i hovedsak er positive og åpne, og at de voksne er lydhøre for barns uttrykk og interesser. Et eksempel på hvordan de voksne ivaretar barns interesser og skaper felles fokus (Pettersvold, 2015) er når de voksne overrasker Håvard.

De voksne holder på med noe ute på gangen.

- Håvard, kom hit roper Mathilde. Håvard går ut i gangen.

- Gå inn på badet sier Mathilde og peker.

- Mr. Bean! roper Håvard.

Flere barn løper ut i gangen. Fordi Håvard er så glad i Mr. Bean har personalet bestilt Mr. Bean-masker på nettet, og de kom i posten i dag. Nå står Johanne på badet med Mr. Bean-maske på. Even får også på seg en maske. Håvard får den Johanne hadde.

Andre barn får også maske på. Det er mye latter, og mange som vil vise seg fram. Det er kø foran speilet på badet, og alle peker på hverandre, tøyser og ler.

Barna og de voksne deler denne opplevelsen, alle som vil ha får en maske. De er genuint opptatt av det samme, og det er mye humor.

Personalet er flinke til å fange opp barnas signaler på flere måter. Her er det Johanne som fanger opp en uenighet mellom to kamerater, og går bort for å veilede.

Håvard og Emil er uenige om en legokloss. Johanne setter seg på huk og snakker med dem. Begge forteller henne at det var han som fant legoen først.

- Begge mener at de fant den først sier Johanne. Har vi flere eller? Hun blir med guttene og leter i legokassene for å se om de kan finne en til.

Johanne setter seg ikke til doms over guttene og tar en avgjørelse om hvem som skal ha klossen. Hun speiler guttenes følelser, og kommer med et åpent innspill. «Har vi flere eller?». På denne måten får guttene en mulighet til å løse konflikten uten at noen taper ansikt. Kanskje en viktig erfaring når det gjelder å danne demokratisk kompetanse?

Men også i situasjoner der barnas uttrykk ikke er spesielt eksplisitte er de voksne flinke til å fange dem opp.

I atelieret er det mange barn og 2 voksne som danser. Alle har skjerf med ringlepaljetter på rundt livet. Line går inn, men velger å sette seg og perle. Hun ser på de andre barna med jevne mellomrom. Etter en liten stund setter hun bort perlebrettet og stiller seg ved siden av Ellen, som holder på å bytte skjerf på Nia. Line sier ingen ting. Etter en stund snur Ellen seg mot henne og tar på henne et skjerf.

Line sitter og tegner. Hun sier ingen ting, er helt konsentrert om sin egen tegning, men følger med på det som skjer rundt seg med blikket. Når hun er ferdig med tegningen går hun ut i garderoben og legger den på plassen sin. Inne på avdelingen igjen stiller hun seg opp foran Johanne med fingrene i munnen og en hånd i håret. Hun sier fremdeles ingen ting, bare står og ser på Johanne. Johanne smiler til henne og stryker henne over håret før hun går inn i atelieret og henter fram formingsmateriale, t-skjorter og limpistoler som hun legger på gulvet. Barna går sammen to og to og hjelper hverandre. Line hjelper Bente med limpistolen. Johanne sitter i midten og hjelper til der det trengs, og småsnakker med barna. Line setter seg inne i en hylle. Johanne ser på henne, smiler og skakker på hodet.

Slike erfaringer kan kanskje vise Line at i et demokrati er det plass til alle, også de som bruker kroppen som uttrykksmåte mer enn stemmen.

I den tredje barnehagen er det ingen spesiell filosofi som ligger til grunn, men hele barnehagen har språk som innsatsområde. Dette synliggjøres gjennom hva som henger på veggene. Der er det oversikt over bøker barna har lest, bilder med tekst til og bokstaver. Barna er delt inn i faste lesegrupper 1-2 ganger i uka. Før de går i gruppene pleier de å ha samling.

Det er samling, og barna har fått beskjed av Sara om å sette seg på gulvet inne på avdelingen. Alle har satt seg ned, unntatt Sondre.

- Jeg vil sitte ved siden Isak sier han.

- Nei, det kan du ikke sier Sara. Hvorfor kan ikke du sitte ved siden av Isak?

- Fordi vi bare krangler.

- Ja. Sett deg ved siden av Ninni.

- Jeg vil sitte alene.

- Da må du sette deg ved siden av Cecilie sier Sara og peker helt ytterst på rekka. Isak setter seg ytterst

Sara utøver disiplinerende makt over Sondre. Han kan ikke sitte ved siden av Isak fordi de bare krangler. Dette er tydeligvis noe barna har hørt flere ganger, for Sondre forstår med en gang hva Sara mener. Samtidig møter Sara Sondres innspill når han gir uttrykk for at han vil sitte alene. Han får ikke ønsket oppfylt 100 %, men de inngår et kompromiss; han får sitte ytterst.

Når jeg roper dere opp skal dere svare med adressen deres, sier Sara. Hvorfor skal dere det?

- For hvis vi er syke og må ringe svarer Waldemar.

- Hva skal dere ringe hvis dere blir syke?

- 113 svarer barna i kor.

- Hvem skal dere ringe hvis dere skal ha tak i politi?

- 112

- Og hvis dere trenger brannbilen?

- 110

- Bra! Dere kan det!

- Hvilken måned er vi i nå? spør Sara.

- Ni svarer Ninni.

- Nei, nå er det en ny måned. Etter januar kommer februar sier Sara.

- Hvilken dag er det i dag da? I går var det mandag 1. I dag er tallet....

- 2! roper Waldemar.

- Ja, og i dag er det tirsdag fortsetter Sara. Hva gjør vi på tirsdager?

- Barneidretten roper flere av barna.

- Det er i kveld. Men hva gjør vi i *barnehagen* på tirsdager?

De kommer etter hvert fram til at det er lesegrupper.

Barna blir stilt en del lukkede spørsmål med fasitsvar. De fleste av dem kan svarene, for dette har de hatt prosjekt om. Når spørsmålet «hva gjør vi på tirsdager?» blir stilt svarer flere av

barna «barneidretten» i kor. Men det er ikke det svaret Sara er ute etter. Svaret hun er på jakt etter er hva de pleier å gjøre i barnehagen på tirsdager, ikke hva som skal skje på kvelden.

Pettersvold (2015) viser til at det i mange barnehager varierer i hvor stor grad barn møter anerkjennelse når de kommer med synspunkter som utfordrer de voksnes dømmekraft, privilegier eller posisjon. I dette samspillet blir ikke barnas svar slått negativt ned på, de blir bare ikke anerkjent som riktige.

Når Sara skal dele inn i gruppene roper hun opp ett og ett barn.

- Cecilie, kan du komme til meg?

- Neei, svarer Tore med lys og tilgjort stemme.

Sara ser på ham – Du asså – tullegutt!

Tore gjør det samme tre ganger til, og Sara smiler.

Her viser Sara åpenhet for Tores innspill og sans for humor, så det finnes likevel et samspillsmønster som åpner opp for å tøyse og utfordre de voksne.

Barna blir delt i to grupper. Sara forklarer ikke noe for barna, men plasserer den ene gruppa ved et bord og finner fram perler og perlebrett.

- Mens vi venter på Louise sier hun og går ut på fellesrommet med den andre gruppa. Etter noen minutter spør Maria studenten som sitter ved bordet hvorfor de ikke skal lese.

- Jeg vet ikke. Vi må vente sier studenten.

Sara kommer inn igjen. - Vi må perle litt til Louise kommer. Så skal vi lese.

- Ja, vi kan lese Bukkene Bruse sier Maria.

- Vet dere hva? sier Sara og setter seg på huk ved bordet der barna sitter. Da den andre gruppa leste Bukkene Bruse syns de boka var litt skummel. De syns den var så skummel at de måtte lese slutten midt i boka.

Barna blir først satt til å perle uten å få noen annen forklaring enn at de venter på Louise. Så kommer Sara inn igjen og gir en litt mer utfyllende beskjed. Når Maria kommer med innspill om at de kan lese Bukkene Bruse, svarer Sara henne med en gang, og forteller om hva som skjedde med den andre gruppa da de leste den boka.

Jeg opplever her at barna blir møtt på to forskjellige måter. Først litt oversett, så ivaretatt. Barna fikk ikke vite at de måtte vente på vikaren som skulle komme. Men så, da Sara hadde bedre tid, kunne hun forklare litt mer. Det hun forteller om da den andre gruppa leste Bukkene Bruse kan også tyde på at hun er lydhør for barnas følelsesuttrykk, i og med at hun hadde lest slutten midt i fordi barna syns det var skummelt.

Episoden under viser hvordan barna av og til blir møtt på litt motstridende måter når det gjelder regler.

Finn, Tore, Sondre og Peter leker i den ytterste lille gangen. De lukker døra inn til avdelingen og slår av lyset. Døra til doen står åpen.

Tone har hørt at de leker, og kommer gående.

- Hva leker dere nå?

- Roboter

- Trenger dere å slå av lyset for å leke roboter da?

- Ja.

- Lukk døra til do da. Jeg vil ikke ha noe tull.

Guttene lukker både døra til do og døra til avdelingen. Tone snakker litt med en annen voksen. Guttene stemmer høres godt gjennom den stengte døra, og etter en stund åpner Tone den igjen.

- Nei, dere, nå skal vi ha noen regler sier Tone og stikker hodet ut i den lille gangen.

- Det er ikke lov å leke på do, og det er ikke lov å leke i tørkeskapet.

Waldemar står ved siden av Tone og har lyst til å være med guttene å leke.

- Vi har egentlig en regel på fire sier Tone til ham. Men du får spørre gutta da.

Waldemar går ut i gangen.

- Waldemar vil gjerne inn her å leke sier Tone.

Barna teller hverandre. - Men det er fire her nå sier Peter.

- Skal vi blåse i regelen syns du Waldemar? spør Tone.

- Ja

- Men da er jeg tallet 5 og du 4-tallet og du.. Sondre ser først på Waldemar, så peker og fordeler han tall på alle ned til 1.

Underveis i dette samspillet opplever jeg at Tone har behov for å ha kontroll, og bruker sin maktposisjon som voksen. Guttene får lov til å slukke lyset, men de må lukke døra til do. Etter å ha hørt på leken en liten stund stikker Tone ut og gjør det klart at det må være noen regler. Reglene blir definert av Tone. Men så står Waldemar der og vil være med i leken, og dette utfordrer en annen regel de har der på avdelingen. Det er egentlig ikke lov for mer enn fire stykker av gangen å leke i den ytterste garderoben. Tone ber Waldemar om å spørre de andre guttene men overtar selv, og når hun spør Waldemar om de skal blåse i regelen har egentlig ikke de andre guttene så mye valg.

På den ene siden bestemmer altså Tone at guttene skal ha noen regler som må følges, samtidig som hun ber dem om å bryte en annen regel. Barna blir ikke tatt med på råd når det gjelder fastsettelsen av reglene.

Hart (1992) peker på at det å lytte til og involvere barn i demokratiske prosesser er viktig for å gi dem erfaringer og kompetanse. Trygghet og kompetanse til å være en demokratisk aktør må oppnås gjennom praksis. Hvis Tone hadde valgt å involvere guttene i bestemmelsen av reglene kunne det kanskje vært en god erfaring. Hart (ibid) peker også på at barn som blir involvert blir motivert, noe som gir kompetanse, som igjen motiverer til ny involvering.

Litt senere skal avdelingen ut, og Waldemar sitter i garderoben og kler på seg. Da kommer en av de voksne, Maren.

Waldemar sitter med fleecbuksa og fikler med vaskelappen. Maren kommer for å hjelpe ham og tar buksa ut av hendene hans.

- Jeg vil se! sier han. Lappen skal være bak.

- Ja, lappen skal være på rompa sier Maren.

- Ikke på rompa – under rompa

- Og opp på ryggen sier Maren.

Hun leverer tilbake buksa og går videre.

Waldemar ler. – Neei. Ikke på ryggen. Bak på rompa. Han stikker den ene foten inn i buksebeinet. Det er ikke sant, sier han til seg selv og ler mer.

I dette språkspillet forstyrrer egentlig Maren Waldemar i det han holder på med. Hun tolker hans kroppsspråk og handlinger som at han trenger hjelp. Men Waldemar yter motmakt. «Jeg vil se!» Han viser at han vet at lappen skal være bak, og at det er det han egentlig prøver å finne ut av. «Lappen skal være bak». Maren bekrefter at lappen skal være på rompa, men der er ikke Waldemar helt enig i hennes tolkning, han mener lappen skal være under rompa. Han er heller ikke enig hennes uttalelse om at lappen skal være opp på ryggen.

Maren forstår at Waldemar ikke trenger hjelp, og lar ham fortsette selv. Waldemar virker godt fornøyd med seg selv og sin kompetanse der han sitter og ler for seg selv.

Maren viser en romslig væremåte og gir konstruktive tilbakemeldinger på Waldemars innspill, før hun lar ham fortsette selv og lære av egen erfaring, (Bae, 2004). Hun støtter ham i den avgjørelsen han har tatt.

Flere av observasjonene i det empiriske materialet har vist hvor vanskelig det kan være for voksne å støtte barns avgjørelser, når de kanskje egentlig vil ha dem til å gjøre noe annet.

I den fjerde barnehagen vil Randi gjerne at Amund skal lage en katt.

På en grein på avdelingen henger det mange svarte katter, klippet ut av papp. Amund er den eneste som ikke har lagd. De voksne har snakket sammen, og Randi kommer gående bort til Amund.

- Vil du lage katt? spør Randi. Amund ser opp på henne og rister på hodet.

- Men du er den eneste som ikke har lagd!

Amund rister sakte på hodet igjen mens han ser opp i ansiktet til Randi.

- Men se her, du kan lime på perler og fjær også. Randi viser Amund materialet som ligger på bordet. Til slutt setter Amund seg ved bordet, og Randi finner fram det han trenger.

Amunds kropp viser tydelig at han ikke vil lage katt, men Randi velger å overtale ham, og til slutt virker det som om han tenker at han ikke har noe valg.

- Kan du klippe da? spør Randi

- Nei, svarer Amund

- Åh? Kan jeg få se? sier Randi

- Jeg kan hjelpe deg sier hun, tar saksa og klipper litt.

- Nå er det din tur. Hun gir saksa til Amund som tar i mot den og klipper litt på malen han har fått, før han rekker saksa mot Randi igjen.

- Din tur sier han

- Jeg synes du er flink til å klippe jeg! sier Randi

- Litt mere din tur, svarer Amund. Randi tar i mot saksa.

De klipper annenhver gang til kattedroppen er klar.

Amund har tydeligvis ikke lyst til å klippe, men Randi får motivert ham. Han lar seg likevel ikke lure, og yter motmakt så Randi må klippe ganske mye av kattedroppen.

Så er det tid for å lime på pynt.

- Å lime – det er du god til! Randi smiler mot Amund.

Amund prøver å lime en fjær som tunge på katten.

- Kan fjær være tunge? spør Randi. Amund svarer ikke. Randi ser på ham.

- Du kan velge, sier hun. Eller du kan ha den her på øret sier hun og peker.

Amund limer fjøra som tunge, men den detter av. Til slutt setter han den fast på magen til katten. Han sitter dypt konsentrert og limer på fjær og perler.

Randi prøver å komme med forslag til hvordan Amund skal pynte katten, men han velger å følge sine egne ideer.

Randi spør Petra, en av de største jentene, om hun vil vise Amund hvordan han klipper hale.

Emma setter seg ved bordet rett overfor Amund som fremdeles limer. Hun prøver å

vise ham hvordan hun klipper.

- Jeg perler sier Amund, og ser bare på limet og katten.

Randi sitter sammen med ham ved bordet hele tiden. Hun kommer med flere forslag til hvor han kan lime pynten. Amund setter dem der han vil selv.

- Vil du ha flere fjær? spør Randi.

- Ja takk, svarer Amund.

Randi henter en pose og heller ut mange på bordet.

– Åh, se! Det var mange fine! sier hun.

Amund ser ned på dem. De dekker nesten hele katten hans.

- Ikke så mange da, sier han. Han limer noen flere før han setter korken på limstiften.

Randi involverer et barn til, men nå er Amund opptatt av å lime. Han velger fremdeles å følge egne ideer om hvor fjærene skal være på katten. Når Randi spør om han vil ha flere fjær svarer han høflig ja takk. Hun er positiv og motiverende når hun heller ut fjærene fra posen, men Amund sier klart i fra at han ikke vil ha så mange.

Akkurat da er Petra ferdig med å klippe ut halen.

- Sånn, nå har du hale, sier hun og legger den på bordet foran Amund.

- Åssen får du på den da? spør Amund mens han bøyer seg mot henne over bordet.

- Med denne tutten svarer Petra og holder opp den ene enden på halen.

- Du trenger stiftmaskin sier hun til Amund.

- Skal jeg hjelpe? spør Randi. Hun stifter fast halen og holder katten opp i lufta.

- Så fin! Så flink du har vært! Du kan lime på halen også vettu.

Amund fortsetter å lime.

- Randi, nå er jeg ferdig sier han og tar på korken igjen.

- Det er øye på halen, sier han og peker.

- Å, det gleder jeg meg til å se. Det er kjekt å ha da. Du vil ikke ha fjær på halen da?

Skal jeg ta masse lim på så du kan ta fjær på her?

- Amund rister på hodet.

- Ikke?

- Amund rister på hodet igjen og går.

Når Petra viser Amund den ferdige halen blir han interessert, og lener seg over bordet. Han spør henne som ekspert hvordan hun kan få på halen, og hun vet råd. Det er bare å stifte på tutten med stiftmaskin. Randi hjelper dem og skryter av katten. Enda en gang kommer hun med forslag til hvor han kan ha mer pynt. Amund limer på litt til før han bestemt erklærer at han er ferdig, og nå lar han seg ikke overtale til mer.

Randi klarer å få Amund interessert i å lage katt til slutt, og det virker som han koser seg mens han limer på pynt. Han er likevel klar på at han vil ha ting på sin egen måte. Dette er et

barn som ikke er fire år, men han har tydelige egne meninger og yter motmakt. Da Randi først spurte ham om han ville lage katten var det likevel veldig tydelig på blikket og kroppen hans at han ikke var sikker på om han faktisk kunne si nei.

I dette samspillet opplever jeg ikke Randi og Amund som likeverdige subjekter, selv om Randi viser Amund både anerkjennelse og respekt (Bae, 2004). Hun utfordrer ham til en handling som han gjennomfører, men betydde den ferdige katten nok for ham til at den ga ham for eksempel mestringsfølelse? Hvilke erfaringer sitter han igjen med i forhold til den demokratiske dannelsesprosessen? Kan hende gikk han derfra med opplevelsen av å ha stått på sitt, selv om han i utgangspunktet ble overtalt til lage katt. En annen erfaring, som kan være nyttig å ta med seg som aktør i et demokratisk samfunn, er at alle av og til må gjøre ting de ikke har så veldig lyst til.

Men noe barna virkelig hadde lyst til å være med på var matlaging.

Anna og to gutter står ved kjøkkenbordet og lager knekkebrød. De har tatt fram ingrediensene og det de trenger av utstyr. Barna bytter på å måle opp og helle oppi ingrediensene.

– Annenhver gang er bra, sier Anna og veileder dem og hjelper dem når det trengs. Begge guttene tar oppgaven alvorlig.

Barna på denne avdelingen deltar ofte med matlaging og pådekking, og ut i fra mine observasjoner er det her de følger Harts (1992) råd om involvering og deltagelse i praksis i størst utstrekning.

4.4 Overgripende mønstre

Ved å ha studert flere barnehager har jeg fått mulighet til å se på likheter og ulikheter ved enhetene, og har kunnet bruke dem som en slags døråpner for hverandre (Fangen, 2004). Ut i fra min empiri og de utdragene jeg har lagt fram mener jeg å ha funnet noen overgripende mønstre som går igjen i alle barnehagene.

De observasjonene jeg har gjort kan tyde på at diskursen om barn som likeverdige subjekter (Bae, 2004) står sterkt i alle barnehagene. Stort sett alle de voksne møter i stor grad barna med anerkjennelse og respekt, og har romslige samspillsmønstre og gode dialoger med barna. Det

kan være mulig å se denne måten å møte barn på som en av de rådende sannhetene innenfor samfunnsinstitusjonen barnehage i dag.

Ved å bruke Wittgenstein og Foucault som teoretisk grunnlag fikk jeg også belyst språkets betydning for barnas demokratiske dannelselse. Gjennom språket veves barn inn i språkspill og diskurser, noe som kan være med å påvirke både hvilke muligheter som stilles til rådighet for dem når det gjelder deltagelse og medvirkning, og hvordan de opplever seg selv som demokratiske aktører.

Barnas uttrykk og meninger blir i stor grad godt ivaretatt og møtt på en positiv måte. Men voksnes definisjonsmakt står ofte svært sterkt. Mye kan tyde på at et asymmetrisk maktforhold mellom barn og voksne gir voksne mulighet til å definere hva som kan anerkjennes, hvilke handlinger og væremåter som godtas og hvordan uttrykk og uttalelser skal forstås. En måte barna kan velge å møte denne definisjonsmakten på er gjennom motmakt. Motmakten blir gjerne uttrykt gjennom mimikk og andre kroppsuttrykk og handlinger, men kan også ytres verbalt. Det kan se ut som om barnas motmakt i stor grad blir møtt på en positiv måte.

De maktstrukturene jeg mener å se påvirker samspillsmønstrene mest i barnehagene er definisjonsmakt, motmakt, disiplinerende makt og relasjonell makt. Disse maktstrukturene kan operere både åpent og skjult.

Det kan se ut som om de samspillserfaringene som kan ha størst påvirkning på utviklingsprosessen av barnas demokratiske kompetanse kan være samspillene der barna opplever å ha definisjonsmakt og er reelle demokratiske aktører. Også når deres kroppslige, verbale og følelsesmessige uttrykk blir møtt eller når motmakt blir møtt med anerkjennelse og respekt. På den avdelingen som hadde jevnlig filosofisamtaler kunne det virke som barnas definisjonsmakt var sterkere, og at de i større grad evnet å uttrykke og stå for egne meninger.

En annen ting som kan se ut til å påvirke barns mulighet, motivasjon og evne til deltagelse er humor og lek i samspill med voksne. Det kan se ut som om dette løser opp maktstrukturene til en viss grad, og at premisene for likeverdig samspill blir sterkere.

5 Konkluderende diskusjon

Denne oppgavens overordnede perspektiv har vært hvordan barn inkluderes som medborgere, og jeg valgte å undersøke temaet gjennom å fokusere på hvordan samspillet mellom barn og

voksne i barnehagen kan påvirke barnas demokratiske dannelse. Innenfor dette har jeg sett nærmere på ivaretagelsen av barns uttrykk, maktstrukturer og barnas demokratiske erfaringer og kompetanse. Ønsket mitt har vært å se den demokratiske dannelsesprosessen mest mulig fra barnets perspektiv.

Funnene mine kan tyde på at diskursen om barn som likeverdige subjekter (Bae, 2007) er fremtredende i norske barnehager. Ved hjelp av Wittgenstein og Foucaults tanker om språkspill, diskurser og makt har jeg funnet at språket som brukes i barnehagen kan ha betydning for barnas demokratiske dannelse.

Det kan virke som at barns uttrykk og meninger blir godt ivaretatt, og at dette kan skape muligheter for medvirkning og muligheter for kompetansebygging. Det er flere typer maktstrukturer som kan påvirke samspillene, som igjen kan ha innvirkning på hvordan barna oppfatter seg selv og hvilke muligheter som stilles til rådighet for barn som demokratiske aktører. Om barna får erfaringer med å være reelle demokratiske aktører kan også påvirke deres demokratiske dannelse og kompetanse. En annen ting som kan se ut til å påvirke barns mulighet, motivasjon og evne til deltagelse er humor og lek i samspill med voksne. Det kan virke som om dette løser opp maktstrukturene til en viss grad, og at premissene for likeverdig samspill blir sterkere.

Funnene er kommet fram gjennom et samspill mellom empiri, teori og filosofi, og jeg har brukt tidligere forskningsfunn aktivt. En del av mine funn støtter hva tidligere forskere som Bae (2004, 2006, 2007), Hart (1992) og Pettersvold (2015) har kommet fram til.

Bae (2004, 2006, 2007) beskriver måter å møte barn på som kan åpne for større grad av medvirkning og bredere demokratisk kompetanse. Hart (1992) peker på viktigheten av barns mulighet for ekte deltagelse for å kunne tilegne seg trygghet og kompetanse gjennom involvering. Både Hart (1992) og Pettersvold (2015) viser til at det må være meningsfullt å være deltagende. Pettersvold (ibid) trekker også fram viktigheten av at barna inngår i meningsdannende fellesskap der uenighet, motstand og kritikk verdsettes og anerkjennes.

Jeg vil nå reflektere over og argumentere for de funnene jeg har kommet fram til .

5.1 Hvordan kan ivaretagelsen av barns uttrykk påvirke barnas demokratiske dannelse?

Buzelli (1996) peker på at hvordan barn og voksne kommuniserer med hverandre påvirker barnas dannelse. Barn som blir møtt der de er på en åpen og aksepterende måte blir oftere

autonome og kritisk tenkende. Dette er mye av det samme som Bae (2004, 2006,2007) viser til. Bae (2004) trekker fram hvordan romslige samspillsmønstre, som nettopp er preget av anerkjennelse og åpenhet, kan gi barna større mulighet til deltagelse. Pettersvold (2015) hevder at et deliberativt felleskap som er åpent for uenighet, motstand og kritikk og som er preget av forhandling der barna får uttrykke sitt syn, også kan føre til større grad av demokratisk deltagelse blant barn i barnehage.

Min studie viser at denne måten å møte barn på, denne diskursen om hvordan man møter barn med anerkjennelse, åpenhet og respekt, gjorde seg gjeldende i alle barnehagene jeg observerte. Barns følelsesmessige, kroppslige og verbale uttrykk ble godt ivaretatt. Barn ble møtt på sine innspill, fikk uttrykke sitt syn og ble anerkjent for den de var. Men i hvor stor grad fører denne måten å møte barna på faktisk til økt medvirkning og delaktighet? Er det slik at de diskursene og språkspillene som finnes om barn og forholdet mellom barn og voksne i barnehagen gir andre utslag?

Det var ofte de voksne som definerte hva som skulle møtes og anerkjennes, for eksempel om Adnan og Halvard var venner eller ikke, eller når det var lov å bruke farger under formingsaktiviteten.

Denne definisjonsmakten hos de voksne førte flere ganger til at barna reagerte med motmakt. Kan det ha en sammenheng med de voksnes forestillinger om i hvor stor grad barn er reelle demokratiske aktører? Hart (1992) viser til at det må være reell demokratisk deltagelse for at det skal gi kompetanse, og for at barna skal ønske ny involvering. Den avdelingen som hadde barna med på matlaging ga meg et bilde av hvordan dette opplevdes lystbetont og viktig, og hvor barn gjerne ville delta.

Men å yte motmakt kan kanskje også være en måte å få erfaring og kompetanse på?

Hva hadde skjedd hvis de voksne hadde fulgt barnas initiativ mer? Ville det blitt flere felles prosjekter som opplevdes meningsfulle for både barn og voksne?

5.2 Hvilke av barnehagens maktstrukturer kan påvirke samspillsmønstrene?

Min teoretiske vinkling med å bruke Wittgenstein og Foucault har gitt en språklig vinkling på studien. Ved å se på samspillet mellom barn og voksne i barnehagen som språkspill har jeg belyst hvordan forståelse av uttalelser og handlinger påvirker måten barn og voksne møter

hverandre på. Hvordan barn og voksne forstår og tolker hverandre avgjør hvordan de møter hverandre (Wittgenstein, 1953).

Ved å studere samspillene i barnehagene ut i fra Foucaults tanker kunne jeg undersøke hvilke maktstrukturer som gjorde seg gjeldende i samspillene og påvirket dem. De maktstrukturene jeg mener å se påvirker samspillsmønstrene mest i barnehagene er definisjonsmakt, motmakt, disiplinerende makt og relasjonell makt. Disse maktstrukturene kan operere både åpent og skjult.

De voksnes definisjonsmakt kunne både lukke og åpne samspillsmønstrene (Bae, 2004). Ut i fra hvordan barna ble møtt ga de forskjellig respons. Malin aksepterte Siljes definisjonsmakt over det hun hadde lagd, mens Stine argumenterte mot Espen når det gjaldt forståelsen av det hun hadde sagt.

Men en vanlig måte for barna å møte definisjonsmakten på var gjennom motmakt, både gjennom følelser, handlinger og kroppslig og verbalt språk ga de uttrykk for uenighet eller hva de tenkte og mente. Christian viste for eksempel motmakt da han ikke følte seg møtt eller ikke anerkjente premissene for formingsaktiviteten.

Men at barn og voksne er likeverdige subjekt (Bae, 2007) kan være vanskelig når asymmetrien i relasjonsmakten gjør seg gjeldene (Foucault (1970)). Da kan det kanskje være vanskelig for barn å yte motmakt også? Det var mange av barna som godtok de premissene som ble satt av de voksne.

Voksne er for eksempel de som setter premissene for utformingen av barnehagens fysiske rom. Her spiller disiplineringsmakten inn (ibid). Fysiske rom styrer kropp og vilje og gjør dem lettere å kontrollere. Eller når de voksne bestemmer hvor barn får sitte under samling eller en aktivitet. Hvilke hensyn er det som følges? Vennskap mellom barn eller voksnes behov for ro og kontroll?

Men ett område der barn har definisjonsmakt er i fri lek (Alvdal 2012). Opdal (2008) viser til at barnehager som har vekselvirkning mellom frie og organiserte aktiviteter, og barn som får ulike impulser, kan være god dannelsesarenaer.

Kanskje flere voksne som er med på humor og lek kan styrke barns mulighet til å få erfaringer med å utøve definisjonsmakt?

5.3 Hvilke erfaringer i barnehagen kan påvirke utviklingsprosessen av barns demokratiske kompetanse?

Hvilke erfaringer er det barn får når det gjelder å være demokratiske aktører? Hart (1992) og Pettersvold (2015) mener at barna må være deltagende i meningsfulle aktiviteter og prosesser. Men hva ligger i meningsfulle aktiviteter og prosesser? Er det mulig å skape mange slike situasjoner når voksnes definisjonsmakt er så sterk?

Jeg har vist at barna får erfaringer i å yte motmakt, men de får også erfaringer gjennom å bli anerkjent og møtt med respekt. Dette kan være med på å gi dem et bilde av seg selv som en demokratisk aktør, og kan i alle fall gi dem erfaring med hvordan man møter andre på en positiv måte i et samfunn.

Men hvordan må voksne uttrykke seg for at barn skal få forståelsen av at de er en demokratisk medborger og aktør? Hvilken mening legger barn i begrepet demokratisk aktør? Holder det med at barn anerkjennes verbalt, eller må voksne i større grad vise det gjennom handling og ved å legge til rette gjennom barns deltagelse?

Barn oppdras og veves inn i diskurser og språkspill om hva som er sant og virkelig og mulig. (Foucault, 1970; Wittgenstein, 1953). Demokratisk danning kan kanskje være å gjøre barn i stand til å identifisere diskursene og språkspillene, og velge å leve innenfor, gå utenfor eller endre dem.

For at barns skal få demokratisk kompetanse er det kanskje viktig at de får oppleve å være aktive aktører, og å få utvikle kritisk tenking og utøvelse av definisjonsmakt.

Hart (1992) kritiserer vestlige nasjoner for å beskytte barna for mye når de er små, slik at de ikke får opparbeidet seg reell kompetanse. Men så, når de er atten år, forventes de å skulle delta fullt ut i demokratiet. Dette er kanskje noe av det norske barnehager bør utvikle seg mer på, nettopp å innlemme barn på og skape meningsfulle arenaer der barn delta mer sammen med voksne og opparbeider seg kompetanse i å være en demokratisk medborger. Eller finnes det andre måter å fremme demokratisk danning på?

Litteraturliste

- Alvesson M & Sköldbberg K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Alvestad, T. (2012). *Små barns forhandlinger i lek*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bae B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie* Doktorgradsavhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2006). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage*. I *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2007, 10. januar, senest oppdatert 2014). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>
- Bjerrum, M. (2005). *Fra problem til færdig oppgave*. Akademisk Forlag. Denmark, Gylling
- Bourdieu, P. (1996) *Symbolisk makt*. Oslo: Pax
- Buzzelli, C. (1996). The moral implications of teacher-child discourse in early childhood classrooms. *Early Childhood research Quarterly*, 11, 515–534.
- Børresen B., Malmhøster B. (2008) *Filosofere i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dahlberg G., Moss P. og Pence A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens Barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dewey, J. (1997). Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. Macmillan.
- De los Reyes, P., Kamali, M. (2005) *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41 <http://www.regeringen.se/contentassets/10ca6c4d2daf4916a6fcf7e91bdee5b8/bortom-vi-och-dom---teoretiska-reflektioner-om-makt-integration-och-strukturell-diskriminering-del-1>
- Elder, E. & Paul, L. (2013). *Critical Thinking*. London: Pearson Education
- Eliassen, K.O. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Spartacus
- Engelstad, F. (Red.) (1999). *Om makt. Teori og kritikk.*, Oslo: Gyldendal akademisk
- Fangen, K. (2004) *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Bergen
- Fann, K.T. (1969/1993) *Ludvig Wittgenstein –en introduktion*. Gøteborg: Daidalos
- Formosinho J. & Araujo, S.B (2004). *Children's Perspectives About Pedagogical Interactions I Bae: Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow*

Interactional Patterns. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Foucault, P. (1976) I Alvesson M, Sköldberg K, (2008), *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur AB, Lund.

Foucault, P (1970) *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oversettelse og etterord ved Espen Schaanning. Spartacus, 1999

Foucault, P (1976) *L'histoire de la Sexualité* (3 bd. 1976 – 1984)(norsk oversettelse av [\\filudf01\wiki\Espen_Schaanning](https://filudf01.wiki/Espen_Schaanning) Espen Schaanning: *Seksualitetens historie*, 3 bd., 1999 – 2002)

Frønes, I. (2007, 15.03) Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Barn* nr. 1 2007:27–45, ISSN 0800–1669, 2007 Norsk senter for barneforskning

Gefwert, C., Lagerspetz, O.(Red.). (2009) *Wittgenstein and Philosophical Psychology*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Gilje N., Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Ariadne forlag, Oslo

Hagtvet B & William L. (Red.). *Demokrati og demokratisering*. (1984) Otta: Ascheschoug.

Hart, R. A. (1992). *Children`s participation. From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti, Florence, Italy. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf Hentet 2016.05.17

Hennum B. A., Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk, Latvia

Honneth, A. (2007) *Kamp om anerkjennelse*. Valdres: Pax Forlag.

Johannesen, Nina. 2001. *Det glemte språket. Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Juul, J. & Jensen, H.(2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Jørgensen, Winther M & Phillips L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kemp, Peter (2013). *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. Peter Kemp og Hans Reitzels forlag, København

Kjørholt, A.T. (2007) Childhood as a Symbolic Space: Searching for Authentic Voices in the Era of Globalisation. *Children's Geographies*. vol. 5 (1-2).

Kjørholt, A.T. (2010). *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2005). Barnehageloven. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>. Hentet 17.05.2016.

Kunnskapsdepartementet (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp/id278626/>

Kuusela, O. McGinn, M. (Red.). (2011). *The Oxford Handbook of Wittgenstein*. New York: Oxford University Press Inc.

Larsen, A. S.(2015). *Forstyrrelers paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen*. (Doktoravhandling, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norsk senter for barneforskning, Trondheim

Malone, K. and Hartung C. (2010) *Challenges of participatory practice with children*. I Percy-Smith, B., Thomas, N. *A handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. (s 24-38) London Routledge

Midgaard K & Rasch B. E. (Red.). (2004). *Demokrati – vilkår og virkninger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Måseide, A. (2014) Begrepsanalyse - vegen til danning?. *Norsk Filosofisk Tidsskrift* 2014 (3-4). s 218 – 236

Opdal,

Ot.prop. nr. 72. 2004-2005. *Om lov om barnehager* (barnehageloven). Oslo: Barne- og familiedepartementet

- Pape K. (2005). *Se hva jeg kan 'a!*. Oslo: Kommuneforlaget
- Percy-Smith, M & Thomas, N. (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge.
- 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 intensjonen*. Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer
- Pring, 2004 I Larsen, A. S.(2015). *Forstyrrelers paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen*. (Doktoravhandling, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norsk senter for barneforskning, Trondheim
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ringvej, M. (2011) *Makten og ordene. Demokrati og ytringsfrihet fra Athen til Eidsvoll* Humanist Forlag, Oslo
- Sandvik, N. & Johannesen, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Schaanning, E. (1997) *Vitenskap som skapt viten. Foucault og historisk praksis*. Valdres: Spartacus Forlag.
- Steinsholt, K. & Løvlie L. (red) (2007) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Store norske leksikon. (2016). Hentet fra <https://snl.no/>
- Vaage, S. (Red.). 2000. *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wittgenstein, L.(1997). (1953) *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax forlag
- Åmås, K. O. (2000) *Ludwig Wittgenstein*. Gyldendal Norsk Forlag ASA, Gjøvik