

Bevisste voksne, medvirkende barn?

Faglig ansatte i MI-barnehager sine oppfatninger om medvirkning i barnehagen.

Jill H.H.B. Andresen



Hovedfag i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

15 mars 2007

Forord

Å skrive denne oppgaven har for meg vært både tidkrevende og utfordrende på mange måter. Det å finne tid til gode faglige refleksjoner og tanker, som grunnlag for oppgavens innhold, kan i en ellers hektisk hverdag, til tider fremstå som et umulig prosjekt. Men skriveprosessen har også vært utrolig spennende og lærerik, og selv om den kanskje har vært i overkant intensiv, kan jeg med stolthet legge frem mitt studie tilknyttet min hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Jeg vil i denne forbindelse takke min veileder Conrad Hagen for all hjelp og støtte. En stor takk også til mine tidligere kollegaer Anita Berge og Gerd Abrahamsen som bistod meg i frustrasjonens stund. En særskilt takk også til Myrsnibå barnehage og Vatnekrossen barnehage som ved sin vilje til deltakelse i prosjektet gjorde mitt studie mulig.

Jeg vil også vise min takknemlighet til min mamma Wenche, som står ved meg i tykt og i tynt, og som alltid viser sin tillitt til og tro på meg. En takk også til mine tre barn Oliver, Kasper og Sindre som alltid viser meg sin hengivenhet og ubetingede kjærighet, selv i tider da jeg har vært fordypet, stresset og utilgjengelig i arbeidet med mitt hovedfagsprosjekt. Uten deres forståelse og støtte ville ikke dette vært mulig.

Jeg ønsker å dedikere oppgaven til min mann Kyrre – du er min klippe.

Stavanger mars 2007

Jill H. H. B. Andresen

Sammendrag

Denne oppgaven søker å kaste lys over hvordan faglig ansatte i barnehager som benytter Howard Gardners flerintelligensteori som et verktøy i utformingen av sin pedagogiske virksomhet, oppfatter forhold tilknyttet medvirkning i barnehagen.

Barns medvirkning i barnehagesammenheng er relativt nytt, men det får stort fokus i barnehagens nye retningslinjer tilknyttet barnehager virksomhet, gjennom Barnehageloven og i Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver.

Jeg ønsker i denne oppgaven å fokusere på de faglige ansattes oppfatninger tilknyttet egen rolle og i forhold til barns uttrykk tilknyttet medvirkning i barnehagen. I denne forbindelse har jeg gjennomført et intervjustudie i to barnehager, en i Sandnes kommune og en i Klepp kommune som utgangspunkt for forskningsoppgavens empiriske grunnlag.

En av utfordringene barnehagene står ovenfor er at de må selv skape seg en forståelse for hva medvirkning i egen barnehage skal være, og hvordan de ønsket at dette skal komme til uttrykk både i barnehagens formelle og uformelle kontekster. Hva mener de ansatte er viktig i en slik sammenheng, og hvilke konsekvenser får dette i forhold til barnas reelle muligheter for aktiv deltakelse i egen barnehagehverdag?

Gjennom relevant faglitteratur og analyse av empiriske data, har jeg til hensikt å vise hvordan de voksnes subjektive oppfatninger innvirker på måten de forholder seg til ulike sider ved barns medvirkning på.

Analysen viser at de faglige ansattes oppfatninger av medvirkning i barnehagen settes i sammenheng med barnehagens forutsetninger, de voksnes syn på hvordan barn kan medvirke, de voksnes syn på egen rolle, barns uttrykk tilknyttet medvirkning og barns egne forutsetninger for å kunne medvirke. Det er viktig å ha med seg perspektivet om at dette er de faglige ansattes subjektive forståelse av fenomenet medvirkning. Hvordan dette får praktiske konsekvenser eller følger i barnas virkelighet vil ikke blir berørt i denne oppgaven.

Innhold

Innhold	1
Innledning.	1
<i>Forskningsoppgavens oppbygging.</i>	3
1. Fra tema til problemstilling	5
1.1 Valg av forskningstema	5
1.2 Bakgrunn for valg av forskningsoppgavens tema	5
1.3 Forskningsoppgavens problemstilling	7
1.4 Presisering og avgrensing av forskningsoppgavens innhold	8
2. “The theory of multiple intelligences”	12
2.1 Intelligens – hva er det?	12
2.2 Howard Gardner – flerintelligensteroiens “far”	14
2.3 Flerintelligensteorien – en presentasjon	16
2.3.1 Språklige intelligens	20
2.3.2 Logisk-matematisk intelligens	20
2.3.3 Spatial intelligens	20
2.3.4 Kropps-kinestetisk intelligens	20
2.3.5 Musikals intelligens	21
2.3.6 Naturalistisk intelligens	21
2.3.7 Inter- og intrapersonlig intelligens	21
2.3.8 Eksistensielle intelligens	22
2.4 Prosjekt Spectrum	22
3. Perspektiver på barn	24

3.1	<i>Barnet gjennom tidene; fra marginalisert til statussymbol</i>	24
3.2	<i>Barns interpersonlige verden</i>	27
4.	Barns rett medvirkning i barnehagen	30
4.1	<i>Selvbestemmelse + medbestemmelse som medvirkning = sant?</i>	30
4.2	<i>Formell og uformell medvirkning</i>	33
5.	Oppgavens forskningsdesign	35
5.1	<i>Kvalitativ forskning</i>	36
5.2	<i>Det kvalitative forskningsintervju som metode</i>	39
5.3	<i>Strategisk utvalg av enheter</i>	40
5.4	<i>Presentasjon av intervjuguide</i>	42
5.5	<i>Innsamling av empiriske data</i>	44
5.5.1	<i>Avtale om gjennomføring av intervjuundersøkelsen</i>	44
5.5.2	<i>Gjennomføring av intervjuundersøkelsene</i>	45
5.5.3	<i>Forskerens rolle ved gjennomføringen av intervju</i>	46
6.	En presentasjon av barnehagene	48
6.1	<i>Vatnekrossen barnehage</i>	48
6.2	<i>Myrsnibå barnehage – en god start på livet</i>	50
7.	Analyse	51
7.1	<i>Analytiske prosesser med utgangspunkt i empiri</i>	52
7.1.1	<i>Transkribering</i>	53
7.1.2	<i>Koding</i>	54
7.1.3	<i>Kategorisering</i>	55
7.2	<i>Validitet og reliabilitet</i>	57
8.	Drøfting	59

8.1	<i>Medvirkende barn</i>	59
8.2	<i>Bevisste voksne</i>	65
9.	Avslutning	72

Innledning.

I Bø (2002) defineres barnehage slik: *”..daginstitusjon for barn i førskolealder (1-6år).”* (Bø 2002:27). Barnehagens formål og virksomhet reguleres gjennom til enhver tid gjeldende lover, forskrifter og øvrige rammer for virksomheten. Norske barnehager drives i dag i hovedsak med utgangspunkt i Lov av 17. juni 2005 nr. 64: Lov om barnehager, barnehageloven, og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 1. mars 2006, også omtalt som rammeplan. I tillegg skal alle barnehager i Norge driftes ut fra verdigrunnlaget og innholdet som er fastsatt i de internasjonale konvensjonene ”ILO-konvensjon nr. 169 om urbefolkninger” og ”FN’s barnekonvensjon av 1989.” (Rammeplan 2006).

Den første barnehagen i verden ble stiftet i 1837 av tyskeren Friedrich Willhelm August Fröbel (1782-1882), og ble kalt Kindergarten. Fröbel ville i sitt pedagogiske program utnytte barnets naturlige virkestrang i oppdragelsens tjeneste. Hensikten med dette var at barnets sanser, iakttagelse og sosiale kompetansen skulle utvikles. Fröbel utviklet også en rekke forskjellige ”leker” kalt Fröbel Gaben, eller fröbelgaver. Fröbelgavene var sammensatte av diverse geometriske figurer som kunne settes sammen og bli til større figurer. (Bø 2002, <http://www.wikipedia.org>).

Tall fra Statistisk sentralbyrå (2006) viser at totalt 231 400 barn i alderen 0-6 år har barnehageplass i Norge. Dekningsgraden for barn i alderen 1-5 år er oppgitt til å være på 76,2 %. Ved utgangen av 2005 fantes det i underkant av 6 300 barnehager i Norge. Barnehagene driftes og organiseres på svært ulike måter, men ser man noen tiår tilbake i tid, vil man finne at barnehage hadde et mer ensartet innhold enn i dag.

I boken ”Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehager” tar forfatterne utgangspunkt i en forståelse av barnehage som *”...et forum i et borgelig samfunn der barn og voksne møtes og sammen deltar i prosjekter som har kulturell, sosial, politisk og økonomisk betydning, og som sådan kan være en fellesskapsinstitusjon for sosial solidaritet som ikke har bare kulturell, men også symbolsk betydning.”* (Dahlberg, Moss og Pence 2003:19).

Morten Halvorsen uttrykker i bokens forord at denne måten å forstå barnehage på ” kan gi institusjonen en rolle som bidrar til å utvikle mennesker med demokratiske rettigheter og plikter..” (Dahlberg, Moss og Pence 2003:6). I en slik sammenheng fremtilles barnehager som noe mer enn bare et oppbevarings-, leke- og aktivitetstilbud for barn. Barnehage blir en barnetilsynsordning hvor læring, forebygging og beskyttelse av barn står i fokus. Dette sees i dagens samfunn på som en forutsetning for positiv utvikling som en del av barns sosiale og økonomiske infrastrukturen. Barnehage har altså ikke bare en funksjon som en pedagogisk tilsynsordning for barn, den representerer på mange måter et nytt oppvekstlandskap for de minste i samfunnet. Barnehagene setter rammer rundt barnas lek og systematiserer denne som grunnlag for barnets utvikling, læring og dannelse. (Dahlberg, Moss og Pence 2003, Frønes 1998).

I barnehageloven formuleres det, fra Kunnskapsdepartementets side, hva norske barnehager skal romme i forhold til opplæring og aktivisering av barn under opplæringspliktig alder, altså barn i alderen 0-6 år. I barnehagelovens § 2 Barnehagens innhold fremgår det at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet, som skal støtte barns foresatte i forhold til å vise omsorg og oppdra barn. Barns utvikling og aktive deltakelse står i fokus, som et ledd i individets livslange læring. Forhold som tilpassing, likeverd, toleranse, helse, mestring og forståelse er viktige komponenter i det som omtales som barns bærekraftige utvikling, hvor tilrettelegging av barns lek, aktiviteter, kulturskaping og opplevelser er viktig.

I rapporten ”Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små” vises det til hvordan barnehagenes virksomhet til en hver tid påvirkes av de rådene syn på og oppfatninger av begrepene barn og barndom.” (BDF 8. mars 2005: 22) Kulturhistorisk sett redefineres perspektivene på barn og barndom kontinuerlig, og i dagens samfunn skjer ette hyppigere en tidligere.

Utfordringen norske barnehager står ovenfor, blir dermed å utvikle seg i takt med samfunnets utviklings- og endringstendenser som vedrører barnet. Ulike teoretiske tilnærminger har ulike innfallsvinkler til barns utvikling og læring. Men de ulike teoretiske perspektivene er alle opptatt av hvilken betydning andre mennesker og kulturelle tradisjoner har for det enkelte barns vekst og læreprosesser. I dette ligger det en fortolkning av barn som aktivt skapende i konstruksjon av seg selv og sin kunnskap, og at det både påvirkes av, og selv påvirker, sine omgivelser og de ulike arenaene tilknyttet barns livsverden.

Forskningsoppgavens oppbygging.

Kapittel 1 ” Fra tema til problemstilling” er tilknyttet forskningsoppgavens tema og problemstilling. Det inneholder en presentasjon av valgte tema og bakgrunnen for hvorfor dette temaet ble valgt. I dette kapitlet gjøres det også rede for forskningsoppgavens problemstilling, samt en presisering og avgrensning av oppgavens innhold.

I kapittel 2 belyses ”The theory of multiple intelligences.” Dette gjøres i form av en presentasjon av teoriens opphavsmann, Howard Gardner, og ved beskrivelse av teoriens innhold og prinsipper, i forhold til dets funksjon som et pedagogisk verktøy. Selv om flerintelligensteorien ble presentert i 1983, er den ennå forholdsvis ukjent i Norge. Det er med bakgrunn i dette jeg velger å gjøre rede for teorien i min forskningsoppgave. Dette for å gi et bilde av hva MI-barnehager bygger sin pedagogiske profil på i sin barnehagehverdagen.

I kapittel 3 vises det til ulike perspektiver på barn gjennom tidene. Hensikten er å gi en innføring i utviklingsmessige tendenser før og nå, knyttet til ulike syn på barn og hvordan de utvikler seg. I denne forbindelse gir jeg også en kort presentasjon av Daniels Sterns teori om barns interpersonlige verden. Dette fordi jeg kan se sammenhengen mellom Sterns perspektiver på barns utvikling og Gardners prinsipper for barns læring.

I kapittel 4 foretar jeg en generell redegjørelse av begrepet barns medvirkning. Dette gjøre i lys av normgivende rammer og noen teoretiske perspektiver. Redegjørelsen er ment som en kort presentasjon av hva barns medvirkning i barnehagen dreier seg om, og hvordan det kan komme til uttrykk gjennom formell og uformell medvirkning. En av utfordringene i dette kapitlet er at det finnes et relativt lite utvalg av litteraturkilder som omhandler temaet.

Kapittel 5 inneholder beskrivelse av oppgavens forskningsdesign. Her tar jeg opp ulike aspekter tilknyttet prosjektets metodedel. Jeg har valgt å benytte kvalitative intervjuundersøkelser for å belyse oppgavens problemstilling.

Kapittel 6 er en kort presentasjon av barnehagene som er benyttet i intervjuundersøkelsen.

Kapittel 7 tar for seg forhold tilknyttet den analytiske forskningsprosessen. Her belyser jeg sider ved prosessens som transkribering, koding, kategorisering og forhold tilknyttet oppgavens validitet og reliabilitet.

Kapittel 8 er oppgavens drøftingsdel. Her fokuserer jeg på ”medvirkende barn” og ”bevisste voksne” i lys av teori og empiri.

Kapittel 9 utgjør oppgavens siste kapittel, og er en avslutning av hovedfagoppgaven.

1. Fra tema til problemstilling

1.1 Valg av forskningstema

Jeg har valgt å se nærmere på faglige barnehageansattes oppfatninger av medvirkning i barnehagen som tema for min hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Studiet bygger på undersøkelser gjort i barnehager som benytter Howard Gardners ” The Theory of Multiple Intelligences” – flerintelligensteorien, også omtalt som MI, som et verktøy i utformingen av sin pedagogiske virksomhet.

1.2 Bakgrunn for valg av forskningsoppgavens tema

Fra flere hold hevdes det at barnehager i dagens samfunn står ovenfor et paradigmeskifte. Dette i den forstand at nytenking, omstilling og endring i større og større grad preger barnehagenes virksomhet. Trender og ulike samfunnsutviklings aspekter påvirker til en hver tid barnehagenes innhold og oppgaver, og dermed også grunnlaget for barns utvikling til fremtidige samfunnsborgere. For en tid tilbake rådet det på mange måter en felles oppfatning av hva en barnehage var. Men i lys av samfunnets utvikling og den enkelte barnehages økte frihet til selv å bestemme barnehagens innhold og organisering, kan man ikke lenger si at en barnehage er en barnehage.

Men hvordan velger norske barnehager å møte disse utfordringene? Hva anses som viktig, og hvilke konsekvenser får dette for hva barnehager vektlegger i sin virksomhet? I denne forbindelse er mange barnehager på jakt etter nye impulser og nye teoretiske perspektiver, som kan bidra til god kvalitet for barn i barnehage, til tross for økte krav og stadige perspektivskifter. I denne forbindelse har noen norske barnehager valgt å bygge sin virksomhet rundt prinsippene for flerintelligent læring.

Perspektivet om barns medvirkning i barnehagen er relativt nytt, og det får stort fokus i retningslinjene norske barnehager har å forholde seg til. I Lov av 17. juni 2005 om barnehager, Barnehageloven, og i revidert Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver av 01.08.06, har barnas rett til medvirkning fått økt oppmerksomhet.

Berit Bae betegner iverksettingen av §3 i Barnehageloven som ” et pedagogisk nybrottsarbeid” (Bae, Eide, Winger og Kristoffersen 2006). I denne forbindelse påpeker hun viktigheten av at barnehager over hele landet, bør bruke tid på å forstå og utvikle denne rettigheten. Bevisstgjøringen og implementeringen av barns rett til medvirkning krever at den enkelte barnehage, ut i fra egen pedagogisk virksomhet og rammer for drift, definerer hva barnets aktive deltakelse i egen hverdag betyr og hvordan barnehagen vil fokusere på og arbeide med dette.

Barns medvirkning i barnehagen kan først bli synlig når barna selv blir gjort oppmerksomme på fenomenet, og det gis rom for et slik perspektiv i barnehagenes formål og innhold. For at barn skal få reelle muligheter for medvirkning, bør barna få kjennskap til hva dette innebærer. De ansatte i barnehagen må ta ansvaret å formidle dette til barna, og skape det pedagogiske fundamentet for den praktiske gjennomføringen.

Tanker jeg tidlig i forskningsprosessen gjorde meg, var knyttet til at barnehageansatte dermed blir viktige initiativtakere og tilretteleggere i en kontekst, hvor barns medvirkning skal være en del av hverdagen. Dette fordi barna selv ikke har en klar bevissthet rundt egen rolle i forhold til å medvirkning. Allikevel hadde jeg en antakelse av at barns opplevelse av seg selv, blant annet i forhold til egen mestringskompetanse og trygghet i samspill med sine omgivelser, kan ha betydning for barns evne til å være en aktiv deltaker i egen barnehagehverdag. Å undersøke barns utvikling av eget subjekt vil ha betydning for deres forutsetninger for å kunne bidra i egen hverdag, fremstod som interessant. Jeg hadde også en formening om at barnehagers pedagogiske profil, kan gi føringer for hvordan de voksne i barnehagen forholder seg til de barna som går der. Og dermed innvirke på hvordan barnehagene vektlegger perspektivet om barns medvirkning. Fordi jeg allerede hadde kjennskap til flerintelligensteoriens prinsipper gjennom mitt arbeide ved Lunde Skole og senere Institutt for Førskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger (UiS). Og fordi den reviderte Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver, gjennom sitt fokus på de på de 7 ulike fagområder, på mange måter kan sies å tilnærme seg Howard Gardners inndeling av menneskets 8 intelligenser, ønsket jeg å benytte MI-barnehager som utgangspunkt for mitt studie.

1.3 Forskningsoppgavens problemstilling

En forutsetning for at man skal kunne omtale et prosjekt som et forskningsprosjekt, er at det skal ha en klart definert problemstilling. For at det skal være mulig å stadfeste hvorvidt forskeren oppnår formålet for undersøkelsen eller ei, er man avhengig av at problemstillingen er klart formulert, og at det er mulig å undersøke denne empirisk. (Egidius 1996).

Men det er ikke alltid like lett å konkretisere rammene rundt en undersøkelse. Dette fordi man ofte ønsker å se nærmere på noe man ikke vet så mye om, og da vil det være tilnærmet umulig å sette opp klare hypoteser i problemstillingen.

Jeg har i forbindelse med presisering av forskningsoppgavens problemstilling, bruk mye tid på grubling og tilpassing. Dette først og fremst fordi min opprinnelige problemstilling ble for vag og omfattende. Jeg var også usikker på hva jeg egentlig ønsket å fokusere på. Dette til tross for at jeg tidlig hadde en formening om forskningsoppgavens tema. Det tok imidlertid lang tid før jeg kunne sette konkrete ord på hvilken vinkling av oppgavens tema jeg ønsket legge til grunn i mitt forskningsstudie.

Med utgangspunkt i valgte tema, fremstilles hovedfagoppgavens problemstilling slik:

Hvordan oppfatter faglig ansatte i MI-barnehager egen rolle og barns uttrykk tilknyttet medvirkning i barnehagen?

1.4 Presisering og avgrensning av forskningsoppgavens innhold

Gjennom de nye lovgivende og retningsgivende rammene for barnehagers pedagogiske virksomhet, løftes forhold tilknyttet barns medvirkning i barnehagen frem som et av mange viktige fokusområder for nåtidens og fremtidens barnehager.

Mayall hevder at "Barns liv blir levd gjennom barndommen som er konstruert for dem av voksne, som forstår barndom og hva barn er og burde være på sin måte" (Mayall 1996:1). På bakgrunn av dette vil man kunne si at det er de voksne i barnehagen, basert på sine kunnskaper om barn, skaper det pedagogiske miljøet som preger barnehagens hverdag. Forestillingen om at barnet skapes av voksne, og ikke av barnet selv, gjør at det ofte er de voksnes ønsker og behov tilknyttet barnet som kommer til uttrykk, og ikke barnets egne oppfatninger og konstruksjoner av seg selv. Men dette vil ikke gi barn i barnehagen en reel mulighet for aktiv deltakelse i egen hverdag. Medvirkning handler om at barns egne uttrykk, meninger og følelser skal vektlegges, medvirkning i barnehagen må skje på barnas premisser.

I denne forbindelse ønsker jeg å fremheve de faglige ansattes oppfatninger av hva medvirkning er. Dette fordi jeg anser deres faglige forståelse av barn, som en viktig faktor i hvordan barns aktive deltakelse i barnehagen og ivaretagelse av deres ønsker og behov, vektlegges i pedagogiske situasjoner i barnehagen. Fordi barns medvirkning er et relativt nytt begrep i barnehagesammenheng, må den enkelte barnehage i stor grad definere hva de legger i dette, og hvordan de ønsker å arbeide med medvirkning i egen barnehage. Dette krever at barnehageansatte innehar en faglig kompetanse som setter dem i stand til å reflektere og utvikle pedagogiske konsekvenser i egen pedagogiske virksomhet. Dette er også bakgrunnen for at jeg fokuserer på både pedagogiske ledere, og på styrer/ utvikler, i de barnehagene undersøkelsen gjennomføres i. Slik vil jeg kunne fange opp eventuelle nyanser i de ansattes oppfatninger av barns medvirkning, som kan ha tilknytning til hvilken faglig stilling de har i barnehagen. Denne forskningsoppgaven vil dermed ikke ha fokus på ansatte i barnehagen som ikke har gjennomført en 3-årig faglig pedagogisk utdanning, men jeg vil presisere at samspillet mellom alle ansatte i barnehagen, og deres ulike kunnskaper om barn, er en forutsetning for å skape et godt pedagogisk miljø og kvalitet i enhver barnehage.

En barnehages pedagogiske profil og perspektiver på barn vil også kunne ha betydning for hvordan de ansatte i en barnehage gir rom for barns medvirkning. Føringer som ligger i barnehagens pedagogiske plattform vil på mange måter kunne påvirke barnehageansattes holdninger, verdier og syn på barn. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å ta for meg barnehager som benytter Howard Gardners flerintelligensteoretiske prinsipper som grunnlag for sin pedagogiske virksomhet. Hvordan vil forhold tilknyttet barns medvirkning komme til uttrykk i barnehager med en slik teoretisk tilnærming?

Gjennom bevisst å velge barnehager som tar utgangspunkt i MI i min forskningsundersøkelse, kan forskningsresultatene stå i fare for å fremstå som lite overførbare til barnehager som ikke har det samme teoretiske utgangspunktet. Jeg er imidlertid av den oppfatning at flerintelligensteorien bygger på prinsipper som de aller fleste barnehager vil igjenkjenne ulike elementer av, uavhengig av hvordan de selv har valgt skape og utforme sin egen barnehages virksomhet. Dette fordi MI i ikke er et pedagogisk teori, men en teori som viser hvordan barn, unge og voksne tenker og lærer på forskjellige måter. Howard Gardner sier lite om pedagogiske konsekvenser knyttet til sin teori, noe som gjør at det blir opp til den enkelt barnehage hvordan de benytter teorien som et verktøy for barns utvikling og læring. Grunnpilarene i MI danner kun et utgangspunkt for en pedagogisk forankring – hvordan barnehager velger å bygge videre på denne, vil høyst sannsynlig kunne settes i sammenheng med ulike pedagogiske teorier og perspektiver som de ansatte i barnehagen har kunnskaper om og erfaringer på fra tidligere. Det er med utgangspunkt i dette jeg antar at forskningsresultatene i denne oppgaven også vil være av interesse for andre enn barnehager som arbeider ut fra Gardners flerintelligensteori, og kanskje til og med vekke deres nysgjerrighet for hvordan en barnehage kan benytte MI i sin pedagogiske virksomhet.

Et barnesyn som legger vekt på at barn selv skal ha muligheter til å medvirke i egen hverdag, gir en anerkjennelse av barnets egen verdi i seg selv. Hvordan dette formidles til barnet vil blant annet være avhengig av den enkelte ansattes egne perspektiver på barn og barns individuelle forutsetninger for å kunne medvirke i egen hverdag. I denne forbindelse ønsker jeg ha fokus på barns egen kompetanse som aktive deltakere, eller medregissører i egen hverdag, og hvordan de faglig ansatte i undersøkelsesbarnehagene oppfatter dette. Barn er meningsskapende individer fra fødselen av, men hvordan de evner å fremstå som delaktige vil kunne ha betydning for deres muligheter til å medvirke i egen hverdag (Bae 1995). Barn har behov for å bli akseptert og anerkjent slik de er for å følelsen av at de er verdt noe.

Den måten et barn blir møtt på av for eksempel ansatte i barnehagen vil ha betydning for hvem barnet er eller er i ferd med å bli. Hvordan barnet oppfatter seg selv og sin subjektivitet er i stor grad avhengig av reaksjonene de møter på seg selv i sine omgivelser, og dette vil igjen kunne få betydning for hvilke evner eller kompetanse de har for å kunne gi uttrykk for egne meninger, ønsker og behov. (Lillemyr 2001). Innenfor eksistensfilosofisk teori tar man utgangspunkt i at et individs verdighet er knyttet til individets autoritet i forhold til egne opplevelser. Dette innebærer at å møte andre mennesker som et subjekt blant annet tar utgangspunkt i å anerkjenne dette individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden. (Bae 2004). Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser. Hvordan voksne i barnehagen oppfatter barn er viktig for barnets syn på seg selv, og hvordan de skaper sin subjektivitet. (Nordin-Hultmann 2004). Det pedagogiske synet som dominerer i barnehagen kan dermed utgjøre en forutsetning for barnas utvikling og medvirkning i barnehagen.

Nettopp fordi det er den enkelte voksne i barnehagen, som gjennom sitt syn på, og kunnskaper om barn, i stor grad skaper rammene for barns reelle muligheter for medvirkning, har jeg ikke til hensikt å gi en generell innsikt i eller forståelse av hva barns medvirkning er. Men ved å belyse hvordan et utvalg av faglig ansatte i barnehager oppfatter og ser på forhold tilknyttet dette emne, kan jeg kanskje være med å bidra til synliggjøring av ulike sider ved barns medvirkning, som kan inspirere og danne grunnlag for videre refleksjon og diskusjon.

Selv om jeg har valgt å vinkle min oppgave ut fra faglig ansatte oppfatninger om emnet, hovedsakelig tilknyttet egen yrkesrolle og barns uttrykk eller formidling, er ikke dette den eneste måten å belyse fenomenet på. Mange ulike faktorer vil kunne ha betydning for hvordan en barnehagen legger til rette for og utøver sin virksomhet med bakgrunn i barnas egen deltakelse. Men for meg var det viktig å sette fokus på de voksnes rolle, fordi hvordan de ansatte definerer og praktiserer sin egen rolle i barnehagen, representerer på mange måter de vilkår som gir rom for barns medvirkning i barnehagehverdagen.

Som utgangspunkt for forskningsoppgaven har jeg valgt å begrense undersøkelsen til å gjelde faglig ansatte som er tilknyttet en avdeling for barn i alderen 3-6 år. I rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver heter det at ”barnets synspunkter skal tillegges vekt i

samsvar med dets alder og modenhet.” Barn kan gjennom både kroppslige (non-verbale) og språklige uttrykk formidle hvordan de har det, men fordi barnets evne til å kunne medvirke i egen hverdag øker med barnets modning og alder, ønsker jeg å ha fokus på de eldste barna i barnehagen. Begge barnehagene i intervjuundersøkelsen organiserer barnehagen i avdelinger fra 0-3 år og fra 3-5 år. Barnehager hvor man opererer med andre aldersblandede barnegrupper ville høyst sannsynlig gitt andre svar på mine forskningsspørsmål. Dette fordi man i barnegrupper hvor barna organiseres på tvers av alder, vil måtte ta helt andre forutsetninger for å legge til rette for en pedagogisk virksomhet, enn i avdelinger hvor aldersdifferansen mellom barnene maksimalt vil kunne være 3 år.

I dag, hvor en barnehage ikke lenger er en barnehage, i den forstand at barnehager i dag fremstår som svært ulike organisatorisk og innholdmessig, og dermed ikke lenger kan beskrives ut fra en generell forestilling av hva en barnehage er, ville det kunne vært hensiktsmessig at barnehagene i forskningsoppgaven er organisert ulikt. På denne måten vil jeg kanskje kunne få frem et mer nyansert forskningsresultat. På en annen side er noe av baktanken for MI at den enkelte barnehage må skape sin egen virksomhet uti fra egne forutsetninger, noe som gjør at hver barnehage er unik i seg selv.

2. “The theory of multiple intelligences”

2.1 Intelligens – hva er det?

Intelligens kan i vid forstand forstås som et individs fornuft, forstand, vett, begavelse eller tankeevne. Det handler om individets evne til å kunne trekke slutninger og sammenstille informasjon, altså dets kognitive eller mentale kapasitet. I mange tilfeller omtales intelligens som IQ (Intelligence quotient). IQ er et kvantitativt uttrykk for et individs intelligensnivå. Formelen for utregning av denne intelligenskvotienten ble oppfunnet i 1916 av psykologen Louise William Stern (1871-1938). IQ måles ved hjelp av ulike intelligens tester, avhengig av hvilken evne man ønsker å kartlegge. (Bø og Helle 2002, Egidius 1996).

Den første vitenskapelige intelligensforskningen kan dateres tilbake til begynnelsen av 1900-tallet, men den første egentlige intelligens testen ble utarbeidet alle rede på slutten av 1800-tallet. Alfred Binet. (1857-1911), var en fransk psykolog og regnes som en av de første pionerene innenfor intelligensforskningen. Sammen med kollega og psykiater Theodore Simon (1873-1961) utviklet de den såkalte Binet-Simon-skalaen. Testen har i ettertid ved flere anledninger vært gjenstand for revidering, og tilsvarer det som i dag betegnes som Terman-Merill-testen. (Egidius 1996). Binet og Simons intelligens test ble utviklet på oppdrag fra det parisiske skoleverket, og hadde tilhensikt å kartlegge elever med lærevansker. (Hansen, Laursen og Nielsen 2005). Det franske skoleverket ønsket testresultater som sa noe om hvilke elever som ville oppnå suksess og hvem som ville mislykkes i skolesammenheng. (Gardner Hensikten var å opprette spesialklasser, hvor barna som gjennom intelligens testingen viste seg å ha særskilte behov, skulle plasseres. Intelligens testen skulle måle elevenes intelligens ut fra kriterier knyttet til deres oppmerksomhet og hukommelse. Med utgangspunkt i dette vil man kunne si at det vitenskapelige intelligensbegrepet har pedagogiske røtter. (Hansen, Laursen og Nielsen 2005).

Flere kjente vitenskapsmenn, har gjennom tidene utviklet egne teorier om av hva et individs intelligens består av. Men det er to intelligens teorier som har vært mest fremtredende. Dette

er den monolittiske tilnærmingen og det multiple intelligenssynet. Det monolittiske intelligenssynet antok at intelligens var en ”mental energi eller enhed” men det multiple intelligenssynet tok utgangspunkt i at intelligens var sammensatt af en række forskjellige faktorer.” (Hansen, Laursen og Nielsen 2005:7). Gjennom hele 1900-tallet var det det monolittiske intelligenssynet som dominerte. Dette kom spesielt til uttrykk i skolen, hvor det ble benyttet intelligenstester for å kartlegge elevenes potensial for læring og faglige utvikling. Skolens oppfating av elevers intelligens var preget av ideen om at intelligens var en ”enkelstående evne som hvert menneske besad i større eller mindre grad.” (Hansen, Laursen og Nielsen 2005).

Louis Thurstone (1887-1955) var en amerikansk psykolog som frontet det monolittiske intelligenssynet og hevdet at menneskets intelligens bestod av åtte sideordnede primærfaktorer og ikke en overordnet generell faktor, også kalt g-faktor, slik blant annet Charles Spearman (1863-1945) hevdet. Thurstone beskrev disse parallelle faktorene som; deduktiv tenking, induktiv tenking, hukommelse, tallforståelse, perseptuelt tempo, spatiel evne, verbal forståelse og verbalt tempo. Andre som psykologen Joy Paul Guilford (1897-1987) fokuserte også på individets mange intelligenser. (Hansen, Laursen og Nielsen 2005).

I nyere kognitiv forskning dokumenteres individets besittelse av ulike typer sinn, og gjennom dette at det lærer, husker, presterer og forstår på forskjellige måter. I tillegg ser man en vridning fra å oppfatte barnet med en eller et fåtalls kvaliteter og ferdigheter, til å betrakte det som et individ sammensatt av ”flere intelligenser” eller evner.

Med bakgrunn i sin nevrobiologiske forskning lanserte den amerikanske psykologen Howard Gardner (1943-), i 1983 ”The theory of multiple intelligences”, sin teori om de mange intelligenser. Gardner presenterte gjennom sin første bok ”Frames of mind –The Theory og Multiple Intelligences” (1983) et nytt syn på begrepet intelligens. Teorien ta utgangspunkt i ” a pluralistic view of mind” (Gardner:2006), og han omtaler sin teori som ” a new theory of human intellectual competences. (Gardner 1993). Gardner viser til at hvert enkelt menneske består av ulike kombinasjoner av i alt 8 intelligenser, og dette gjør oss unike. I denne forbindelse legger han til grunn en bredere forklaring på hvordan et individ tenker og lærer på forskjellige måter. Den menneskelige hjerne er enestående, noe som gjør at vi alle har ulike potensialer og muligheter for utvikling og læring. (Hagen 2005).

I mange sammenhenger fremstilles intelligens som noe medfødt og uforanderlig, upåvirket av sosiale, økonomiske, utdanningsmessige og kulturelle komponenter. Men Gardner tillegger vektlegger et kontekstuellt perspektiv i sin forståelse av begrepet intelligens; ” intelligensfunksjonerne kun utfolder seg optimalt, når oppgaverne stilles og skal løses i konteksten, dvs i de hverdagslige sammenhenge og i samspill med andre.” Individets natur tilpasses dets kultur. (Hansen, Laursen og Nielsen 2005:16).

2.2 Howard Gardner – flerintelligensteroiens “far”

Howard Gardner er professor ved Harvard University i USA og regnes som grunnleggeren av ”The theory of Multiple Intelligences.”

På internettsiden www.howardgardner.com beskriver Howard Gardner selv i ”*One Way of Making a Social Scientist*” sin opplevelse av det livet han til nå har levd.

Howard Gardner ble født i 1943 i byen Scranton, Pennsylvania. Han vokste opp med sine foreldre og sin tre års yngre søster Marion.

Fra barndommen skildrer han to hendelser som har påvirket han sterkt. Det faktum at hans foreldre var jøder og levde i Tyskland under Nazismen, har preget barndommen hans på mange måter. Selv etter at foreldrene emigrerte til USA i 1938, fortsatte det Nazistiske regimet i Tyskland, å influere det livet familien levde. I voksen alder har Gardner fått kjennskap til hvordan farens brigader kom familiens slektninger til unnsetning under Holocaust.

Mens Howard Gardners mor gikk svanger med Howard, mistet foreldrene sin eldste sønn, Eric, i en tragisk ulykke. Ulykken preget foreldrene, men de unnlot senere å fortelle Howard om tragedien. Howard Gardner kom selv frem til sannheten om at gutten som var avbildet flere steder i familiens hjem, men som foreldrene omtalte som ”*a child in the neighborhood*,” var hans bror. Gardner erkjenner at tapet av broren påvirket foreldrenes ambisjoner for han.

Som barn gir Howard Gardner følgende karakteristikkk av seg selv: ”*A dark-haired, slightly chubby, bespectacled boy of above average height, who walked and moved somewhat awkwardly.*” Han beskriver seg som en reflektert gutt som likte å studere og lese. Han var

nysgjerrig og vitebegjærlig og oppsøkte eldre barn, lærere og voksne for å få svar på sine mange spørsmål. Howard likte også å uttrykke seg skriftlig, og i syvårsalderen skrev og publiserte han egne "*home and school newspapers.*" På samme alder begynte han også å spille piano og fremstod som en begavet og seriøs pianist helt frem til ungdomsårene. I sin biografi skriver han at han godt kunne valgt en musikalsk karriere, men at øvingen ble for kjedelig. Gardner var også i mange år en aktiv speider.

Når Howard Gardner ser tilbake på sin barndom, viser han at det ikke alltid var like klart at han skulle vokse opp å bli en "Social Scientist" Det som opptok han mest i barne- og ungdomsårene var temaer innenfor litteratur, historie og kunst. Han klarte seg bra i skolefagene matematikk og vitenskap, men viste ingen interesse for emnene utover dette. Psykologi kunne han ingenting om.

I 1961 begynte han på Harvard College, noe som endret livet hans på mange måter. Han var nå bare en av mange som var like begavet som han selv, men han tok utfordringene på strak arm, og bestemte seg for å satse alt. Han deltok på mange ulike emner og valgte etter hvert historie som sitt hovedfag. Men han etter hvert oppdaget at han fant empiriske sosialvitenskapelige spørsmål mer interessante, enn historiske spørsmål i seg selv. Som et resultat av dette byttet han til hovedfaget "Social relations, a newly emerging, hybrid field." Hovedfaget var sammensatt av fagene Psykologi, Sosiologi og Antropologi. Det var i denne forbindelse at Howard Gardner kom i kontakt med blant annet psykoanalytikerens Erik Erikson.

I sine år på Harvard stiftet også Gardner bekjentskap med filosofen Nelson Goodman. Goodman var den som i 1967 etablerte forskningsgruppen tilknyttet Graduate School of Education under navnet "Project Zero." Prosjektet omhandlet systematiske studier av "of artistic thought and creativity." Hensikten med prosjektet var å undersøke kunstnerisk tenking, læring og utvikling og kunstfagernes plass i utdanningssystemet. (Hagen 2005). Gardner var med fra prosjektet begynnelse, og sitter i dag, 20 år etter som prosjektets "Co-Director."

I 1979 ble forskningsgruppen forespurt av en hollandsk gruppe bestående av nederlandske filantroper, "Bernard Van Leer Foundation" om å utforske det menneskelige potensial. Støtten fra denne stiftelsen gjorde det mulig å utføre et tverrvitenskapelig forskningsprogram tilknyttet fagfeltene biologi, hjerneforskning, genetikk, antropologi og psykologi. Denne

gruppens arbeid kan på mange måter sies å danne grunnlaget for Gardners flerintelligensteori. (Armstrong 2003, Hagen 2005).

Som yrkesfelt valgte Howard Gardner å fordype seg i nevropsykologien, og jobbet blant annet i 20 år ved en "aphasicclinic." Han gir uttrykk for at hans viktigste vitenskapelige publikasjoner er tilknyttet dette feltet. Hvor han også var den første til å se på "the linguistic competences of the right hemisphere." Men I stedet for å satse på en karriere som en "cognitive neuroscientist" eller en "developmental neurobiologist," valgte Gardner å fordype seg spørsmål og utfordringer tilknyttet "educational reform and social policy."

Howard Gardner er "John H. and Elisabeth A. Hobbs Professor of Cognition and Education" på "The Harvard Graduate School of Education". Han har også en stilling som "Adjunct Professor of Psychology" tilknyttet Harvard University. (www.howardgardner.com)

2.3 Flerintelligensteorien – en presentasjon

Howard Gardner bygger sin teori om de mange intelligenser på en kognitive tilnærming, som er opptatt av menneskers tenking, intelligens, viten og kunnskap. Inspirert av blant annet Jean Piaget og Jerome S. Bruner, med vekt på menneskets viten og potensial, utviklet, og utvikler Gardner fremdeles sin teori "The Theory of Multiple Intelligences" ofte forkortet til MI. På norsk benyttes ulike betegnelser som for eksempel teorien om de mange intelligenser og flerintelligensteorien.

Internasjonalt har flerintelligensteorien i de senere år fått stor fokus i et økende antall land. Selv om teorien, opprinnelig ikke var ment for bruk i undervisningssammenheng, kan intelligensene sies å gi anvisninger for hvordan man kan legge til rette for fleksible læringsmiljøer og læringsstrategier i kontekster hvor det fokuseres på læring. (Hagen 2005). På denne måten har MI inspirert og utfordret forskere, politikere og pedagoger over hele verden, også her hjemme i Norge.

I teoriens hjemland USA benytter flere og flere pedagogiske virksomheter den som et læringsverktøy. I skandinavia er MI mest utbredt i Danmark, hvor flere prosjekter er igangsatt, blant annet "Den røde tråd" i Billund kommune. Flere steder i Norge har også enkelt barnehager og hele kommuner, valgt å ta utgangspunkt i denne teorien. Men det er

ikke kartlagt hvor mange barnehager i landet som bygger sin virksomhet på MIs prinsipper om flerintelligent læring. Skien kommune er en kommune som har, blant annet gjennom målformuleringer for den gode barnehage og den gode skole, valgt å benytte MILL-programmet i sitt arbeid for å øke barns læringsutbytte, hvor MI er en av flere virkemidler. (<http://www.milliskien.net/bakgrunn.asp>). Flere og flere av barnehagene i Rogaland fylke velger også å fokusere på MI. Disse finnes blant annet i Stavanger, Sandnes og Klepp kommune. (Hagen 2005, Hansen, Laursen og Nielsen 2005).

I boken ” The Development and education of the Mind” (2006) viser Gardner i en skriftlig versjon av en tale holdt i forbindelse med Harvard University sitt 350 år jubileum 5. september 1986, til at det tradisjonelle intelligenssynet som bygger på at intelligens er en enkeltstående og underliggende kognitiv evne som gjenstand for uttesting og måling av individers intelligenskvotient, må utfordres. I stedet for å fokusere på IQ-tester og sammenligning av disse bør, etter hans mening, debatten vedrørende det menneskelige intellekt, vinkels mot et mer naturalistisk perspektiv på hvordan mennesker utvikler evner (skills) som er viktige for dem i deres hverdag. Sjømenn, kunstnere, kirurger, toppidrettsutøvere, og lærere trenger alle særskilte egenskaper for sitt yrke, og Gardner hevder at disse evnene må tas i betraktning hvis man søker å finne en videre forståelse av det menneskelige intellektet. Gardner definerer opprinnelig intelligens slik: “the ability to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural settings.” (Gardner 2006:48). En slik definisjon har å gjøre med et individs evnen til å løse problemer og forme ulike produkter i opplevelsrike omgivelser og et naturlig miljø. Senere omdefineres imidlertid Gardner sin oppfatning av intelligens til å være ” a biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture.” (Gardner1999:34).

I Madsen og Thestrup (2003) siteres Howard Gardner:

”Vi er født med evner av mange slag, og alle har vi evner i en eller annen retning. Intelligensene er uavhengig av hverandre, men samtidig også avhengig av hverandre. Vi har ikke våre sterke sider innen samme intelligens. Våre sterke sider er meget avhengig av stimuli, interesser og kultur. Hvis vi får lov til å utvikle sterke sider, får vi selvtillit, gå-på-mot og nysgjerrighet, noe som åpner nye sider av livet og kulturen for oss.”

Teorien om de mange intelligenser fremstod som et resultat av Gardners forskning på menneskets potensial, blant annet gjennom "Project Zero." Han presenterte teorien som et motstykke til den tradisjonelle oppfatningen av intelligens, og ønsket at dette skulle bidra til en endring i denne forståelsen. I boken "Intelligence reframed – Multiple Intelligences for the 21st Century" uttrykker han det slik: "I developed my theory as a critique of standard psychometric theory, and so those with the greatest stake in that theory took notice of what was being said." (Gardner 1999:183).

I følge Gardner innehar mennesket ikke en, men mange forskjellige intelligenser. Han mener også at det finnes troverdig vitenskapelige bevis på at disse ulike "human intellectual competences" eller menneskelige intelligenser, eksisterer. Gjennom sin forskning benyttet Gardner ulike kilder som referanse. Barn med spesielle evner, pasienter med hjerneskade, normale barn, normale voksne og eksperter fra ulike yrkesgrupper er eksempler på slike kilder.

Opprinnelig presenterte Gardner syv ulike intelligenser tilknyttet teorien; den interpersonlige, intrapersonlige, kropps-kinestetiske, musikalske, spatiale, språklige og den logisk-matematiske. I ettertid har han også lagt til en naturalistisk intelligens. Flerintelligensteorien bygger da sitt fundament på at mennesket innehar åtte ulike former for intelligens, som det besitter i større eller mindre grad. Gardner uttrykker at fordi de ulike intelligensene opererer sammen, kan det være vanskelig å få øye på deres autonomi. (Gardner 1993).

Det er ved flere anledninger stilt spørsmålsteget ved at Howard Gardner har valgt å kalle teoriens kategorier for intelligenser og ikke evner eller begavelser. Dette først og fremst med bakgrunn i blant annet den musikalske intelligensen, den spatiale- og den kropps-kinestetiske intelligensen, som for mange fremstår som tilknyttet et individs talent eller personlige egenskaper. For å fremskaffe et solid teoretisk grunnlag for påstandene sine, har Gardner utarbeidet åtte kjennetegn eller kriterier som hver intelligens må innfri. Disse kriteriene har til hensikt å stadfeste hva som skal regnes og ikke regnes som en intelligens. Kriteriene deles inn etter; potensiell isolering på grunn av hjerneskade, forekomst av spesielle populasjoner som idiot savants, vidunderbarn etc, karakteristiske utviklingsforløp og definerbare ekspertpresentasjoner, en sannsynlig evolusjonshistorie, støtte fra psykometrisk forskning, støtte fra psykologiske undersøkelser, identifiserbare

primærkomponenter/ kjerneoperasjoner og mulig å kode i et symbolsystem. Ut fra disse kriteriene har Gardner utledet en klassifisering av de ulike intelligensene, og identifiserte dem ut i fra hvilke egenskaper som kan knyttes til den enkelte intelligens. (Garner 1993, Gardner 1999, Armstrong 2003, Hagen 2005).

Barnets ulike intelligensstyper settes sammen til barnets intelligensprofil. Hvordan barnet kombinerer og anvender sin intelligensprofil danner grunnlaget for hvordan det utfører og løser ulike oppgaver, problemer og gjøre fremskritt på ulike områder. (Gardner 1993). I motsetning til det tradisjonelle barne- og utviklingspsykologiske perspektivet, defineres barnet ut i fra sine sterke sider, eller intelligenser, og ikke sine mangler eller uoppfylte behov. Barnets kompetente handlinger og interaksjoner benyttes for å utvikle barnets uutviklede intelligenser eller mindre sterke sider.

2.3.1 Språklige intelligens

Beskriver et individs evne til å tenke i ord, og er knyttet til dets sensitivitet ovenfor en variert bruk av språk både i forhold til å uttrykke seg og oppfatte komplekse sammenhenger. Den språklige intelligensen omhandler både skriftspråk og muntlig fremstilling av språk. Intelligensen setter oss i stand til å forstå rekkefølger og betydninger av ord, samt anvende ”metalingvistiske” ferdigheter i analyse og refleksjon over egen språkbruk. Advokater, journalister, poeter og forfattere er eksempler på mennesker med høy lingvistisk kompetanse. (Gardner 1999, Hagen 2005).

2.3.2 Logisk-matematisk intelligens

Representerer blant annet et menneskets evne til å tenke logisk, utføre komplekse matematiske operasjoner og undersøke og analysere vitenskapelige forhold. Denne intelligensen innbefatter følsomhet for logiske mønstre og evne til å reflektere over matematiske påstander, sammenhenger og hypoteser. Matematikere, logikere og vitenskapsmenn er mennesker med en velutviklet logisk-matematisk intelligens. (Gardner 1999, Armstrong 2003, Hagen 2005).

2.3.3 Spatial intelligens

Denne intelligensen omfatter ferdigheter tilknyttet individets nøyaktige visuelle oppfattelse av den romlige verden og til å omforme og tolke disse. Dette innbefatter et blant annet et individs forestillingsevne og dets sensitivitet for blant annet farge, linje, form, rom og forholdet mellom disse elementene. Livlig fantasi og kunstneriske ferdigheter kan også knyttes til denne intelligensen. Piloter, navigatører, malere, arkitekter og kirurger har ofte særskilte evner tilknyttet denne intelligensen. (Gardner 1999, Armstrong 2003, Hagen 2005).

2.3.4 Kropps-kinestetisk intelligens

Denne intelligensen viser til individets dyktighet til bevisst å bruke hele eller deler av kroppen for å uttrykke ideer og følelser, og inkluderer spesiell fysisk kompetanse som

koordinering, balanse, fingerferdighet, styrke, elastisitet og hurtighet. Dette betyr at man har god kontroll over egne kroppsbevegelser og kan behandle ting med varsomhet. Denne intelligensen er viktig for blant annet idrettsutøvere, kirurger, dansere og skuespillere (Gardner 1999, Armstrong 2003, Hagen 2005)

2.3.5 Musikals intelligens

Dette handler om individets evne til å oppfatte skjelne mellom, forvandle og uttrykke musikalske uttrykk. Dette inkluderer følsomhet for rytme, tonehøyde eller melodi samt klangfarge eller stemning i et musikkstykke, og den gjør at vi kan gjenkjenne, skape, reproducere og reflektere over musikk. Musikals intelligens er særlig fremtredende hos dirigenter, musikere, sangere og komponister. (Armstrong 2003).

2.3.6 Naturalistisk intelligens

Den naturalistiske intelligensen inkluderer følsomhet for ulike naturfenomener og ikke-levende former. Den representerer evnen til å klassifisere forskjellige dyre- og plantearter eller naturlige formasjoner som fjell eller skyer. Det handler om å skille mellom ulike naturfenomener, mellom levende og dødt. Denne intelligensen er tydelig hos blant annet bønder, arkeologer, og gartnere. (Armstrong 2003, Hagen 2005).

2.3.7 Inter- og intrapersonlig intelligens

Disse intelligensene omtales sammen, og ikke hver for seg, med bakgrunn i at de oppfattes som gjensidig avhengig av hverandre. Hansen, Laursen og Nielsen (2005) omtaler de som siamesiske tvillinger. Disse intelligensene representerer en ytre objektiv virkelighet og en indre subjektiv verden. De handler med andre ord om individets selvoppfattelse og forståelse for andre og representerer henholdsvis individets sosiale og følelsesmessige evner.

Den interpersonlige intelligensen gjør oss i stand til å oppfatte ulike sinnsstemninger, humør, temperament, motivasjoner og evner hos andre. Dette kan innbefatte følsomhet for ansiktsuttrykk, stemmeleie og håndbevegelser, dyktighet til å skjelne mellom mange ulike sosial tegn og evnen til å reagere på disse tegnene på en saklig måte. Det innebærer også å kunne inngå i og opprettholde relasjoner til andre, og til å kunne ta på oss ulike roller i ulike

sammenhenger. Franklin D. Roosevelt har uttalt: "If civilization is to survive, we must cultivate the science of human relationships – the ability of all peoples, of all kinds, to live together, in the same world, at peace." (Campell, Campell & Dickinson 2004:153). I en slik sammenheng fremstår den interpersonlige intelligensen som meget sentral.

Interpersonlig intelligens er særlig viktig for blant annet lærere, politikere og prester.

Den intrapersonlig intelligensen representerer individets indre verden. Den bidrar til å forstå oss selv, og er med på å skape og forme individets indre ressurser Denne intelligensen inkluderer også menneskets tanker og følelser. Indre identitet utvikles gjennom et samspill mellom miljø, arv og erfaring. En sunn identitet er på sin side grunnleggende for barnets evne til å inngå i positive sosiale relasjoner. Selvinnsikt og evne til å handle på basis av denne kunnskapen står sentralt. Terapeuter, forfattere og filosofer er eksempler på mennesker med høyt utviklet intrapersonlig intelligens.(Gardner 1999, Armstrong 2003, Hagen 2005).

2.3.8 Eksistensielle intelligens

Gardner har også undersøkt mulighetene for at det finnes en niende intelligens, en eksistensielle intelligens. Armstrong (2003) knytter denne intelligensen til omtanke for de grunnleggende livsspørsmål. Dette er en eksistensiell, filosofisk og åndelig intelligens, som handler om "de store" og grunnleggende spørsmålene i et individs tilværelse. Gardner selv er imidlertid usikker på om denne kan betegnes som en intelligens, og omtaler den ofte som intelligens nummer 8 ½ (Gardner 1999, Hagen 2005, Hansen, Laursen, Nielsen 2005).

"Det er særlig viktig at vi anerkjenner og gir næring til alle de forskjellige menneskelige intelligensene og til alle kombinasjonene av intelligenser. Vi er alle så forskjellige, mest av alt fordi vi alle har så forskjellige kombinasjoner av intelligenser. Hvis vi erkjenner dette, vil vi, tror jeg, i det minste ha en bedre sjanse til hensiktsmessig å behandle de mange problemene vi står ovenfor i verden." (Gardner i Armstrong 2003:16).

2.4 Prosjekt Spectrum

Prosjekt Spectrum er et prosjekt med fokus på en form for tidlig undervisning av barn i perioden fra forskolealder til og med de første skoleårene. Sammen med Kollegaer David

Feldman og Mara Krechevsky hadde Howard Gardner ved arbeidets begynnelse til hensikt å se om barn allerede i forskolealder viste tydelige intelligensprofiler.

Prosjektet startet i 1984 og ble avsluttet i 1988. Initiativtakerne kunne da konstantere at barn ned i 4 års alderen viste tydelige kombinasjoner og trekk av ulike intelligenser.

Prosjekt Spectrum er basert på en oppfatning av at hvert enkelt barn besitter en egen profil for ulike evner eller et spekter av intelligenser. Disse intelligensene er ikke ferdig utviklet eller konstante, og gjennom ulike former for undervisning kan barn utvikle sine styrker innenfor de ulike intelligensene de innehar.

Sentralt i prosjektet står undervisningskontekstens utforming og fokus på de ulike intelligensene. I et "Spectrum-klasseværelse" er barna omgitt av et rikt og engasjerende utvalg av materialer som fremkaller bruken av en rekke intelligenser. Gjennom aktivitet og lek i de ulike områdene i klasserommet, vil barna kunne utforske aktivitetsområdenes muligheter, og dermed stimulere deres utvikling av ferdigheter og intelligenser. Gjennom observasjon av barnets interesser og talenter over tid i dette miljøet, vil man kunne være i stand til å kartlegge barns styrker og svakheter.

Etter hvert har Prosjekt Spectrum utviklet seg fra å være et middel til å vurdere barns sterke sider til å være omfatte et komplett undervisningsopplegg. Det er utviklet et eget læreplanmateriale i form av temarelaterte materiellsett, og et av prosjektet styrker har vist seg gjennom dets muligheter for å identifisere ulike talenter og ferdigheter som ofte oversees i en alminnelig skolesammenheng.

Prosjekt Spectrum er benyttet som et utgangspunkt i mange ulike pedagogiske sammenhenger, både innenfor skole, barnehage, og museum for barn. Det er blant annet blitt benyttet som verktøy i undervisning av gjennomsnittselever, begavede elever og handikappede elever. Programmet er også vært brukt i ulike typer forskning. Men det er imidlertid viktig å understreke at Prosjekt Spectrum er mer en metode under utvikling, som ser på tidlig undervisning av barn, fremfor et ferdig utviklet undervisningsprogram.

Teoretisk sett vil allikevel prosjektet kunne være med på endre vår måte å oppfatte og forstå barns utvikling og viktigheten av et optimalt læringsmiljø som grunnlag for barns muligheter for læring. (Gardner 1997).

3. Perspektiver på barn

3.1 Barnet gjennom tidene; fra marginalisert til statussymbol

Ulike oppfatninger av og holdninger til barn, har gjennom historien påvirket barns oppvekst- og utviklingsmuligheter. Barnets betydning og rolle i familien og i samfunnet for øvrig uttrykkes gjennom ulike forestillinger om barn. Sommer definerer barnesyn slik: "Værdien om, hvad et barn er, og bør være." (Sommer 2003:51).

I tidligere tider ble barn sett på som ubetydelige objekter. Barnet skulle gjennom en autoritær oppdragelse, formes og påvirkes, slik at dets utvikling fortonet seg i den retningen som foreldrene og samfunnet for øvrig ønsket. I det førindustrielle samfunn, hadde barnet en produktiv rolle, og var i mange tilfeller viktige bidragsyttere i familiens evne til å overleve. Barn og barneoppdragelse hadde generelt lite fokus både familiært og samfunnsmessig. Familien som et samværsfelleskap eksisterte i liten grad, og dens rolle som et sosialt felleskap, var ikke-værende. I ettertid betegnes barn som vokste opp under slike forhold som marginaliserte. Barnet skulle sees, men ikke høres, og det var underlagt foreldrenes makt og vilje. "Den gamle førindustrielle familien hadde ikke slått den moderne følelsesmessig ring om seg selv og sine barn." (Frønes 1998:17). Barn lærte hovedsakelig av egne erfaringer som deltakere i "de voksnes verden." Philippe Aries beskriver blant annet i boken "Centuries of Childhood" (1980) at barnet ikke hadde en verdi i seg selv, og det fantes ingen kollektiv oppfatning av at barn var noe vesensforskjellig fra voksne.

Under den moderne kapitalismen ble relasjonene mellom mor og barn imidlertid satt i fokus, og det var i denne perioden "den naturlige" morsrollen har sitt opphav. Familiens indre liv var på denne tiden mer preget av følelser og intimitet enn tidligere. "Mor" utgjorde familiens sentrum og hennes hovedoppgaver var tilknyttet oppdragelse av familiens barn. Barn og voksne "verdener" ble også mer atskilt, og barn ble ikke lenger sett på som "små" voksne.

I kjølevannet av at barn mistet sin produktive rolle i samfunnet, oppstod også kravet om skolegang. Barn skulle gå på skolen, i stedet for å arbeide. Industrialiseringen og det moderne samfunnets hurtige fremvekst krevde ny kunnskap, og denne kunne ikke lenger tilegnes gjennom det å "leve livet" på samme måte som før. (Frønes 1998). Blant annet Margareth Mahler (1901-1985) og John Bowlby (1907-1999) har senere vist til viktigheten av barnets tidlige samspill med mor som grunnlag for det lille barnets utvikling og vekst.

I perioden før og etter 1. verdenskrig, gjorde den barnesentrerte pedagogikken seg gjeldende. Denne representerte et oppdragelsessyn, hvor barnets individualitet og virksomhet, tilknyttet det å være et barn i seg selv, fikk større respekt og gyldighet. Dion Sommer definerer oppdragelsessyn slik; "Holdninger til, hvordan voksne bør forholde sig til børn og påvirke dem." (Sommer 2003:51). En slik pedagogisk tilnærming tar utgangspunkt i barnets situasjon, dets behov, forutsetninger og interesser, med hensyn til barnets utviklingsnivå. Det barnesentrerte perspektivet kan også beskrives som en modernistisk forståelse av barnet som "enhetlig, tingliggjort, og absolutt subjekt – i sentrum av verden- som kan betraktes og behandles uavhengig av relasjoner og sammenhenger.. " (Dahlberg, Moss og Pence 1999:73). For å finne frem til hva som er typisk for barn eller hva som karakteriserer det enkelte barn, må man se bort fra kontekster og situasjoner hvor barn kan fremstå på ulike og til dels motstridende måter. Nordin-Hultman (2004). Sammen med den barnesentrerte pedagogikken, har utviklingspsykologien og den neo-freudianske psykoanalysen beskrevet ulike modeller for barns utvikling. Det som betegner disse er at selv om barnet fikk verdi i seg selv, og ble viet mer oppmerksomhet, ble barndommen sett på som barnets tilstand på vei mot "noe som ennå ikke er. Barnet ble oppfattet som noe ufullstendig, og dets prosjekt var å vokse opp. Barnet representerte et pre-sosialt eller ikke-sosialt vesen, og det måtte sosialiseres og kultiveres for i det voksne liv å kunne fremstå med en moden, rasjonell, moralsk, ansvarlig og autonom voksenkompetanse. (Sagberg og Steinsholt 2002 , Liden 1995)

Dagens samfunn betegnes ofte som "det postmoderne samfunn", som preges av å være et utdannings- kunnskaps- og informasjonsteknologisksamfunn, med fokus på individualisme og individets unike særegenheter. Men i motsetning til modernismens barnesentrerte perspektiv, søker den postmoderne tidsalder å desentrere barnet.(Dahlberg, Moss og Pence 1999). Det finnes ikke bare et barn eller en barndom, heller ingen grunnleggende "barnets eksistens" eller tilstand som er varig og konstant. Eide og Winger (2004) viser til at de til en

hver tid gjeldende syn på barn og barns rolle, påvirkes av føringer i det samfunnet de lever i, og er en del av. Forestillinger om barnet og forventninger til dets utvikling og adferd, skifter fra samfunn til samfunn og det har variert gjennom historien.

Nye rammer, forståelser og konstruksjoner av barn, skaper en ny og endret barndom. Hva et barn er, er derfor et spørsmål med mange svar, avhengig av hvilket samfunn og i hvilken tidsepoke man spør i. "Det finnes ikke bare en barndom, men mange" (Frønes 1998:11).

Dette betyr imidlertid ikke at "det biologiske barnet" ikke eksisterer. Alle vet hva et barn er og har en formening om hva det innebærer å være et barn. Men barnet konstrueres under påvirkning av historiske, kulturelle og sosiale diskurser, og det lar seg vanskelig definere som noe enhetlig og uforanderlig. Barnet formes av voksne og kan karakteriseres med bestemte egenskaper og begrensninger, men kan ikke kategoriseres som noe allment eller naturlig. (Sagberg og Steinsholt 2002). Dette er bakgrunnen for at man ikke kan betegne barn som noe absolutt, eller at de har en universell barndom. (Aries 1980).

Eide og Winger (2004) peker på at dagens syn på barn er preget av "fokusforskyvninger" i retning av å forstå barn som aktive deltakere og meningsberettigede informanter. (Eide og Winger 2004: 11) Det at barn i dag sees på som handlende subjekter og ikke passive objekter, omtaler Sommer (2003) som et viktig paradigmeskifte. James, Jenks og Prout (1999) argumenterer for viktigheten av at man fokuserer på at barn er deltakere eller aktører i eget liv, i stedet for å se på det barnet som noe uferdige. De skiller i denne sammenheng mellom begrepene "Human becomings" og "Human beings." "Human becomings" betegner barnet som noe ufullstendig, som skal bli noe de i dag ikke er, mens "Human beings" er barn som har en verdi og mening, og som aksepteres for det de er her og nå.

Nåtidens erkjennelse av at barnet er viktig, verdig og kompetent, bygger opp under et barnesyn hvor barnet innrømmes å inneha ulike posisjoner, kunnskaper, rettigheter, synspunkter, behov og refleksjoner. Barn møtes på denne måten som medmennesker, og ikke ut fra et mangelperspektiv med fokus på hva de en gang skal bli. Barneperspektivet de siste årene har altså vist større respekt for barnets egenverdi, at det er en aktiv deltaker og har rett til å delta ut i fra egne forutsetninger. (Lillestøl 1996). Det hjelpeløse utviklingsbarnet er blitt til det kompetente barnet.

Pape (2002) refererer til Malaguzzi (1993):

”Vi betrakter ikke lenger barn som isolerte og egosentriske, vi ser dem ikke bare som opptatt med objekter, legger ikke lenger bare vekt på de kognitive aspektene, bagatelliserer ikke lenger følelser eller det som mangler logikk, og anser ikke det følelsesmessige området for å være suspekt. I stedet er barnet i vårt bilde rikt på muligheter, sterkt, mektig, kompetent, og sist men ikke minst, knyttet til voksne og andre barn.”

Et trekk i tiden er at barnets fremtredende rolle i familien og i samfunnet for øvrig, gjør at det igjen dannes nye forestillinger om barn. Barnet er viktig i seg selv, og psykolog Sissel Gran uttrykker det slik: ” Barn = Status. Psykologen mener barn er i ferd med å bli et statussymbol. ”For mange er dette blitt et slags vellykkethetsparameter. Å få mange barn signaliserer overskudd: da er du sterk, frisk, rik, lykkelig, har god helse og høy trivsel.” (Dagbladet 1999). Det at foreldre også deltar aktivt i barnas hverdag, er av betydning for familiens status, eller suksess. Birgitte M. Siem stiller spørsmål ved om barn lider under for lange dager og for mange aktiviteter. Hun har intervjuet en rekke barn, deres foreldre, besteforeldre og pedagoger i boken ”Slapp av litt a”, og i denne maner hun foreldre til å tenke etter hva som egentlig er viktig. Barn påvirkes av mange ulike faktorer, og opererer på mange ulike arenaer.

Det at foreldre i en slik sammenheng står i fare for å overorganisere sine barns liv vekker bekymring på mange områder. ”Turbobarnas tidsalder” (Aftenposten 2005) kan fort utvikle seg til en umyndiggjøring av barnet på en slik måte at barns særegenhet og kultur utvannes eller viskes ut. Frønes (1998) viser til at barn som i stor grad deltar på voksenstyre aktiviteter, står i fare for å miste verdifull læring knyttet til barnas naturlige frilek. Det er viktig at barnekulturen som er basert på barnas egnepremisser ikke svinner hen. Frønes advarer mot utviklingstendensen i det han betegner som ”den organiserte barndom.” (Frønes 1998:67).

3.2 Barns interpersonlige verden

Det er få personer som har hatt så stor innflytelse på samfunnets syn på barn de siste tiår, som den amerikanske spedbarnsforskeren Daniel Stern. Stern er opptatt av kommunikasjon

og relasjoner mellom mennesker. Han har også, i likhet med Jesper Juul, vært med på å gi et bilde av ”det kompetente barnet.”

Ødegård (2003) visert til at dagens samfunns kaotiske og uforutsigbare rammer krever at morgendagens voksne i større og større grad må forholde seg til omstillinger som fordrer at enkelt individet innehar en tilpasningsevne til stadig skiftende aktiviteter i samfunnsstrukturen. Barn er aktive deltakere allerede fra fødselen av, og barns utvikling og vekst handler om å forberede dem på fremtiden. I denne forbindelse vil kanskje dilemmakompetanse være en viktig egenskap for mennesker i fremtiden?

Dilemmakompetanse definerer hun som ” en kompetanse som er nødvendig for å kunne klare å være i det uforutsigbare, det foranderlige og likevel fastholde identitetsfølelsen.” (Ødegård 2005:32).

Stern fastholder at individets kommunikative evne og relasjonskompetanse blir til gjennom barns ytre adferd i samspill med barnets indre verden. Kropp og sjel sees på som en helhet, og mennesket påvirkes av både arv og miljø. Det handler om barns interpersonlige verden.

I en slik verden oppfattes ikke barn som tomme tavler (Tabula rasa) når de blir født. Barn er noen kanskje allerede inne i mors mage. Barns er spesielle og unike, og det er viktig at de anerkjennes av de voksne de er omgitt av i sin hverdag. Barns talenter og egenart utvikles i samspill med andre. Barn har først og fremst et behov for å erobre verden rundt seg og utvikle tillit til egen person. For at barn skal kunne gjøre dette er de avhengig av voksne rundt seg visert barnet tillit og gir det støtte og hjelp når det trenger det. G. H. Mead omtaler slike nære omsorgspersoner som ” de signifikante andre”. (Mead 2005).

Stern er også opptatt av hvordan et individs selv utvikler seg. Han beskriver gjennom forskjellige følelser og opplevelser individet har, hvordan selvet utvikler seg , og bygges opp i løpet av et barns fire første leveår. I denne forbindelse refererer han til fem ulike typer opplevelser av selvet; det begynnende selvet, kjerneselvet, det subjektive selvet, det verbale selvet og det fortellende selvet. Disse opplevelsene knyttes så til ulike relasjonsområder for samvær, og vi påvirkes og utvikler oss hele tiden. Stern befatter seg i hovedsak med barns første leveår, men har allikevel vært en viktig bidragsyter i nåtidens endrede syn på barn og dets utvikling av et selv. Et slik oppfatning av barn vil være med på å påvirke barnehageansattes syn på barn som de særegne, unike og spesielle individene de er.

Stern sammenfatter på mange måter ulike pedagogiske og psykologiske perspektiver på barn i en og samme teori. Man finner igjen elementer fra psykoanalytisk teori, konstruktivisme, symbols interaksjonisme og virksomhetsteori for å nevne noen. Dette gjør at teorien er meget anvendelig uten å måtte tenke barns utvikling i stadier eller isolert i forhold til indre og ytre påvirknings- og utviklingsaspekter. Sett i forhold til flerintelligensteorien, vil man kunne finne fellesnevnerer for hvordan barn er unike og hvordan de lærer og utvikler seg på ulike måter. (Stern 2003, Brodin og Hylander 1999).

4. Barns rett medvirkning i barnehagen

I FNs konvensjon om barns rettigheter, barnekonvensjonen, artikkel 12-14, stadfestes barns rett til å uttrykke sin mening i alt som vedrører det. I Norge ivaretas denne retten blant annet i gjennom de lovfestede rammene barnehager utformer sin virksomhet på. I Barnehagelovens §3 "Barns rett til medvirkning" står det:

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

I Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver (2006) benyttes betegnelser som barns uttrykk, aktiv deltakelse, barns meninger og synspunkter, innflytelse, selvbestemmelse og intensjoner, for å gi begrepet barns medvirkning et innhold. Medvirkning knyttes til barns kroppslige og språklige uttrykk, og barn skal oppmuntres, støttes, anerkjennes og tas på alvor. Kunnskapsdepartementet har også utarbeidet et temahefte tilknyttet Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver, som omhandler barns medvirkning i barnehagen.

Men hva betyr barns medvirkning egentlig? Hvordan skal denne retten kunne implementeres og bli en naturlig og integrert del av barnehagers innhold? Og hva krever dette av barnehagens pedagogiske personal?

4.1 Selvbestemmelse + medbestemmelse som medvirkning = sant?

Å medvirke kan defineres som " å assistere, gjøre sitt, ha en finger med (i spillet), hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle." (Guttu 1993:550). Alle disse tingene kan, slik Bae (2006) bekrefter, knyttes til et individs aktive deltakelse i ulike sammenhenger, riktignok uten at barnet selv sitter med det fulle og hele ansvaret alene. Hun refererer også i artikkelen "Perspektiver på barns medvirkning" til at begrepet medvirkning handler om et individs aktive deltakelse i et fellesskap, som fører til at noe påvirkes eller endres.

Sandgren og Martens (1999:17-18) beskriver medvirkning som ”innflytelse på ulike nivå,” og de tilkjenner at begrepene deltakelse, selvbestemmelse, og medbestemmelse må sees i forhold til perspektivet om barns medvirkning. Deltakelse defineres som at ” et individ eller gruppe er med i en gitt sammenheng.” Selvbestemmelse vil si at ” et individ eller en gruppe har full frihet til å foreta egne valg i saker som angår deres egen situasjon, innenfor gitte rammer.” Og medbestemmelse knyttes til at ” et individ eller en gruppe samarbeider med andre for å foreta valg i saker som angår deres situasjon, innenfor gitte rammer.”

Medvirkning kan med andre ord sies å handle om at barn i barnehager er delaktige i egen hverdag, gjennom selvbestemmelse og medbestemmelse knyttet til egen situasjon i barnehagen. Bae (2006) setter også begrepet medbestemmelse i sammenheng med barns medvirkning og viser til Seland (2004) som sier det ”handler om å delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres.” Bae presiserer også at begrepet medvirkning kan oppfattes mer generelt enn medbestemmelse, og det kan dermed forstås til å romme mer enn barns muligheter for medbestemmelse i egen hverdag. Dette er i tråd med hva Martens og Sandgren (1999) legger i begrepet medvirkning.

I sin fremstilling av barns medvirkning benytter Martens og Sandgren (1999) illustrasjonen ”Deltakelsestrappa” I denne beskrives hvordan barns deltakelse utarter seg i en sammenheng hvor voksne setter opp rammene i barnas hverdag.

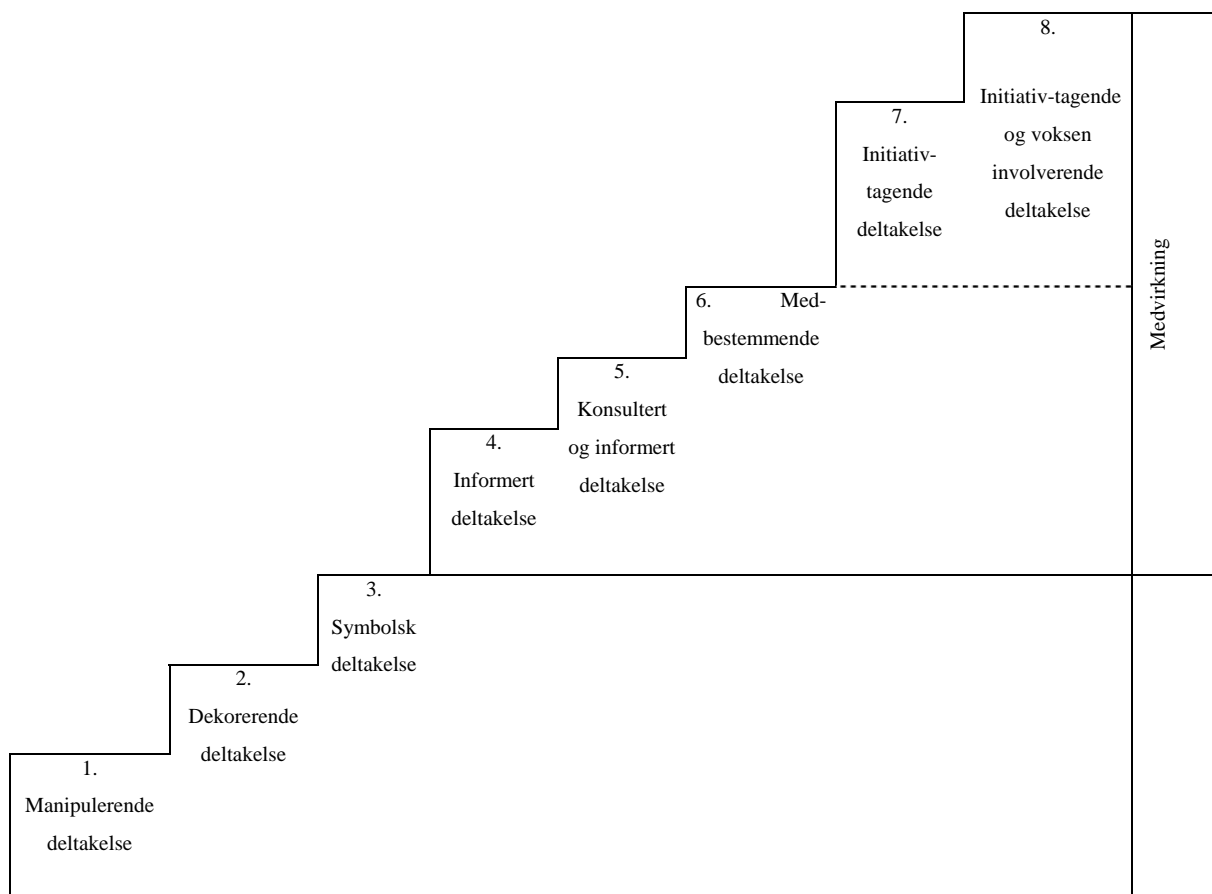
Hvert trinn i trappen representerer en økning i barns innflytelse i forhold til medvirkning.

1. Manipulerende deltakelse: I denne forbindelse brukes barn for å fremme voksnes oppfatninger av barns interesser og behov. På dette trinnet har ikke barn influert eller på forhånd uttrykt sin mening.
2. Dekorereende deltakelse: Barn benyttes som ”pynt” og underholdning i settinger der barns interesser står i fokus. Barn er et supplement til voksnes deltakelse, og har ingen sammenheng med situasjonens formål.
3. Symbolsk deltakelse: Barn gis tilsynelatende anledning til å delta aktivt i forhold til en situasjons formål, men hensikten er å underbygge de voksnes barnevennlige ”image”

Disse tre trinnene representeres ved at det er de voksnes oppfatninger av barn som definerer rammene og legger premissene for barns innflytelse i ulike situasjoner.

4. Informert deltakelse: Her inviteres barn til å medvirke i spesielle situasjoner, men det er de voksne som informerer dem om hvorfor og på hvilke premisser barna får medvirke. Her vil barna, med bakgrunn i sin forståelse av situasjonen eller hendelse, kunne velge om de ønsker å delta eller ikke.
5. Konsultert og informert deltakelse: I en slik form for deltakelse konsulteres barn i stor grad om innholdet i et prosjekt. Selv om de voksne står ansvarlig vil barns meninger bli tatt hensyn til.
6. Medbestemmende deltakelse: Barn får innflytelse på vokseninitierte prosjekter som omfatter barns interesser.
7. Initiativtakende deltakelse: I slike sammenhenger tenker, organiserer og styrer barn selv prosjekter uten at voksne innblandes.
8. Initiativtakende og vokseninvolverende deltakelse: Barn tar her initiativ for gjennomføring av et prosjekt, men involverer voksne ut i fra sine egne prinsipper.

Ut fra denne illustrasjonen avgrenses barns medvirkning gjennom deltakelse imidlertid til å gjelde fra og med trinn 4 til og med trinn 8. Dette fordi det er på disse trinnene at barn har reelle muligheter for innflytelse i egen hverdag. Barns medvirkningsmuligheter henger sammen med i hvor stor grad barn kan påvirke de situasjoner de deltar i. Ved trinn 3 markeres en overgang hvor barns deltakelse endrer kvalitet til å bli medvirkning. På trinn 6 går skille mellom barns medvirkning i form av medbestemmelse over til å bli selvbestemmelse. Målet for medvirkning kan sies å være deltakertrappens 8. trinn. På dette trinnet er den rollen barn her tar likestilt med rollen vi ønsker at ansvarlige voksne i et demokratisk samfunn skal ha. I barnehagesammenheng vil trinnene fra om med 4 til og med 8 høyst sannsynlig komme til uttrykk i ulike sammenhenger.



Figur 4.1. "Deltakertrappa" Martens og Sandgren (1999:20)

Barnehagehverdagen er oftest inndelt i ulike faser, eller rutiner, som vil gi barn varierende muligheter for å kunne medvirke. Det som imidlertid er viktig er at barns meninger skal tillegges vekt, og barnets rett til å uttrykke sine meninger skal tas på alvor. Dette forutsetter at barn får muligheter for å innvirke og påvirke barnehagers innhold og virksomhet. I hvilken grad barn får muligheter for å medvirke styres til syvende og sist av barnehagens ansatte, og vil komme til syne i maktforholdet mellom barn og voksne i barnehagen.

4.2 Formell og uformell medvirkning

Medvirkning kan fremstilles som formell eller uformell.

Formell medvirkning kommer til uttrykk gjennom en planlagt eller systematisert referanseramme, hvor det er et klart definert formål med de voksnes arbeid med medvirkning i barnehagen. Eksempler på dette er aktiviteter som helt eller delvis planlegges av de voksne, for å legge til rette for eller stimulere barn til aktiv deltakelse i situasjonen.

Den uformelle medvirkningen henspiller situasjoner som ikke er planlagte, men representeres gjerne gjennom barns daglige ytringer og behov som knyttes til deres ønske om å være delaktige i egen hverdag. Dette skjer gjerne i frilek eller samspill med løse rammer en de strukturerte og planlagte aktivitetene. Ofte vil barns egne ønsker komme til uttrykk i slike situasjoner, da det ikke eksisterer rammer som er med på å styre barnas muligheter for innflytelse i like stor grad som ved strukturerte og planlagte aktiviteter i barnehagen. (Martens og Sandgren (1999)).

Medvirkning handler altså om å la barn få innflytelse på avgjørelser som angår dem.

Gjennom aktiv medvirkning i hverdagen vil barna kunne opparbeide seg en kompetanse de vil trenge som ansvarlige borgere av fremtiden. Barn selv i svært ung alder har en modenhet i forhold til egne medvirkningserfaringer. Dette innebærer at barna er kjent med prosesser rundt det å foreta egne valg.

Det er viktig at voksne får innsyn til og en forståelse av barns verden, hvordan de tenker og uttrykker seg. Dette for at hverdagsrutiner og praktiske gjøremål og strukturerte aktiviteter ikke skal ta overhånd og erstatte barns lek på egne premisser. Frilek er en viktig faktor i barnas utvikling og subjektskaping. Når barn leker bør det legges til rette for at de kan leke uforstyrret av de voksnes innblanding. I periodene som defineres som frilek bør barna selv i størst mulig grad ha råderetten over innholdet. I denne sammenheng er det viktig at ansatte i barnehagen har øynene med seg for å kunne lese og tolke barns uttrykksmønstre. Dette påvirkes i følge Linden (1995) av det til en hver tid rådende oppfatninger av barn.

5. Oppgavens forskningsdesign

Et forskningsdesign er plan eller skisse for hvordan undersøkelsen kan legges opp. Dette vil si at prosjektets design beskriver rammene eller retningslinjene for hvordan prosjektet er tenkt utført fra forskeren side. Forskningsdesignet refererer til forskningsprosjektets hvem, hva, hvor og hvordan.

Begrepet ”hvem” er knyttet til hvem forskeren velger å samle inn opplysninger fra. ”Hva” henspeiler hva slags tema oppgaven omhandler, og inneholder en klart formulert problemstilling. ”Hvor” sier noe om hvilke enheter eller miljøer forskeren trenger adgang til, for å samle inn nødvendige informasjon, og ”Hvordan” viser til hvilke metoder forskeren velger å ta utgangspunkt i og begrunnelsen for disse. (Thagaard 2003). Men det er ikke alltid like lett å konkretisere rammene rundt en undersøkelse. Dette fordi man ofte ønsker å se nærmere på noe man ikke vet så mye om, og da vil det være tilnærmet umulig å sette opp klare hypoteser.

Undersøkelsen tilknyttet forskningsoppgaven har til hensikt å belyse ansatte i MI-barnehager opplevelser av forhold tilknyttet medvirkning i en barnehagehverdag. Hvilke faktorer fremstår som viktige forutsetninger for dette, og hvordan skapes det rom for barns aktive deltakelse i hverdagen? Har barns trygghet i forhold til egen subjektivitet betydning for hvorvidt de evner til å være medregissører i egen hverdag? Hvilken rolle spiller de ansattes holdninger og syn på barn i en slik sammenheng? Og hvordan definerer de voksne selv sin rolle i sammenheng med medvirkning som en del av barnehagens innhold?

Med bakgrunn i dette har jeg valgt et metodisk grunnlag med en kvalitativ tilnærming for å belyse studiets problemstilling. Kvalitativ metode har til hensikt å gå i dybden på individers relasjonelle og sosiale samspill. I tillegg er metoden åpen for refleksjoner og tolkinger underveis i forskningsprosessen noe som fremstår som viktig i studier av ulike mellommenneskelige forhold. Dette med bakgrunn i at informasjonsgrunnlaget ved bruk av kvalitativ metode til en viss grad er avhengig av, og blir til i samspillet mellom forsker og det eller de som undersøkes.

5.1 Kvalitativ forskning

Forskning defineres som ” den del av vitenskapelig virksomhet som gir opphav til ny kunnskap” (Egidius 1996:156). Det handler om å være i en prosess. Å stille spørsmål og finne svar på disse. Dette kan beskrives som en slags oppdagelsesferd inn i det ukjente - eller kjente - for å finne nye, flere og andre svar, eller kanskje like gjerne nye, flere og andre spørsmål. Et av kriteriene for at en undersøkelse skal regnes som forskning, er blant annet at forskningsresultatene skal innhentes ved at forskeren benytter et klart formulert metodisk utgangspunkt. Det å velge en metode som utgangspunkt for et forskningsprosjekt betyr at forskeren må ta stilling til hvordan informasjon om temaet skal samles inn. Hvordan skal man best kunne finne relevant informasjon om det man ønsker å belyse eller finne ut av?

Kvalitativ er et latinsk ord som betyr ”art, beskaffenhet eller verdi.” (Løkken 2003:30). Kvalitativ forskning har til formål å erverve ny innsikt i fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Dette gjøres ved å gå i dybden av fenomenet det forskes på. Dette innebærer at forskeren velger å avdekke så mange forhold (verdier) som mulig i ett eller noen få tilfeller (enheter) Formålet er å få frem så mange nyanser om det aktuelle temaet som mulig. Jacobsen (2005) omtaler dette som et intensivt opplegg.

Jeg ønsket å gå i dybden på temaet barns medvirkning i barnehagen sett ut i fra ansatte i MI-barnehagers forståelse for dette fenomenet i sin pedagogisk virksomhet. For meg fremstod det som naturlig å knytte dette til de voksnes (ansattes) syn på barn, og hvordan de opplevde barnets eget syn på seg selv. I denne sammenheng velger jeg å legge til grunn at relasjonene mellom barna og de voksne preges av dynamiske prosesser. I den dialektiske relasjonstenkingen forstås selvet som en relasjon eller et nettverk av relasjoner, som er gjensidig avhengige av hverandre.

Å gå i dybden på et prosjekt gjøres som nevnt ved at forskeren opererer med relativt få enheter tilknyttet undersøkelsesprosessen. Dette vil imidlertid kunne få konsekvenser for hvorvidt resultatene i forskningsprosjektet kan generaliseres. I mitt forskningsstudie var ikke hensikten å trekke allmenngyldige eller universelle slutninger på grunnlag av datamaterialet. Å generalisere forhold tilknyttet medvirkning i barnehagen fremstår for meg som nærmest umulig, nettopp fordi variasjonene i norske barnehagers pedagogiske virksomhet er meget mangfoldig. Hvordan den enkelte barnehage arbeider med barns medvirkning avhenger av en mengde ulike faktorer som fore eksempel barnehagens organisering, pedagogiske profil,

barnesyn, pedagogiske miljø og satsingsområder. De ulike faktorene vil etter min mening i stor grad kunne påvirke de voksne i barnehagen sine referanserammer til medvirkning. Jeg anser likevel ikke at dette betyr at slutningene som kan trekkes fra datagrunnlaget ikke vil fremstå som troverdige eller gyldige. Gyldighetsaspektet vil imidlertid være tilknyttet et her-og-nå perspektiv, noe som kan gjøre det vanskelig å etterprøve undersøkelsens resultater ved en senere anledning. Mennesker og deres livsverden er i kontinuerlig endring, og vil til en hver tid være gjenstand for påvirkninger fra sine omgivelser. Etterprøving av forskningsresultatene vil i en slik sammenheng ha lite for seg, da forholdene rundt et fenomen kan være av en helt annen karakter, enn på det tidspunktet den opprinnelige undersøkelsen ble gjennomført.

Mitt ønske for studiet går mer i retning av å belyse problemstillingen sett ut i fra en kontekst med perspektiver på de voksnes forståelse av medvirkning. I mitt studie gjøres dette med utgangspunkt i barnehager som benytter Mi som et verktøy i sin pedagogiske virksomhet.

Jeg har tatt utgangspunkt i noen få intervjuer i et lite antall barnehager i en kort periode. Resultatene som presenteres vil dermed kun fremstå som mulige eksempler på hvordan studiets problemstilling kan belyses i en konkret kontekstuell sammenheng. Jeg har vært på jakt etter hvorvidt flerintelligensteoriens prinsipper kan påvirke de voksnes rolle og om disse kan være et hensiktsmessig utgangspunkt for nettopp å fremme perspektivet om barns medvirkning i barnehagen.

Jeg har valgt en fenomenologisk fortolkningsramme, for å kunne utdype min problemstilling. Sentralt i en slik tilnærming ligger det i å fortolke studiets empiriske grunnlag slik som informantene selv opplever fenomenet eller situasjonen. Målet for fenomenologisk forskning er å beskrive hendelser og handlinger slik de oppleves av individet, for å få ny kunnskap om menneskets virkelighet. I en slik sammenheng fokuserer forskeren på individets opplevelsesdimensjon fremfor konkrete beskrivelser av fenomenet. En viktig faktor blir hvordan intervjuobjektene formidler sin subjektivitet til forskeren. (Løkken og Søbstad 2003). Den tyske matematikeren og filosofen Edmund Husserl (1859-1938) anses som fenomenologiens fremste representant, og han fremstilte mennesket som et vesen som aktivt konstruerer sin virkelighet, eller "livsverden" som Husserl kalte det. (Dalen 2004).

Det er imidlertid viktig være klar over at det fenomenologiske perspektivet bygger på en underliggende antakelse om at virkelighetens realiteter er slik individet oppfatter det. Fenomenologien fremhever også at et menneske har intensjoner med sine handlinger. Dette kan settes i sammenheng med det pedagogiske personalets perspektiver på barn, og hvordan de velge å møte, motivere og ivareta det enkelte barn i barnehagen. Dette forutsetter at informantene er seg selv bevisst både med tanke på sitt syn på barn, men også hvordan de formidler og legger til rette for barns medvirkning i barnehagen.

Et viktig aspekt ved kvalitativ forskning, er at prosjektets forskningsdesign bygger på et fleksibelt grunnlag. Med dette menes at prosjektets fremgangsmåte rommer en åpenhet for at det kan oppstå endringer i løpet av forskningsprosessen. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i de opplysningene som til en hver tid formidles eller observeres. Den informasjonen som kommer til uttrykk i et forskningsprosjekt omtales oftest som data. Begrepet data kommer av det latinske ordet datum som betyr "det gitt." I all empirisk forskning baseres resultater og slutninger seg til fremviste data eller empiriske funn.(Egidius 1996).

Hvorvidt man lykkes i å besvare forskningsoppgavens problemstilling er i høy grad avhengig av det datamaterialet som fremkommer i undersøkelsen. Forskerens håndtering av innsamlede data i forskningsprosessen, i forhold til den opprinnelige prosjektbeskrivelsen, blir dermed avgjørende for prosjektets resultat. Å planlegge for mye i starten av et forskningsprosjekt, basert på et kvalitativt forskningsdesign, vil kunne påvirke forskerens muligheter til å kunne se nærmere på informasjon som oppstår underveis i prosessen. Det er dermed viktig at ikke alle sider ved forskningsprosessen er fastlagt på forhånd (Thagaard 2003, Dahler-Larsen 2002). Dette betyr at de forskjellige fasene i forskningsprosessen overlapper hverandre. Det finnes ikke et skarpt mellom datainnhentingsprosessen og selve analysen. Analyse og tolkning på grunnlag av datamaterialet er tett sammenvevd, og forskeren kan arbeide med flere av studiets ulike faser parallelt. En følge av dette kan være at forskeren like gjerne ender opp med nye og flere spørsmål - som svar (Holter 1996, Thagaard 2003).For meg har det vært viktig å lytte til informantenes tilbakemeldinger på spørsmålene som stilles, og møte disse med en åpen holdning. Selv om jeg har valgt å basere mitt forskningsintervju i en forhåndsformulert intervjuguide, har jeg forsøkt å styre intervjusituasjonen minst mulig. Informantene har selv fått anledning til å reflektere og

resonere rundt intervju spørsmålene, noe som gjør at intervju materialet fremstår som høyst ulikt.

5.2 Det kvalitative forskningsintervju som metode

Løkken og Søbstad (2003:96) beskriver at et intervju ”kjennetegnes ved at en person, intervjueren, stiller spørsmål til en annen person, intervjupersonen, som svarer på spørsmålene” Thagaard (2003:83) stadfester at formålet med et intervju er ”å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon.” I boken Observasjon og intervju i barnehagen omtales dette som opplysninger om en persons ”indre veden.” (Løkken og Søbstad 2003).

Fra et forskningsperspektiv regnes kvalitativt forskningsintervju som godt egnet for å belyse et fenomen, en situasjon eller en hendelse med utgangspunkt i intervjuobjektens egne erfaringer, tanker og følelser. Hvis man i tillegg velger å vektlegge personenes tolkninger av eller forståelse for det man ønsker å undersøke, vil forskningsintervjuet ha en fenomenologisk tilnærming. Et fenomenologisk vitenskapssyn representerer altså enkeltpersoners subjektivitet i forhold til å oppnå en dypere forståelse og mening i personens egne opplevelser.

Et intervju kan i følge Borg og Gall (1979) inndeles i kategoriene strukturert, semistrukturert og ustrukturert. (Løkken og Søbstad 2003:98). Struktur betyr ”sammensetning, den måten et hele er sammenføydd på av de ulike smådelene.” (Bø og Helle 2002:244). I et forskningsintervju henspeiler ordet struktur at spørsmålene i ulik grad er bestemt på forhånd, og at rekkefølgen spørsmålene presenteres i, er bundet.. Det kvalitative forskningsintervjuet er ofte ustrukturerte og åpne i sin spørsmålsformulering.

Pettersen (2002) beskriver et Semistrukturertintervju som ”...en intervjuform hvor vi lager et sett med spørsmål på forhånd – ofte kalt en intervjuguide- som vi bruker som en støtte under intervjuet.” (Pettersen 2002:60) Et slik intervju gjennomføres som en samtale, hvor spørsmålenes form og rekkefølge i intervjuet legges inn der de naturlig passer best. Man har også anledning til å justere intervjuguiden i løpet av samtalen. Man kan både stryke og tilføye spørsmål underveis i intervjuet, samtidig som man har mulighet til å stille oppfølgings spørsmål og få opplysninger om forhold vi ikke beskrevet på forhånd.

I slike sammenhenger vil det være aktuelt å benytte et direkte intervju, hvor forskeren har en nærhet til intervjuobjektet. Ved denne formen for undersøkelser har man en rekke fordeler. Forskeren har anledning til å observere intervjuobjektets kroppsspråk, mimikk o.l. under intervjuet, og man kan oppklare eventuelle misforståelser med en gang. Dette gjør at den nonverbale delen av intervjuer også kan bli nyttig både under selve intervjusituasjonen og senere i tolkingen og analysen av det innsamlede datamateriale.

For å få bedre kjennskap til forhold tilknyttet studiets problemstilling ønsker jeg å benytte et semistrukturert intervju med en intervjuguide som utgangspunkt for samtalene. Dette fordi jeg ved ustrukturerte intervjuer kanskje ikke ville få informasjon som kunne knyttes direkte til studiets problemstilling, samtidig som jeg til en viss grad ønsket å beholde informantenes mulighet for fritt å kunne komme med innspill og subjektive vinklinger. Ved å benytte et semistrukturert eller halvstrukturert intervju, ville mine behov for informasjon om oppgavens problemstilling til en viss grad kunne sikre meg noe relevant informasjon fra intervjuobjektene.

5.3 Strategisk utvalg av enheter

I forhold til gjennomføringen av et kvalitativ forskningsintervju vil enhetene som regel bestå av aktuelle personer eller intervjuobjekter som kan belyse studiets tema. Utvelgingen av disse intervjupersonene, baseres på relevante kriterier med utgangspunkt i forskningsprosjektets problemstilling. I denne forskningsoppgaven har jeg valgt å omtale de personene jeg får informasjon fra, ofte som informanter eller intervjuobjekter.

Det er en grunnleggende utfordring, i de fleste forskningsprosjekter, at forskeren ikke har anledning til undersøke alle situasjoner og hendelser eller intervju alle aktuelle intervjuobjekter, tilknyttet prosjektets tema. Selv om forskeren ideelt sett ønsker dette, vil mulighetene for å realisere en undersøkelse av en slik størrelse, begrenses av ulike faktorer som for eksempel tilgjengelighet, ressurser, og tidsrammer. Forskeren velger derfor ut et antall enheter, et utvalg, som vil kunne anses som representative innenfor det valgte forskningstemaet.

Det er imidlertid vanskelig å bedømme hvor stort et utvalg bør være for at det skal være stort nok. Å velge størrelsen på et utvalg er på mange måter en utfordring i et forskningsprosjekt.

Dette fordi det i vitenskaplig forskningstradisjon har vært et kriterium at utvalget skal være tilstrekkelig stor til at man kan trekke gyldige slutninger ut fra prosjektets tolking og analyse av innsamlede data. Thagaard (2003) uttrykker at størrelsen på utvalget bør vurderes i forhold til et ”metningspunkt” Med dette menes det at når det ikke er hensiktmessig å benytte flere enheter i utvalget, fordi det ikke vil føre til en ytterligere forståelse av det forskeren ønsker å undersøke, vil utvalgets størrelse kunne betraktes som stort nok. I Jacobsen (2005) tas det utgangspunkt i at en øvre ramme på 20 personer i et forskningsintervju, ofte er nok.

Et av de fremste kjennetegnene ved kvalitative forskningsprosjekter går imidlertid ut på at forskeren ikke etterstreber et stort representativt utvalg for å kunne trekke slutninger på bakgrunn av forskningsgrunnlaget. Den kvalitativt orienterte forskeren er på jakt etter det spesielle og det unike ved et fenomen, en situasjon eller en hendelse, og utvalgets størrelse må være stort nok for å kunne belyse det aktuelle temaet. I studier av mennesker er det nettopp dets særegenheter man ønsker å finne kunnskaper om, og kravet til å finne frem til universelle lovmessigheter står mindre i fokus.(Thagaard 2003, Jacobsen 2005).

Dahler-Larsen (2002:17) understreker også at ” en kvalitativ undersøgelse er i prinsippet sensitiv over for den særlige kulturelle kontekst, den beskæftiger seg med.” Dette innebærer at resultater av kvalitative undersøkelser vanskelig kan vurderes til å være allmenngyldige eller universelle. Kravet om representativitet gjelder først og fremst i kvantitativ forskning.

Jeg har valgt å benytte 2 barnehager som utgangspunkt for gjennomføringen av mitt studie. Dette kan på mange måter fremstå som et snevert forskningsgrunnlag hvor studiets gyldighet kanskje kan betviles. Men med fordi jeg ønsker å få opplysninger basert på informantenes subjektive opplevelse av temaet. Sett i forhold til de to barnehagenes andel av faglig ansatte, virket et utvalg på to informanter fra hver barnehage som representativt. Et spørsmål som imidlertid dukker opp, er hvorvidt man burde innlemmet flere barnehager i selve undersøkelsesprosessen. Ved å gjøre dette vill jeg kunne fått et bredere informasjonsgrunnlag i forhold til å belyse oppgavens problemstilling.

For å kunne innfri ønsket om å fokusere på MI-barnehage, var jeg avhengig av å etablere kontakt med barnehager som bygget sin pedagogiske virksomhet ut i fra flerintelligensteorien. Dette vil si at jeg valgte forskningsoppgavens informanter basert på et

strategisk utvalg, hvor informantene besitter egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til oppgavens problemstilling.

Siden jeg er bosatt i Stavanger, var det en viktig faktor for utvelgelsen av informantene, at de hadde en geografisk nærhet til mitt hjemsted. Gjennom min stilling tilknyttet Universitetet i Stavanger, kom jeg i kontakt med Myrsnibå barnehage i Klepp kommune og Skaarlia barnehage i Sandnes kommune. Forbindelsen til Skaarlia barnehage ledet også til kontakt med Vatnekrossen barnehage, som også ligger i Sandnes kommune. Thagaard (2003) omtaler dette som ”snøballmetoden”, som går ut på at de informantene forskeren i begynnelsen benytter seg av, formidler kontakt med andre potensielle informanter.

5.4 Presentasjon av intervjuguide

Dale (2004) refererer til at en intervjuguide består av sentrale temaer og spørsmål tilknyttet et forskningsstudie, som har til hensikt å finne frem til svar innenfor de områdene som prosjektet har til formål å belyse. Det er også viktig at forskeren er seg bevisst i utformingen av intervjuguidens oppbygging, med tanke på forhold som kan forstyrre eller vanskeliggjøre samspillet mellom intervjuer og informanten. Bruk av ”Traktprinsippet” kan være velegnet i spørsmålsutformingen. Med dette menes at forskeren ikke ”går rett på sak” i intervjusituasjonen, men åpner med mer generelle og ufarlige spørsmål som ligger i temaets randsoner. På denne måten vil man skape en god atmosfære, hvor det er mulig å bygge opp en positiv relasjon mellom intervjuer og informant basert på gjensidig tillit og respekt.

For å skape en positiv kontakt, tillit og trygghet hos informanten, vil jeg som innledende kommentarer i intervjuet presentere meg selv, gi en beskrivelse av bakgrunnen for valg av tema for undersøkelsen, og fortelle hvordan jeg har tenkt at gjennomføringen av intervjuet skal utspille seg, både i forhold til struktur, tidsbruk, og bruk av verktøy. I tillegg vil jeg fortelle om hvorfor jeg foretar denne undersøkelsen og hvordan den vil bli publisert.

Jeg anser det også som viktig å tilpasse spørsmålsformen og gjennomføringen av intervjuet i forhold til den relasjonen som skapes i forhold til informanten.

Jeg vil åpne med noen bakgrunnsspørsmål tilknyttet barnehagens virksomhet for å få informasjon om rammer som er av betydning for hvordan resultatene av undersøkelsen skal

kunne tolkes og drøftes. Deretter vil spørsmålene vinkles i forhold til oppgavens problemstilling, for så å avslutte intervjuundersøkelsen med avrundings spørsmål.

Selv om jeg ønsket å belyse informantenes egne opplevelser av forhold tilknyttet barns medvirkning, begrenset jeg disse til å gjelde for de faglige barnehageansattes oppfatning av egen rolle og deres forståelse av hvilke forutsetninger barns selv har for å kunne medvirke. Denne innfallsvinkelen til barns medvirkning for faglig ansatte i barnehager, var med på å danne grunnlaget for struktureringen av intervjuguiden. Denne bærer dermed preg av hvordan jeg ønsket å gripe oppgavens problemstilling an.

Jeg utarbeidet på forhånd en intervjuguide som ga retningslinjer for de emnene jeg ønsket å belyse. Etter at to av intervjuene var gjennomført valgte jeg å begrense intervjuguidens omfang noe, da jeg erfarte at ikke alle spørsmålene egentlig hadde relevans i forhold til det jeg hadde til hensikt å øke mine kunnskaper om. Intervjuguide 1 og intervjuguide 2 ligger som vedlegg 1 og 2 i forskningsoppgaven.

Når det gjelder kriterier for spørsmålsformuleringene forsøkte jeg å gjøre dem så entydige og klare som mulig.

Jeg ønsket å samle inn relevant data, uten at jeg på forhånd hadde noen forutinntatt holdning til hva slag resultater undersøkelsen ville gi. Dette omtales i Jacobsen (2005) som Glaser & Strauss ideal om grunnlagt teori. Dette går ut på at teorier dannes fra det som ble observert; fra empiri til teori: ” En grunnlagt teori som er trofast mot hverdagsrealitetene på et substansielt område, er en teori som er grundig induisert fra forskjellige data. (Jacobsen 2005:29). Dalen (2004) understreker imidlertid at all forståelse er bestemt av en før-forståelse eller en forståelseshorisont. Min før-forståelse kom til uttrykk gjennom inndelingen av intervjuguidens emner. Disse sier noe om hva jeg forventet at kunne være sentralt i forhold til forskningsoppgavens problemstilling. Til tross for dette lot jeg ikke mine før-forståelser komme til uttrykk i samspillet med informantene. I intervjusituasjonene var det informantene som fullt og helt la premissene for hva de ønsket å formidle. Kvale (1999) omtaler dette som å lytte til informanten på en fordomsfri måte.

5.5 Innsamling av empiriske data

5.5.1 Avtale om gjennomføring av intervjuundersøkelsen

Jeg tok telefonisk kontakt med de to barnehagene jeg hadde valgt å bruke som utgangspunkt i mitt studie. Jeg presenterte kort min hensikt med intervjuet, og hvilke emner jeg ønsket å belyse. Jeg kjente både styrer og utvikler i barnehagene fra tidligere, noe som gjorde at jeg lett fikk god kontakt med begge to. I samtalen ble vi enige om når og hvor intervjuene skulle finne sted. Jeg avtalte også med styrer/ utvikler at de skulle velge en pedagogisk leder i sin barnehage, som jeg også kunne benytte som informant. Presentasjon av informanter tilknyttet intervjuprosjektet

I tabellen nedenfor har jeg laget en oversikt over informantene jeg benyttet i min intervjuundersøkelse. I oppgavens analysedel har jeg valgt å tildele informantene nummer fra 1 – 4 i tilfeldig rekkefølge. Dette for å ivareta informantenes anonymitet i forskningsoppgaven. Intervjuene ble gjennomført den 2. mars 07 i Vatnekrossen barnehage og den 7. mars i Myrsnibå barnehage.

Vatnekrossen barnehage	Intervju pedagogisk leder: Alder: 46 år Kjønn: Kvinne Varighet: 47,04 min	Intervju utvikler: Alder: 37 år Kjønn: Mann Varighet: 52,31 min
Myrsnibå barnehage	Intervju styrer: Alder: 34 år Kjønn: Kvinne Varighet: 33,35 min	Intervju pedagogisk leder: Alder: 46 år Kjønn: Kvinne Varighet: 22,34 min

Tabell 5.1 Oversikt over informanter i intervjuundersøkelsen.

5.5.2 Gjennomføring av intervjuundersøkelsene

Alle intervjuene ble gjennomført i de barnehagene informantene jobbet i. I tre av intervjuene var vi plassert på et eget kontor, hvor vi hadde muligheter til å lukke døren. Dette fremstod som en god intervjukontekst, da vi fikk sitte uforstyrret gjennom hele intervjuundersøkelsen. I det fjerde intervjuet satt vi i et kontorlandskap, med store vindusflater og hvor døren stod åpen. Jeg erfarte at dette ble et forstyrrende element i intervjusituasjonen i den forstand at informanten til stadighet ble forstyrret av at noen snakket til han/ hun eller ved at telefonen ringte. Jeg ser imidlertid ikke at dette fikk noen konsekvens for det innsamlede datagrunnlaget på noen annen måte enn at det fremstår som noe usammenhengende, og at informanten ved et par anledninger mistet tråden i resonnementet sitt. Min erfaring viser imidlertid hvor viktig det er å kunne skjerme intervjusituasjonen mens den pågår. Dette omtaler Jacobsen (2005) som konteksteffekt.

Jeg var også i den posisjon at jeg kjente tre av informantene på forhånd. Vårt forhold var begrenset til et profesjonelt nivå, men jeg opplevde at dette ga meg et gunstig utgangspunkt i forhold til å oppnå tillitt hos informantene. Faren i en slik situasjon kan være at jeg som forsker tolker informantenes utsag, ikke bare med utgangspunkt i de konkrete intervjuuttalelsene, men også i forhold til en eventuell forståelsen jeg har om informantenes faglige ståsted på forhånd. Dette krever at jeg som forsker er bevisst mine egne oppfatninger om informantenes forhold til emnet. Selv om jeg møtte den fjerde informanten for første gang under intervjuet, opplevde jeg at jeg raskt kom i kontakt med han/henne, og kommunikasjonen gikk lett i gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg hadde imidlertid ikke særlig kjennskap til barnehagene på forhånd, slik at dette var ikke med på å prege min forforståelse av hva som kunne komme til uttrykk gjennom intervjuene.

Fordi jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming i min undersøkelse, valgt jeg å ikke gjøre spørsmålene kjent for informantene på forhånd. Dette fordi jeg ikke ønsket "fasitsvar", men nettopp informantenes subjektive erfaringer og meninger. Informantene fikk imidlertid opplysninger om emnene jeg ønsket å knytte til intervjuet noen dager i forveien. I ettertid ser jeg at dette kanskje ikke fikk den effekten jeg hadde forventet. Min hensikt med dette var at jeg ikke ønsket at informantene skulle formidle det de trodde at jeg som forsker ønsket å høre, eller at de benyttet faglitteratur om temaet som en direkte kilde eller sannhet for sin forståelse. Jeg var ute etter informantenes egen opplevelse av de ulike emnene. Jeg tror

imidlertid at jeg ville kunne fått et fyldigere datamateriale hvis informantene var gjort kjent med intervjuguiden på forhånd. Nå ble intervjusituasjonen preget av at informantene ikke helt visste hva som ble forventet av dem. Dette kan i verste fall være med på å gjøre informantene utrygge i intervjusituasjonen, som igjen vil kunne få konsekvenser for de dataene som kommer til uttrykk.

Jeg benyttet en MP3-spiller til å ta opp intervjuene, og gjorde egne notater underveis i undersøkelsene.

5.5.3 Forskerens rolle ved gjennomføringen av intervju

I kvalitativ forskning vil forskeren inneha en annen rolle tilknyttet gjennomføringen av forskningsintervjuet, enn for eksempel ved bruk av en kvantitativ forskningsmetode. I kvalitativ forskning skaper forskeren selv, til en viss grad, dataene i forhold til egen forståelse av det som skal undersøkes. Forskerens forforståelse, begrepsforståelse og samarbeid med informantene, er viktige faktorer for hvordan opplysningene forskeren samler inn, blir til data. Kontakten mellom forsker og intervjupersonen vil ha betydning for hvordan data utvikles i løpet av forskningsprosjektet.

På grunn av knapt med tid valgte jeg også å ikke gjennomføre noe prøveintervju på forhånd. Selv om kvalitativ metode gir rom for endringer og korrigeringer underveis i forskningsprosessen, ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig både å få testen hvordan intervjuguiden fungerte i praksis, og hvordan jeg som intervjuer fremstod i intervjusituasjonen. Jeg opplevde ikke at dette fikk noen direkte konsekvenser i forhold til svarene informantene ga. Men jeg opplevde at det fikk betydning for min trygghet i rollen som intervjuer, spesielt i forhold til det å frigjøre meg fra intervjuguiden, men også i forhold til å følge informantenes ”spor” og supplere disse ved oppfølgingsspørsmål.

Videre opplevde jeg hvor viktig rollen som intervjuer blir i forhold til hvor åpne eller trygge informantene er i intervjusituasjonen. Jeg var ikke godt nok forberedt på at dette ville variere i så stor grad som det faktisk gjorde. Jeg merket derfor i det siste intervjuet, hvor informanten fremstod som noe usikker på hele situasjonen, at jeg ble vippet av pinnen av informantens svar i form av enstavelserord eller korte setninger. Det å skape trygghet i

intervjusituasjonen for informanten blir særdeles viktig, samtidig som man som intervjuer må være forberedt på å kunne tilpasse seg informantens ulike reaksjons- og kommunikasjonsmønstre i intervjusamtalen.

Kvale (2006) viser til 10 ulike kvalifikasjonskriterier for intervjuer. Disse kriteriene stadfester at intervjuer skal være kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk og ha god hukommelse.

6. En presentasjon av barnehagene

6.1 Vatnekrossen barnehage



Vatnekrossen barnehage er en privateid barnehage og er organisert som et aksjeselskap med ikkeøkonomisk drift. Barnehagen er utviklet og eid av selskapet Rise & Sæbbe Barnehager AS.

Initiativtakerne til barnehagen er utdannet førskolelærere og har jobbet

mange år i barnehage. De har brukt egne erfaringer for å bygge en barnehage som de ønsket at skulle skiller seg ut fra tradisjonelle barnehager, både utvendig og inni.

Vatnekrossen Barnehage ligger i Sandnes i Rogaland fylke og åpnet 21.august 2006.

Bygget er på 1500 m² og inneholder 6 avdelinger, ett fellesrom med scene, male/formingsrom, snekkerrom, stort fellesrom på 150m², kontorplass til avdelingene og et variert uteområde på 7 mål. Avdelingene består av to 0-3 års avdelinger og fire 3-5 års avdelinger. Alle de seks avdelingene i Vatnekrossen Barnehage har fått navn etter lokale høyder på Hana i Sandnes. 0-3 års avdelingene har fått navnene Lilletoppen og Varden, og 3-5 års avdelingene, Ulvanuten, Storetoppen, Skjeraberget og Apalhaugen. Barnehagen har pr. dags dato 115 barn, 12 assistenter og 6 pedagogiske ledere. I tillegg har barnehagen to administrative stillinger, en daglig leder og en utvikler.

Et mål for barnehagen er at barna og de voksne i barnehagen skal få utfordringer, og muligheter til å utvikle seg i en positiv retning. Med å tenke at vi mennesker er forskjellige og innehar og utvikler ulike talenter, sterke og svake sider i løpet av et liv, benytter Vatnekrossen barnehage MI som et verktøy for å kunne gi et mangfoldig og godt barnehagetilbud. Barnehagen er en pedagogisk virksomhet, og den er pålagt å gi barna erfaringer innen syv ulike fagområder. Ved å bruke Howard Gardner sine teorier om mangesidig klokskap (MI), ønsker ansatte i Vatnekrossen å sikre at alle barna får allsidige og gode, tilrettelagte erfaringer innenfor alle fagområdene. Barnehagen har satt egne navn på Howard Gardners intelligenser. Disse er menneskeklok, selvklok, billedklok, tallklok, musikklok, kroppsklok, naturklok og ordklok.

Visjonen til Vatnekrossen Barnehage er $1+1=3$. Meningen er at ved å utnytte hverandres sterke sider, vil vi kunne få til mye mer enn vi hadde klart alene. Dette gjelder både store og små i barnehagen, vi har mye å lære av hverandre og med villighet og evne til å utvikle seg får vi til en god barnehagehverdag. Barn og voksne i Vatnekrossen Barnehage skal vise seg selv og andre at de kan!

Verdiene til Vatnekrossen Barnehage skal gjenspeile seg i utøvelsen av faget vårt. Vi skal være nysgjerrige, vite at alle kan, vi skal bry oss, vi skal være litt sprø og som surferen Stig sier; vi skal være en kick ass barnehage...

6.2 Myrsnibå barnehage – en god start på livet

Myrsnibå barnehagen er en andelsbarnehage som holder til i Verdalen i Klepp kommune i Rogaland. Barnehagen ble startet av noen foreldre i 1995.

Barnehagen har 3 avdelinger, 2 avdelinger for barn i alderen 3-6 år og en småbarnsavdeling for barn i alderen 0-3 år. De store avdelingene heter Mummidalen og Safariland. Småbarnsavdelingen heter Småtroll.



I tillegg har den 2 familiebarnehager for barn mellom 0 og 3 år.

Barnehagen har til sammen 63 barn og 16 ansatte, hvorav 1 styrer, 3 pedagogiske ledere og 10 assistenter i ulike stillingsstørrelser.

Barnehagen er stor og romslig, med et stort fellesrom i midten, med avdelinger rundt. Den har også et stort aktivitetsrom/gymrom, som hver avdeling disponerer hver sin dag og ellers når den er tilgjengelig. Uteområdet har gode lekemuligheter og det legges vekt på et allsidig og koselig utemiljø, med beplantning, grøntområde, asfaltsvei, sand og ulent terreng for å stimulere til barnas kreativ lek.

Barnehagen har arbeidet med flerintelligensteoriens prinsipper siden 2003, og bruker denne som et helhetlig utgangspunkt for barnehagens virksomhet, både i forhold til planlegging, observasjon og vurdering.

7. Analyse

Analyse kan defineres som ” utskilling av de deler et fenomen er sammensatt av eller de ulike sider (aspekter) ved det som man kan identifisere. Ved en analyse søker man ofte å dele opp materialet og systematisere det...” (Egidius 1996:32). Løkken og Søbstad (2003) viser til at analyse i en forskningssammenheng har til hensikt å avdekke mulige mønstre og/ eller tendenser med utgangspunkt i informasjonsmaterialet, for å kunne utlede og finne svar tilknyttet et forskningsprosjekt. Innenfor den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv, skal de forskningsbaserte analytiske arbeidsprosessene føre frem til en helhetsforståelse av meningsinnholdet i de empiriske funnene. (Thagaard 2003).

Gjennom forskningsoppgavens analytiske arbeidsprosess har jeg forsøkt å belyse de faglige barnehageansattes oppfatninger tilknyttet barns medvirkning i barnehagen. Jeg ønsket å fokusere på de voksnes forståelse av egen rolle og på hvordan de opplever barnas egne forutsetninger eller uttrykk for å kunne medvirke i egen hverdag. Jeg var ute etter å få informasjon om de faglige ansattes (informantenes) egne erfaringer og forståelse av dette.

Det empirisk materialet bygger på forskningsintervjuer i to norske barnehager. I hver barnehage er det gjennomført intervju med henholdsvis styrer/ utvikler og en pedagogisk leder på 3-6 års avdeling. Det at begge barnehagene er inndelt i avdelinger forenkler på mange måter de analytiske prosessene i forskningsoppgaven, fordi de organisatoriske rammene er felles for begge barnehagene. Samtidig er det viktig å være bevisst på at dette ikke er ensbetydende med at barnehagene er like. Variasjonene i barnehagenes innhold kan være store til tross for en felles organisatorisk ramme for deres virksomhet. Det at begge barnehagene er avdelingsbarnehager kan også medføre at viktige perspektiver på barns medvirkning ikke belyses. Nåtidens barnehager organiseres på mange ulike måter. Noen er inndelt etter barnas alder (avdelinger) andre er baseløse, og noen deler barna inn i mer eller mindre faste grupper med ulike vilkår for inndelingen. Hvordan en barnehage strukturerer sin virksomhet vil kunne ha effekt på informantenes forståelsesrammer og oppfatninger tilknyttet forskningsoppgavens tema.

7.1 Analytiske prosesser med utgangspunkt i empiri

Som nevnt i kapittel 5 har jeg vektlagt en fenomenologisk tilnærming i datainnsamlingsprosessen, i mitt forsøk på å få innsikt i hvordan faglig ansatte i MI-barnehager, oppfatter forhold tilknyttet barns medvirkning i barnehagen. Dette innebærer at det er den enkelte informants subjektive forståelse og oppfatning som uttrykkes i svarene som kommer frem i intervjusituasjonen. Pettersen (2002) fremstiller, i likhet med et fenomenologisk forskningsperspektiv, forskningsintervjuet som en slags individuell selvrapporteringsmetode. Det at informasjonen formidles til oss fra informantene selv, synliggjør nettopp dets meninger, følelser og opplevelser.

Analysearbeidet har i hovedsak bestått i å forsøke å fremstille og dele forskningsintervjuenes resultater inn i kategorier. Dette for å kunne avdekke eventuelle tilbøyeligheter innad i datamaterialet, for så å sette disse i sammenheng med de presenterte teoretiske perspektivene i oppgaven. I forkant av intervjuundersøkelsen hadde jeg en formening om eller en forståelse av, at barnehageansattes faglige posisjon kan ha betydning for hva som vektlegges og oppfattes som viktig i forhold til forskningsoppgavens problemstilling. I barnehagesammenheng er det viktig at barnehagens pedagogiske profil samsvarer med den virksomhet som faktisk utøves i barnehagehverdagen. Selv om mitt utgangspunkt ikke er å kartlegge hvorvidt det eksisterer en korrelasjon mellom disse, anser jeg det som viktig å kunne fange opp barnehagens helhetlige pedagogiske forankring, slik den kommer til uttrykk, gjennom den enkelte ansatts subjektive forståelse av temaet i forskningsoppgaven. Disse oppfatningene formidles på forskjellige måter, avhengig av det enkelte individs forutsetninger for å tolke og forstå sider ved fenomenet. En barnehageansatts stilling i barnehagen, kan etter min mening, være med på å påvirke deres tolkingsreferanser i en slik sammenheng. Selv om profesjonalitet og faglighet etterstrebes som en kvalitetsfaktor for barnehageansatte (og slik skal det være), så vil også de ansattes subjektive erkjennelser, kunne danne et grunnlag for hvordan de velger å tolke, forstå og handle i ulike situasjoner.

Sett i forhold til de to barnehagene som undersøkelsene er gjennomført i, er dette også et viktig poeng, i den forstand at barnehagene har helt ulike driftsmessige utgangspunkt. Den ene barnehagen har kun eksistert i litt over et halvt år, mens den andre i over ti år. En svakhet i forskningsmaterialet kan være knyttet til dette aspektet ved at tidsperspektivet i forhold til bruk av MI som et pedagogisk verktøy, er meget ulikt i de to barnehagen. På en annen side ser jeg det at den ene barnehage er utviklet og bygget ut fra flerintelligensteoriens prinsipper, sier noe om denne barnehagens refleksive kompetanse og modningsaspekt i forhold til teorigrunnlaget. For meg fremstod barnehagenes ulikhet i så måte som en interessant innfalsvinkel i forhold til problemstillingen.

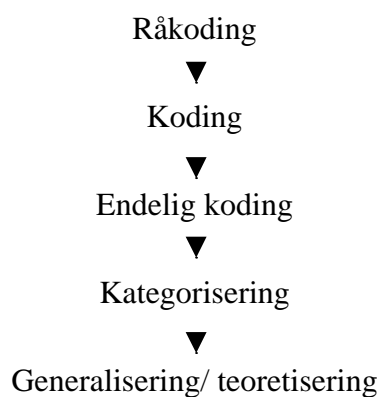
7.1.1 Transkribering

Første trinn i analysearbeidet gikk ut på transkripsjon av det innsamlede datamaterialet. Transkripsjon av data i en forskningsprosess, handler om å fremstille lyd eller bilde i form av en skriftlig tekst. (Løkken og Søbstad 1999). Hensikten er å klargjøre undersøkelsesmaterialet for analysering. (Kvale 1999). I mitt studie betyr dette en transkribering fra informantenes muntlige uttalelser til en skriftlig tekst. Den transkriberte teksten utgjør råmaterialet for min analysen.

Det knytter det seg noen etiske aspekter til selve transkriberingen av et intervju. For det første er det viktig at forskeren foretar en lojal skriftlig transkribering av informantenes muntlige respons. Dette for blant annet for å unngå at informantenes tilbakemeldinger fremstilles eller tolkes på feil grunnlag. I transkriberingsprosessen lyttet jeg gjentatte ganger til intervjuopptakene, for å sikre at jeg riktig noterte ned hva informanten sa. Et annet aspekt er viktigheten av å anonymisere informantene på en slik måte at det ikke er mulig å avsløre deres identitet. I mitt studiet er dette spesielt viktig, da utvalget av informanter består av få intervjuobjekter. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt å nummerere informantene. På denne måten vil det ikke vises hvem av informantene det henvises til, eller hvilken barnehage de tilhører. I denne sammenheng er det ikke viktig hvem som sier det, men hva de sier. Hensynet til informantenes konfidensialitet er viktig i et forskningsprosjekt.

7.1.2 Koding

Et viktig ledd i analyseprosessen er koding av datamaterialet. Dette innebærer, fra forskerens side, en systematisk gjennomgang av de empiriske dataene for å kunne avgjøre hva de egentlig handler om. Dalen (2004) omtaler kodingsprosessen som en spennende prosess, hvor man som forsker må "løfte seg" over informantenes konkrete muntlige utsagn i intervjusituasjonen. Med utgangspunkt i Strauss og Corbin (1998) sin fremstilling belyses kodingsprosessen ulike nivåer slik:



Figur 7.1 Kodingsprosessen i intervjustudier (Dalen 2004:70)

Dette figuren viser kodingsprosessens ulike nivåer, og selv om disse kan beskrives som ulike former for koding, representerer de i realiteten ulike fortolkningsnivåer, hvor hensikten er å komme frem til en overordnet forståelse av det empiriske datamaterialet.

Selv om jeg i intervjuundersøkelsene tok utgangspunkt i en intervjuguide, fortønet intervjuene seg til en viss grad som ustrukturerte i forhold til at informanten selv hadde frie tøyler til å snakke om temaet ut fra egne opplevelser og forståelse. Dette gjorde at de ulike emnene jeg ønsket å fokusere på i intervjuet ikke ble fremstilt samlet, og ofte berørte informantens svar på mine forskningsspørsmål flere av intervjuguidens emner i ett og samme svar. Kodingsprosessen ble derfor viktig, for senere i analyseprosessen å kategorisere dataene fra intervjuundersøkelsen.

7.1.3 Kategorisering

En kategori defineres som ” ting eller fenomener som tilhører en viss logisk klasse, dvs. som omfattes av et bestemt begrep, og kan betegnes med en bestemt term eller et bestemt ord.” (Egidius 1996:252). I en kvalitativ sammenheng blir det viktig å ivareta det helhetlige perspektivet i kategoriseringen av de empiriske funnene. Det å dele et datagrunnlag inn i ulike analysekategorier handler om konkretisering av undersøkelsens fortolkningsperspektiv. Det handler altså om å se sammenhenger mellom det empiriske datamaterialet og fremstille disse kategorisk. Men kategoriseringsprosessen av kvalitative data kan by på store utfordringer. Dette fordi dataene ofte vil kunne fremstå som sammensatte og ikke klart avgrenset fra hverandre.

Kategorisering handler altså om å systematisere. Systematikk sier noe om håndteringen av forskningsprosessen, og hvordan analysen utføres. En systematisk tilnærming kan bidra til å tydeliggjøre forbindelseslinjene mellom problemstilling, datainnsamling, analyse og tolkning, og på den måten gi grunnlag til å få fram relevante data som gir oversikt og mening. Den systematiske framgangsmåte kan aldri alene forklare hele prosessen fram til tolkninger av resultatene, andre faktorer vil også spille inn. Forskerens evner, som kreativitet, erfaringsbakgrunn og kvalifikasjoner vil ha betydning for den innsikt en skaffer seg. (Thagaard 2003).

Gjennom koding og systematisering av de transkriberte intervjuuttalelsene, fant jeg gradvis frem til interessante mønstre i datamaterialet, i forhold til oppgavens problemstilling. I kodingsprosessen samlet jeg disse i grupper tilknyttet de voksne i barnehagen, barns forutsetninger, barns uttrykksmåter, og barnehagens overordnede rammer. I kategoriseringsprosessen fremstod denne klassifiseringen hensiktsmessig å bygge videre på. Men jeg følte behov for å tilpasse disse noe, blant annet ved å dele inn gruppen de voksne i barnehagen ytterligere. Jeg valgte dele de inn i de voksnes syn på egen rolle og de voksnes syn på hvordan barn kan medvirke. Dette resulterte til slutt i følgende kategorier som er felles for alle intervjusituasjonene:

Barnehagens	De voksnes syn på	De voksnes syn på egen	Barns uttrykk	Barns egne
-------------	-------------------	------------------------	---------------	------------

forutsetninger	hvordan barn kan medvirke	rolle	tilknyttet medvirkning	forutsetninger for å kunne medvirke
Samarbeid mellom personalet	Være med å bestemme	Ta barn på alvor		Alder
Rom for fleksibilitet	Velge aktiviteter	Se barn som en ressurs	Ønsker	Modning
Tid	Være med å planlegge	Lytte til barn	Interesse	Opplevelse av egen mestringskompetanse
Sykdom hos personalet	Være med å vurdere	Se barn	Valg	Språklig utvikling
Miljø	Gi uttrykk for hva de ønsker	Kommunisere med barn	Lyst til	Selvillit
	Gi tilbakemeldinger til de voksne	Motivere barn	Ta initiativ	
		Være åpen for barns signaler og uttrykk	Gi uttrykk for ideer	
		Gi barn oppmerksomhet	Glede	
		Vise barn omsorg	Sorg	
		Tilrettelegge for barns muligheter for medvirkning	Engasjement	
			Protest	

Tabell 7.1 Kategorisering av empiri med utgangspunkt i de voksnes forståelse..

Jeg har forsøkt å fremstille kategoriene på en slik måte at de kan passe for intervjuuttalser fra alle fire informantene. Jeg synes imidlertid det var vanskelig å vurdere om dette er en hensiktsmessig måte å dele emnene tilknyttet intervjuguiden inn etter. Dette spesielt fordi kategoriene har slik jeg ser det en innbyrdes sammenheng. Dette til tross for at de berører temaet medvirkning på ulike måter. Slik jeg tolker inndelingen av kategoriene er ikke disse uavhengig av hverandre, selv om de definerer ulike sider knyttet til medvirkning i barnehagen. Kategoriene kan sies å ha en substansiell sammenheng. Dette betyr ” at et forhold forklarer et annet, at et forhold påvirker et annet, eller at et forhold er årsaken til at noe oppstår.” (Jacobsen 2005:200) Neste skritt i analyseprosessen blir å se på forskningsoppgavens troverdighet og gyldighet. Deretter vil jeg forsøke å koble de ulike analysekategoriene sammen gjennom en drøfting av analyse materialet

7.2 Validitet og reliabilitet

Validitet betyr at man i forskning og empiriske undersøkelser ”faktisk måler det vi ønsker å måle, at det vi har målt, oppfattes som relevant og at det vi måler hos noen få, også gjelder for flere” (Jacobsen 2005:19). Det handler om forskningsprosjektets gyldighet og relevans. Kvale (2006) viser til ”validering i syv stadier; Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering.

Reliabilitet står for at forskning og empiriske undersøkelser ”må være til å stole på.”(Jacobsen 2005:20). Dette beskriver prosjektets pålitelighet og troverdighet – tillit til måten prosjektet er gjennomført på, og at resultatet bør kunne etterprøves med tilnærmet samme utfall.

Jeg har tatt utgangspunkt i et intervjustudie med et utvalg på 4 personer. Dette utvalget kan på mange måter fremstå som snevert, men gjennom intervjuprosessen opplevde jeg allikevel at de bidro til å belyse oppgavens problemstilling på ulike områder.

Studiet er gjennomført med vekt på fenomenologiske perspektiver både i datainnsamlingsprosessen og i oppgavens analyse del. Dette gjør at funne i oppgaven vanskelig lar seg generalisere og trekke slutninger som gjelder utenom dette studiets kontekstuelle ramme for tid og rom. Hensikten med oppgaven var imidlertid ikke å trekke allmenngyldige eller universelle slutninger. Jeg ønsket å se på utvalget egne oppfatninger om tilknyttet oppgavens problemstilling, for å få bedre innsikt i hvordan fenomenet medvirkning kunne forstås. Jeg har bevisst valgt å begrense studiet til barnehager med fokus på flerintelligensteori, men ser allikevel at opplysningene som kom frem i det empiriske materialet også vil kunne være relevant for andre barnehager med andre pedagogiske verktøy som utgangspunkt for sin virksomhet.

Det er alltid vanskelig å stadfeste et prosjekts reliabilitet og validitet og kaste kritiske blikk på egen forskning. Jeg ser helt klart at tidsperspektivet jeg hadde for gjennomføring av denne oppgaven ble altfor kort, og dermed utgjør dette en begrensende faktor i mitt studie. Jeg ser også at det kunne vært hensiktsmessig å benyttet andre former for undersøkelser, både i sin helhet eller som et supplement til oppgavens intervjuundersøkelse. Det å benytte observasjon som metode, kunne vært nyttig ved en eventuell sammenlign hva informantene oppfatter og hva de faktisk gjør i sin praktiske hverdag.

Det å også ta barna selv med som informanter ville gitt oppgaven et bedre empirisk fundament men da min hensikt var å ta for meg de voksnes oppfatninger av fenomenet medvirkning, ble ikke barn vurderer til å ha relevans som informanter.

8. Drøfting

8.1 Medvirkende barn

I rapporten "Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små" (2005), henvises det til forskning som viser at barn allerede i svært ung alder er "... sosiale vesener som via kroppslige handlinger og nonverbale kommunikasjonssignaler søker og går inn i relasjon til andre." (BDF 2005:23). Georg Herbert Mead (1863-1931) påpekte tidlig at relasjonene mellom barnet og omgivelsene er viktig for hvordan barnet oppfatter verden og hvordan det utformer sin rolle i den.

I dagens samfunn er barns oppvekst- og livsvilkår preget av uforutsigbarhet, hurtige endringer og stadige perspektivskifter. Barnet stilles ovenfor uttallige valgmuligheter og et variert mangfold i forhold til egen utvikling og vekst. I denne sammenheng viser det til at barn av dag er avhengig av å tolke og refortolke sin egen identitet i en kontinuerlig konstruksjonsprosess. Ut fra de krav og rammer barnas omgivelser og nærmiljø definerer, tolker og skaper barn et menings- og handlingsgrunnlag i en kompleks interaksjonsprosess mellom egen forutsetninger og sosiokulturelle påvirkningsbetingelser. Men i et raske foranderlig samfunn, er det ikke lenger mulig å skape varige identitetsbilder. Med dette menes det at barnas identitet er i en kontinuerlig endringsprosess, og at den konstrueres i en kompleks prosess i spenningsfeltet mellom tilpasning og utforskning, innordning i kollektiver og markering av individualitet. Et trekk ved dagens samfunn er imidlertid at barn i større grad en tidligere, selv bidrar i tolking av rollene og retningslinjene for egne handlemåter. Barna fremstår som aktive premissleverandører. (Eide og Winger 2004).

Men i motsetning til tidligere tiders normative og tydelige oppdragelsesforhold, lever barn i dag i en situasjon hvor det finnes få eller ingen felles referanserammer. Vi befinner oss i en virkelighet hvor vi ikke lenger har universelle normer som "styrer" oss eller definerer hva som er rett eller galt.

Informant 2 henviste til Morten Halvorsen da ha uttrykte at "vi må bli kvitt pleierne i barnehagen. Dette betyr ikke at vi må kvitte oss med eventuelle omsorgsarbeidere som arbeider i barnehager. Det har å gjøre med de som gjør sånn som de pleier å gjøre – uten å

tenke over hvorfor de gjør det, må bort fra barnehagene. Det går automatikk i måten de er ovenfor barnene i barnehagen, og det er ikke bra. Det er ofte de voksne i barnehagen som definerer hva som er bra for barn, men dette er ikke riktig. Det er for sent for oss – vi kan ikke bli en del av barnekulturen, og barnekulturen er ikke den samme som da jeg gikk i barnehagen. Det blir feil å tilrettelegge et barnehagetilbud ut fra opplevelser fra min barndom. Barnehager arbeider med den viktigste ressursen som finnes – vår neste generasjon – og det kan ikke overlates til tilfeldighetene.”

Berger og Luckman (1995) i Eide og Winger (2004) kaller dette for ” the loss of taken for granted.” Det hevdes blant annet at det er barn av i dag er ekspertene på egen barndom. Det er i barnets virkelighet at kulturelle forestillinger av verden skapes, prøves ut og gjenskapes. (Linden 1995).

I barnehagesammenheng kommer dette blant annet til uttrykk gjennom føringer for barns medvirkning i egen hverdag. Det er ikke nødvendigvis de voksne som forvalter kunnskapen, sannheten eller den riktige tolkningen av virkeligheten. I intervjuundersøkelsen vises det til viktigheten av å se det enkelte barn som en ressurs. Informant 1 uttrykker ette slik:” Slik jeg ser ungene er det viktig at de får være seg selv og komme med forslag.” I en slik kontekst er det viktig at voksne møter barna på deres premisser og legger til rette for at de får sette ord på egne erfaringer og opplevelser. Barnas refleksjon rundt egen forståelseshorisont samtidig som denne bekreftes av de voksne, er avgjørende. Barn vet hva det vil si å være barn, og de vet hvordan de selv har det. Barn styrer i stor grad sin egen utvikling, de er reflekterte vesener, som sammen med andre, handler strategisk i forhold til omgivelsenes utspill. Barn av i dag er aktive og handlende subjekter. ”Mennesket som individ og subjekt er for oss i vår del av verden en selvsaghet.” (Nordin-Hultman 2004: 155).

Subjekt kan defineres som ” det som opplever, tenker og handler.”

Den franske filosofen Rene Descartes (1596-1650) var av den oppfatning av at man kunne tvile på alt, bort sett fra at tenking faktisk pågår og at den som tenker er jeg. ”Cogito ergo sum” – jeg tenker altså er jeg. Bevissthetsfenomenet viste til det eneste sikkert eksisterende; opplevelsen av og bevisstheten knyttet til at man selv eksisterer. Det var med grunnlag i det kartianske jeget at et subjekt ble fremstilt som ” det tenkende individet.” (Egidius 1996:498).

Identitet kan defineres som: ”individets oppfatning av seg selv; opplevelse av at ”jeg er meg.” Å ha identitet vil si å kjenne seg selv og vite hva en står for.” (Bø og Helle 2002:104).

Egidius (1996) viser til at det i forbindelse med personlig identitet: ”å være identisk med seg selv” er viktig å skille mellom jeg- og selvidentitet. ”Jeg-identitet” er den samordning som skjer mellom ulike funksjoner i jeget, f. eks mellom ulike vurderinger, holdninger, målsettinger og roller. (Egidius 1996:244). Med selvidentitet menes ”det som hver person oppfatter som typisk for henne eller ham selv. Jegets virksomhet forandrer stadig selvidentiteten, som i sin tur forandrer jegets måte å oppfatte seg selv og omverdenen på. Dette dialektiske samspillet mellom jeg og meg (jeg- og selvidentitet) er avgjørende for personlighetsutviklingen.” (Egidius 1996:456).

Dannelsesbegrepet står sentralt i barns utvikling, og for barn som lever under dagens krav til modning og vekst utgjør dette et viktig grunnlag for barnets identitetsdannelse. Individuell identitet er kjernen i et menneskets selvforståelse (Lauvdal og Winger 1989). Individuell identitet kan beskrives som ”en erkjennelse av å være unik og dermed ha en bevissthet om at bare jeg er meg.” (Eide og Winger 2004). Individuell identitetsdannelse er en viktig del av barnets sosialiseringssprosess, altså hvordan det enkelte barn skaper mestrings- og handlingsgrunnlag i forhold til sitt eget referansemiljø (Aasen m.fl. 1994). Barn som har en klar oppfatning av seg selv, og hvordan de oppleves av andre, vil kunne utvikle en tillitt til egen personlighet. Dette omtales ofte som selvtilitt, og er nært knyttet til begreper som selvfølelse, selvbilde og selvoppfatning. En persons jeg, dets ego eller selv, viser til hvordan en person oppfatter og opplever seg selv, sine tanker, følelser og sin kropp. (Bø og Helle 2002:222).

Identitetsdannelse handler i vid forstand om å etablere tilhørighet i en sosial og kulturell kontekst, og om å se seg selv som et eget individ i en sosial sammenheng.

Aasen (1999) uttrykker det slik:

”I det moderne samfunn blir identitetsutvikling i stigende grad et refleksivt prosjekt. Identitet blir ikke noe man utvikler en gang for alle, men noe man stadig må omforme, forhandle om å ta stilling til. Moderne mennesker er med andre ord pålagt et livslangt identitetsarbeid. Identitet må stadig prøves ut, forkastes og endres.” (Eide og Winger 1994:32).

Det som er avgjørende for barna i slike prosesser er at omsorgspersonene de er tilknyttet er i stand til å tolke de kommunikasjonssignalene barna formidler, og tar disse på alvor. (BFD 2005:23).

Gjennom forskningsoppgavens analytiske prosess var en av kategoriene som trådte frem forbundet med hvordan de faglig ansatte oppfattet barns egne forutsetninger for å medvirke. I denne forbindelse ble det henvist til at barns grad av selvtillit og mestring var av betydning. Informant 1 forteller at det alltid er noen barn som ikke tar egne valg, eller som ikke er med å bestemmer mye. Dette kan være med bakgrunn i at barnet føler seg utrygt, at det ikke mestrer situasjonene eller aktivitetene der og da så godt, eller at det ikke har et godt nok utviklet språk til å sette ord på egne meninger.

Det er i slike sammenhenger informantene gir uttrykk for at flerintelligensteorien gir dem gode virkemidler til å hjelpe og støtte det enkelte barn på vei til å være aktive deltakere i egen hverdag. Gjennom sine kunnskaper om det enkelte barns intelligensprofil og sterke eller mindre sterke sider, blir det pedagogiske personalet i stand til å møte barna på deres premisser. Det gis også uttrykk for at det er viktig å være oppmerksomme på barns nonverbale uttrykk. Selv større barn uttrykker seg mye gjennom for eksempel å vise følelser. Flere av informantene ga uttrykk for at MI gjorde at de hadde fått et mer positivt syn på barn, og at de fikk mer kunnskap om det enkelte barn i barnehagen og dets behov, ved å ha fokus på de mange intelligenser. Det at alle individer oppfattes som forskjellige, krever en økt bevissthet fra de voksnes side, for å kunne møte barn ut fra deres forutsetninger i medvirkningssammenheng.

Barns modenhet og alder ble også nevnt som sider ved et barn, som informantene mente kunne være en faktor i barns muligheter for å medvirke. Informant 1 viser til at dette både har med barns evne til å forstå konsekvenser av sine valg og handlinger, og i hvilken grad de kan ta ansvar for disse. Martens og Sandgren (1999) knytter også begrepet "modenhet" til barns medvirkning. Her representerer modenhet barnas tidlige medvirkningserfaringer, ved at barnet har hatt muligheter for å foreta valg og uttrykke egne meninger.

Men hvordan opplever de faglig ansatte i MI-barnehager at barn uttrykker seg i forhold til det å medvirke i egen hverdag?

Informant 3 poengterte at barnet selv ikke tenker på ordet medvirkning. Dette er i samsvar med min før-forståelse i forskningsprosjektet, hvor jeg begrunnet mitt valg av tema i oppgaven med utgangspunkt i at det er de voksne i barnehagen som først må fokusere på og legge til rette for at barn skal kunne medvirke. Ofte medvirker barn uten at de vet det selv.

Å la barn få bestemme eller velge var noe alle informantene oppgav som eksempler på hvordan barn kunne være aktive deltakere i barnehagen. Det handler om å kunne velge mellom ulike aktiviteter, leker og materiell. Det kommer også til syne ved at barnet velger hvem de vil være sammen med. Forhold som barns tilbakemeldinger til de voksne, at barn formidlet egne ønsker, og at de fikk være med å planlegge og vurdere barnehagehverdagen, ble også nevnt av informantene.

Informant 1 ga følgende eksempler på hva barn kunne være med å medvirke formelt sett; Barnehagen benytter den gode stol hver fredag. Dette er et av MI sine virkemidler i forhold til å gi barn støtte og oppmuntring gjennom et kommunikativt samspill men andre barn og voksne i barnehagen. Barnehagen benytter også barn som ”dagens hjelper.” Dette innebærer at det er ett barn hver dag som får lov til å være med å forberede måltidet ved å sette ting på trallen og ved å dekke bordet. Dagens hjelper får også bestemme hvem som får sette seg ved bordet først. Barnehagen er i tillegg i en prosess hvor de ønsker å etablere rutiner for barnemøter, for å kunne gi barn større muligheter for å ytre sine meninger og ønsker.

Informant 3 forteller også at de benytter den gode stol i sin barnehage. Informant 3 viser også til at det er først og fremst i forbindelse med planlegging og vurdering av tradisjoner i barnehagen at barn kan medvirke formelt sett. Barnehagen har tidligere forsøkt å la barna velge aktiviteter som en del av deres muligheter for å medvirke i egen hverdag. De gikk imidlertid vekk fra dette da de opplevde at det ikke ga alle barn like muligheter for å velge det de hadde lyst til. På denne måten virket det mot sin hensikt, og barn fikk i realiteten ikke velge fritt. Men barnehagen vurderer å henge opp en idepostkasse, hvor barn og foresatte kan komme med innspill og forslag til forhold som vedrører barnehagen. I tillegg gjennomfører barnehagen jevnlig barnemøter og barneintervjuer. I denne sammenheng presiserer informant 2 som jobber i samme barnehage, viktigheten av dette gjennom et eksempel;

Informant 2 liker og lese for ungene, og har en oppfatning av at dette er hun god på fordi hun alltid klarer å samle mange barn rundt seg når hun gjør dette. Men i en samtale med et

barn forteller barnet at det ikke liker å høre på at hun leser. Informant 2 forteller at hun ikke har kunnet lese dette ut fra barnets non-verbale kommunikasjon, og barnet har heller ikke tidligere gitt uttrykk for dette språkligsett.

Informant 2 opplevde at denne opplysningen kom frem fordi hun kom nærmere innpå dette barnet i samtalen enn i vanlige hverdagsituasjoner. Dette signaliserer at for å kunne vite noe om barn i dag, er de voksne avhengig av å kommunisere med barna selv. ”...dagens barn og unge er vår beste kilde til kunnskap” (Martens og Sandgren 1999:11).

Men uavhengig om barnet er klar over at det medvirker i egen hverdag eller ikke, opplever de ansatte uttallige måter hvor barnet gir uttrykk for at de ønsker å påvirke.

Tilbakemeldingene i intervjuundersøkelsen i denne forbindelse er at barn har varierte uttrykk for å gi uttrykk for egne meninger og opplevelser tilknyttet medvirkning. Barn viser gjennom sin interesse, sine ønsker, sitt engasjement og ved å ta initiativ til noe, at de ønsker å være delaktige. Det å sette ord på egne ønsker, hva de har lyst til eller velger, oppfattes også som ulike uttrykksmåter barn benytter ved aktiv deltakelse i barnehagen. En interessant innfallsvinkel er også at barns sorg, savn og protest kan fremstå som en uttrykksmåte hvis barn ikke får sin vilje, eller at det settes grenser for deres utfoldelse og aktivitet som de er uenige i.

Medvirkning handler blant annet om at selvbestemmelse er målet for barnets aktiviteter. Av ulike årsaker har barn verken evne til eller kan ansvarliggjøres i alle forhold tilknyttet deres egen utvikling. Hensikten er ikke at barnet skal være fritt, uten rammer eller begrensninger. Barn skal kunne påvirke eller gjøre valg i forhold til egen vekst, med det kan ikke bestemme i alle forhold tilknyttet sin egen tilværelse. Martens og Sandgren (1999) presiserer;

”det handler om at vi ønsker å utvikle denne evnen hos dagens barn, men dette krever at vi har tydelige, engasjerte og tilgjengelige voksne som legger til rette for at medvirkning gradvis gi dem evne til å være selvstendige og utøve innflytelse på egens situasjon på et godt grunnlag.”

. ”I samspill mellom barn og voksne er samspillet kvalitet og dets konsekvenser, utelukkende den voksnes ansvar” (Juil og Jensen 2003:123). Barn kan ha meninger og forslag og ønsker om endring, men de er ikke kompetente til å sitte med ansvaret for disse alene. Det gis også tilbakemeldinger fra samtlige informanter at dette er noe de anser som

meget viktig. Barn er medskapende ikke mediansvarlige. Det kompetente barnet er på vei til å bli en ansvarlig selvbestemmende voksen.

8.2 Bevisste voksne

”Det er den normale forståelsen av hva det vil si å være en voksen som styrer barns fremtid.”
(Sagberg og Steinsholt 2002:30)

I dagens samfunn, hvor barn utsettes for en økt grad av institusjonalisering, kreves det at barnet kan fungere som selvstendige individer. For å kunne skape sin individuelle personlighet, må barnet ta mer ansvar for egen vekst en tidligere. De må mestre ulike utfordringer og tilpasse seg samfunnet på et selvstendig grunnlag, hvor deres primære omsorgspersoner ikke nødvendigvis er tilstede. Sekundære omsorgspersoner spiller en stadig større rolle i barnets liv, og grunnlaget for samhandling mellom barnet og de voksne dannes ofte gjennom forhandlinger og diskusjoner mellom partene.

Fordi nye oppvekstarenaer er komplekst sammensatt i forhold til oppgaver, mål, fremkalles det hele tiden konflikter mellom å se barna som enkeltindivider, og den institusjonelle rammen som nettopp tilskriver barna felles status og regelstyrte handlemåter. En viktig kompetanse vil være knyttet til å vurdere enkelttilfeller, inngå i forhandlinger og se hva som er barnas ståsted. Dette forutsetter at man engasjerer seg i barna og ser på barn som aktive aktører i en kompleks hverdag. Utfordringene ligger i spenningsforholdet kontroll, kaos, kontroll (Linden 1995).

Barn og voksne har ulike måter å oppfatte og erfare situasjoner på. I mange sammenhenger fremstår disse forskjellene på som selvsagte og resultatet blir at de tas for gitt. For å kunne fokusere på hvordan et barn opplever sin livsverden må de voksne forsøke å innta barnets perspektiv. Ansatte i barnehagen må til enhver tid etterstrebe å se barns livsverden slik den fremstår for barnet selv. Barneperspektivet står i sentrum, og hindrer at barns egne erfaringer og uttrykk blir oversett eller tatt for gitt. (Doverborg og Pramling 1996).

Forståelsen av barns virkelighet produseres ved at vi bekrefter den! Barns stemmer blir et helt sentralt bidrag i vår egen forståelse, og ikke minst i vår selvforståelse. Det er ved å være åpen til barns stemmer at vi kan høre vår egen. (Sagberg og Steinsholt 2003). Man søker et

optimalisert utgangspunkt som rommer barn og voksnes oppfatninger som et utgangspunkt for barnehagens innhold og virksomhet. Men det presiseres at det er de voksne som forvalter den endelige beslutningsmyndigheten i kraft av sin kompetanse. Å være barnesentrert er ikke ensbetydende med at voksne i barnehagen alltid skal la barnet ta initiativ eller være den som kommer med spørsmål. Dette betyr heller ikke at man overlater ansvar i situasjonen til barnet selv. Det handler om at den ”voksne skal prøve å fange barnets verden.” Ofte fremstår de voksne i barnehagen som organisatorer, inspiratorer eller dialogpartnere for barna. Slik vil barn få støtte og hjelp til å fokusere, møte utfordringer og utvikle seg selv. Barn må, uansett hva de holder på med, føle at deres egne forslag, ønsker og ideer er gode nok til å bli tatt hensyn til.

Gjennom studiet tilknyttet forskningsoppgaven fremstilte informantene barnehagens forutsetninger og de voksnes syn på egen rolle som viktige elementer tilknyttet deres oppfattelse av fenomenet medvirkning.

Barnehagens organisatoriske og fysiske rammen fremstilles som en av forutsetningen som har betydning for medvirkning i barnehagen. Disse tingene rammer i stor grad de ansattes frihet, og informantene uttrykker at barnehagens hverdaglige rutiner og praktiske gjøremål ofte ødelegger for de gode situasjonene og aktivitetens hvor barn kan medvirke. Pauser, knapphet på tid, underbemanning på grunn av sykdom hos barnehagens ansatte er alle eksempler på forutsetninger som ligger i barnehagens overordnede struktur. Dette ble formidlet som en frustrasjon fra informantenes side, da det i stor grad hadde innflytelse på deres frihet i forhold til å gi barna muligheter for en aktiv deltakelse i barnehagehverdagen.

De institusjonelle rammene i barnehagen gjenspeiler maktrelasjonene mellom voksne og barn. Det er de voksne som til en hver tid definerer og setter premisser i barnas hverdag, samtidig som barna har fått større rom for egen aktivitet og samhandling, både i uformelle og formelle settinger. Bae omtaler dette som de voksnes definisjonsmakt. Liden (1995). . Et viktig poeng er at barns definisjonsmakt må likestilles med de voksnes, og at de sammen finner løsninger som ivaretar også barns oppfatninger. Men altfor ofte tolkes barns ytringer ut i fra våre egen oppfatninger. Å ta seg til å forstå barns meninger og uttrykksmåter blir viktige elementer i barns fortolkning og tilrettelegging for barns medvirkning. Det er viktig å poengtere at det i sammenhenger som omfatter barns medvirkning, ikke er et mål i seg selv at barn alene skal stå for beslutningene, eller at de voksne skal gi avkall på egne

perspektiver. Det handler om at barns oppfatninger og meninger skal sidestilles med de voksnes, og at barn selv skal kunne være med å bidra i situasjoner og påvirke forhold som vedrører dem selv. Barns ulike uttrykk skal tas på alvor! Hensikten er å vekke barns nysgjerrighet og vitebegjær. Dette innebærer at noen ganger er det barna selv som tar initiativ til aktivitet og andre ganger er det den voksne som gjør det. Et viktig poeng er imidlertid at det alltid er den voksne som har ansvaret for situasjonen.

Nordin-Hultman (2004) beskriver barnehager som sosiale handlingsrom, hvor barnehagens pedagogiske miljø er en viktig faktor i bildene barnet skaper av seg selv og for deres virksomhet. Det å ha fokus på barnehagens lærings- og utviklingsmiljø blir dermed avgjørende for hvordan barnet konstruerer sin identitet, og i hvilken grad det mestrer å være deltaker i eget liv. Barnet skal kunne gi uttrykk for egne meninger, være med i planleggingen og vurdere sitt opphold i barnehagen. Et pedagogisk miljø kan uttrykkes gjennom arkitektur, materialer og organisering av tid og rom. Ansattes tilstedeværelse i barnehagen, og deres vilkår for barnehagens innhold og oppgaver vil ha stor betydning for de mulighetene barnet har til å kunne fremstå som medvirkende i egen barnehagehverdag og egen subjektskapning. Det voksne innehar en rolle som tilretteleggere. (Liden 1995). Lars Løvlie (1992) viser til at for å kunne se hva som er viktig i en pedagogisk situasjon er man avhengig av å kunne bestemme pedagogikken kontekstuell. Dette betyr at pedagogikken blir en praksis som bestemmes av konkrete og praktiske situasjoner i et pedagogisk miljø. For ansatte i barnehagen handler det om å evne å se hva som er viktig i en pedagogisk situasjon, for å kunne forstå det enkelte barn. Barnehagens sosiale og fysiske miljøet gir en ramme for å forstå barnet, og relasjonene, både til andre barn og voksne påvirker hvordan det enkelte barn oppfattes av andre. For å skape en god pedagogisk må man være i stand til å iakttå og tolke sine omgivelser. Pedagogikk handler på mange måter om å se, å ha et våkent blikk, å høre og evne til å forstå og føle sammenhenger. (Løkken og Søbstad 2003).

Ansatte i barnehagen setter premissene for barnas selvforvaltning eller medbestemmelse, samtidig som barna må få frihet nok til å definere, påvirke og gjøre valg tilknyttet deres egen virksomhet. Mangfold og fleksibilitet er faktorer som er viktig i kontekster der man søker å tilrettelegge for barns medvirkning, og kvaliteten i relasjonene mellom små og store i barnehagen er en viktig forutsetning for barnas medvirkning.

Martens og Sandgren (1999) henviser til at voksenrollen ovenfor barn er todelt. I tillegg til å ha en primærfunksjon tilknyttet barns primære fysiologiske behov, har vi også et ansvar i forhold til å ruste til å mestre det livet de en gang skal leve og det samfunnet de engang skal tilhøre, både sett ut fra et sosialt perspektiv og et kunnskapsperspektiv. Informant 2 sier ”Kanskje går Norges fremtidige statsminister i din eller min barnehage!”

Det å ta barn på alvor og skape tid og rom for at de selv skal kunne være aktive deltakere i egen hverdag handler om at de voksne tørr å forlate sin egen autoritære posisjon, og slippe løs maktbegrepet de voksne besitter ovenfor barn. De voksne vet lenger ikke best!

Dialektisk relasjonsteori viser til hvordan variasjoner i relasjoner skaper ulike forutsetninger for barns opplevelse av seg selv og dets utvikling og læring. Barn og voksne befinner seg i et gjensidig avhengighetsforhold hvor de skaper forutsetninger for hverandres utvikling og læring. Opplevs dette samspillet som anerkjennende vil relasjonen kunne skape det Bae(1992) beskriver som en overskridende utvikling og positive holdninger til læring. Det motsatte vil kunne underminere selvutviklingen og tilsvarende negative holdninger til læring. (Bae, Waastad 1992). Det handler om det interpersonlige samspillet mellom de voksne i barnehagen og barna som går der. Både spedbarnsforskning og forskning tilknyttet språk og kognisjon understreker viktigheten av barns relasjonserfaringer allerede fra fødselen av.

For å få barn til å meddele sin måte å oppfatte eller erfare ting på, må det stilles ovenfor situasjoner, oppgaver, samtaler og opplevelser som gjør at de ønsker og makter å tenke og reflektere. (Doverborg og Pramling 1996). De voksne i barnehagen må ta utgangspunkt i det enkelte barns kunnskapssøking og forsøk på å skape mening, være til stede og utvikle og stimulere barnets kompetanse. I en verden hvor ting endrer seg raskt, må de voksne søke kunnskap sammen med barnet. Det er ikke lenger holdbart å bygge på erfaringer og lærdom fra egen barndom. Den barndommen voksne bærer med seg, kan ikke knyttes til de oppvekst- og livsvilkår barn i dag lever under. Perspektiver og syn på barn, hevdes i dagens

samfunn for å være sosialt konstruert. Dette innebærer at de ikke er konstante, men at de til en hver tid konstrueres ved at vi tolker og analyserer en mening inn i dem. Barn betraktes som personer med en selvstendig status, med egne behov og rettigheter – de er sosiale aktører som gjennom sine aktiviteter og handlinger former og preger den verden vi lever i. På denne måten skaper de også sitt eget liv under historiske konstruerte betingelser i endring (Sagberg og Steinsholt 2002).

Gjennom intervjuundersøkelsen ga informantene uttrykk for at deres eget syn på sin rolle tilknyttet medvirkning i barnehagen bestod av mange ulike faktorer. De fremstilte seg blant annet som tilretteleggere, gjennom å la barn få være med å bestemme, og velge aktiviteter, og som motivatører til å stimulere barns deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Men nærmest deres egen oppfatning av egen rolle lå deres opplevelse av å være bevisste voksne. Dette handler i lys av datamaterialet om å gi rom for barns egne ytringer for ønsker og behov. Det handlet om å se, lytte og bekrefte barn i de situasjonene hvor de ønsket å være delaktige. Informantene anså det å være åpen og oppmerksom ovenfor barns uttrykk og signaler som svært viktig. I dette ligger det at de ønsker å motivere, begeistre og løfte fram barna, slik at de kan bli trygge nok til å kunne gi uttrykk for egne meninger. Det handler om å se barnet for den de er og oppfordre til et mangfold i barnehagen, både for små og store. De voksne må bygge videre på barnas impulser, ta de på alvor og finne ut hva det er de ønsker. Å speile barnet slik at det selv kan komme frem til løsninger eller utvide sine tanker og refleksjon rundt egen utvikling ble også nevnt som en viktig faktor. Det handler i bunn og grunn om å besitte kunnskaper om det enkelte barn og ha en bevisst holdning til alt som skjer i barnehagen.

Barnehageansattes forestillinger om barn vil også være med på å påvirke hvordan barna aktivt innlemmes i sin hverdag. De holdninger og verdier som vektlegges av de voksne i barnehagen får betydning for hvordan barna blir sett og møtt. Det å bli møtt på en anerkjennende og positiv måte styrker et barns selvbilde. De voksne fremstår som kulturformidlere, hvor vekselvirkningen mellom det å formidle kunnskap og gi barna rom for egenaktivisering og eksperimentering er viktig. (Liden 1995).

Denne tilnærmingen legger vekt på at vi blir bevisste oss selv og utvikler selvstendighet gjennom det å oppnå anerkjennelse av andre individer. Bae fremstiller dette som et paradoks; ” det er gjennom vår avhengighet av andre at vi har mulighet til å bli autonome.

Mennesket er altså gjensidig avhengig av hverandre, og dette bygger på at en anerkjennende relasjon er basert på likeverd. Barns avhengighet til nære referanse- og omsorgspersoners reaksjoner på hvem de er, er grunnleggende elementer i barns egen danning av seg selv og egen selvaktelse. Hvordan barnet blir møtt både i form av kommunikasjon og respekt for handlinger og uttrykkmåter, er en del av de voksnes definisjonsmakt. Definisjonsmakt kan relateres til et utviklingsperspektiv i den forstand at hvis denne makten kommer positivt til uttrykk vil den fremme barnets tro på seg selv. Motsetningen ligger i at feil bruk kan skape en negativ utvikling som saboterer barns utvikling av selvrespekt og selvstendighet. Undertrykkende relasjonserfaringer, skaper negative holdninger til læring.

Bae understreker også at anerkjennelse er nært knyttet til erkjennelse. ”uten erkjennelse ingen anerkjennelse, og uten anerkjennelse ingen erkjennelse. (Bae 1995:132). Erkjennelsen kobles til et fenomenologisk perspektiv. Det handler om å forstå og leve seg inn i andres opplevelsesverden basert på egen empatiske innlevelse og forståelsesramme. Å forstå andre ut fra deres forutsetninger innebærer å finne meningen eller intensjonen ut fra enkelt individets egen perspektiver. Dette forutsetter lytting, å være åpen for andres måte å fremstille og formidle ting på. – var på metakommunikative signaler, nonverbalt språk, blikk, stemmeleie, ansiktsuttrykk, kroppsspråk (Bae 1995)

”Små barn er av og i verden. Deres liv formes i et vekselspill med mange krefter og gjennom deres forhold til mange mennesker og institusjoner” (Dahlberg, Moss og Pence 2003:25).

Å ta utgangspunkt i barns egen forståelseshorisont anses i dag som meget viktig for å kunne skape et godt innhold i barnehagen. Barns synspunkter og meninger skal komme til uttrykk, og pedagogens rolle i en slik sammenheng er viktig. Den lyttende pedagogen blir sentral samtidig som barnets uttrykk skal behandles med respekt. Som pedagoger står vi i en mektig posisjon ovenfor barn, og barnet er avhengig av at de gis handlingsrom, muligheter for utfoldelse og trygghet. Pedagogene skal ta barn på alvor, møte deres behov, ta dem på alvor og se deres utviklings- og læringspotensial. Pedagogene skal søke å finne barnas forståelseshorisont (Eide og Winger 2003).

Løkken og Søbstad (2003) stadfester at personalets perspektiver på barn, er avgjørende for hvordan barnehagens pedagogiske miljø er. Tradisjonelt sett er det det voksenperspektivet som har vært vektlagt i utformingen av barnehagers virksomhet, da spesielt med utgangspunkt i de faglige ansattes teoretiske referanseramme. Men er dette godt nok i forhold til å se og forstå barn på deres premisser? Per Olav Tiller uttrykker at det er barna selv som vet hvordan de har det. De voksnes evne til å se verden slik barna gjør, danner grunnlaget for det pedagogiske miljøets barneperspektiv. Selv om ethvert barneperspektiv er voksenkonstruert i den forstand at det er de voksne med utgangspunkt i hvordan de tolker og forstår barn, som gir barneperspektivet et innhold. Men det viktige i en slik sammenheng er at barneperspektivet ikke bygger på de voksnes oppfatninger alene, men at barna selv får være med å gi uttrykk for hvordan de opplever sin verden. Selv om det ligger i de voksnes definisjonsmakt å gi barneperspektivet et innhold, blir det viktig at dette gjøres med utgangspunkt i det barn og voksne i fellesskap har kommet frem til. Dialogen blir viktig, spesielt i forhold til at den blir et middel for å synliggjøre barnas potensial.

Barnet kan ikke betraktes uavhengig av den sosiale sammenhengen de lever i. Forståelse av barn må derfor bygges på tanken om at barn utvikles i samspill med andre mennesker.

Gunvor Løkken (1992) viser til at barn i barnehagen fortjener voksne som ser barnegruppa, forstår den ut fra erfaringer og teori, kan begrunne sine handlinger, kan fagliggjøre sine erfaringer og se på nytt og ikke stivne. På mange måter oppsummerer dette hva barnehagens pedagogiske virksomhet bør bestå av. (Løkken og Søbstad 2003).

9. Avslutning

Ett barn har 100 språk men beröves de 99, skolen og kulturen skiller hodet fra kroppen og tvinger oss til å tenke uten kropp, og handle uten hode. Leken og arbeidet, virkeligheten og fantasien, vitenskapen og fantasteriet det indre og det ytre gjøres til hverandres motsetninger.

Loris Malaguzzi i Reggio Emilia

En pedagogisk virksomhet som vektlegger hvert enkelte barns muligheter, vil kunne skape et pedagogisk miljø hvor mangfoldets pedagogiske muligheter gjør at hvert barn skal kunne utvikle seg ut fra egne forutsetninger. Dette krever at miljøet er lekent og kreativt, hvor barns har valgmuligheter og gis handlingsrom i sin utvikling og læring. Men det krever også bevisste voksne og medvirkende barn. Hvordan barnehager i dag definerer sin virksomhet setter rammene for hvordan barns utvikling og medvirkning vektlegges. Men utfordringen ligger i at man skal forberede dagens barn til å bli kompetente og ansvarlige voksne av fremtiden. I boka ” Vi vil prøve verden selv!” (1999) gjengis et sitat fra Marit Sanner; ” Vi skal lære barna noe vi selv ikke kan, på måter vi ikke har lært, til å bli noe vi ikke er.” Slik beskriver hun barnehageansattes rammer for samspill og interaksjon med barna i barnehagen.

Utviklingstendensen i det moderne samfunnet viser at individet får mer og mer påvirkning på sin utforming av sin identitet og det livet de lever. Kulturen er ikke lenger bærer av tradisjoner som overføres fra foreldre til deres barn. For nåtidens barn dreier det seg ikke bare om å ”finne seg selv”, men om å konstruere seg selv, utprøving av sosiale symboler og samtidig utviklet det indre og særegne ”jeg.” (Frønes 1998:138). Måten å organisere virksomheter for barn gir ulike utgangspunkt for relasjonene som utvikles mellom barn og voksne. De skaper ulike premisser for de uformelle læreprosessene og samspillet og er viktig for barns utvikling av basiskompetanse. (Linden 1995). Den kan åpne for eller begrense barnas aktiviteter. Hvordan formelle og uformelle kontekster i barnehagen stimulerer til barns medvirkning er på mange måter avhengig av hvordan de voksne definerer sin egen rolle. Barn av i dag er prisgitte de referansepersonene de møter innenfor de institusjonelle kontekstene de deltar i, men for at barn skal kunne utvikle seg i forhold til hvordan fremtiden vil være, krever det voksne som er villige til å tenke nytt og gi slipp på gamle forestillinger som ikke lenger har noen relevans.

” Barn er ikke preget av fortiden, de er enda mer enn andre generasjoner preget av våre forestillinger om framtida. Det vi tror venter på dem der framme bak blånene, skaper deres nåtid. De som vokser opp befinner seg i skjæringspunktet mellom fortida og våre forventninger om framtida; de preges av det som var og av det vi tror kommer.” (Frønes 1998:7). Uansett vil det alltid ligge i barns rolle å forberede seg på fremtiden. Å forstå en foranderlig verden handler om nåtid, fortid og fremtid.

Barnet frykter ikke fremtiden.

Georg Elliot.

Litteraturliste

- Aasen, Petter og Ove Kristian Haugaløkken (red.) (1994): *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Ad Notam Gyldendal AS.
- Aries, Philippe (1980): *Barndommens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Armstrong, Thomas (2003): *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Armstrong, Thomas (2002): *Klog på mange måder. Sådan utvikler du dine mange intelligenser*. Humlebæk: Forlaget Adlandia.
- Bae, Berit (2006): *Temahefte om barns medvirkning. F-4217B*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, Berit (2004): *Dialoger mellom førskolelærere og barn – en beskrivende og fortolkende studie- HIO-rapport 2004 nr. 25*. Oslo: høgsolen i Oslo.
- Bae, Berit (1995): *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. I Skram, Dag (red.): *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. Otta: TANO.
- Bae, Berit (1992): *Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre*. I Bae, Berit og Jan Erik Waastad (red.) (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, Berit og Jan Erik Waastad (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse – en introduksjon*. I Bae, Berit og Jan Erik Waastad (red.) (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet (2005): *Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren BFD 8. mars 2005*.
- Brodin, Marianne og Ingrid Hylander (1999): *Å bli seg selv. Daniel Sterns teori i barnehagens hverdag*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bø, Inge og Lars Helle (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Campell, Linda, Bruce Campell and Dee Dickinson (2004): *Teaching and learning through multiple intelligences*. Boston: Pearson Education Inc.
- Dahlberg, Gunilla, Peter Moss og Alan Pence (1999): *Fra kvalitet til meningsskapning morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahler-Larsen, Peter (2002): *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode, enkvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Doverborg, Elisabet og Ingrid Pramling (1995): *Mangfoldets pedagogiske muligheter*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Egidius, Henry (1996): *Psykologisk leksikon*. Otta: Tano Aschehoug.
- Eide, Brit Johanne og Nina Winger (2004): *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.
- Frønes, Ivar (1998): *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Frønes, Ivar og Tone Schou Wetlesen (red.) (2004): *Dialog, selv og samfunn*. Oslo: abstract forlag.
- Gardner, Howard (2006): *Multiple intelligences. New Horizons*. Basic Books.
- Garner, Howard (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1997): *De mange intelligensers pædagogik*. København: Gyldendal Undervisning.
- Gardner, Howard (1993): *Slik tenker og lærer barn – og slik bør lærere undervise*. Bekkestua: Praxis Forlag.
- Gardner, Howard (1983): *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Guttu, Tor (red.) (1993): *Norsk illustrert ordbok. Moderat bokmål og riksmål*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hansen, Mogens, Per Fibæk Laursen og Anna Maj Nielsen (2005): *Perspektiver på de mange intelligenser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hagen, Conrad (2005): *Nye læringsstrategier i skolen*. Arabesk.
- Hagen, Conrad (2006): *Gardners multiple intelligenser – fra teori til praksis*. Arabesk.
- Hundeide, Karsten (1997): *Barns livsverden – en fortolkende tilnærming i studier av barn*. Gjøvik: J.W.Cappelens Forlag.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 2 utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Norwegian Academic Press.
- James, Allison, Chris Jenks og Alan Prout (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

-
- Juul, Jesper og Helle Jensen (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogiske relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Liden, Hilde (1995): *Småskolebarns lek og voksenrollen*. I Skram, Dag (red.): *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. Otta: TANO.
- Lillemyr, Ole Fredrik (2001): *Lek-opplevelse-læring i barnehage og skole*. Otta: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, Ole Fredrik (1995): *Utvikling, lek og læring*. I Skram, Dag (red.): *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. Otta: TANO.
- Lillestøl, Kjell (1996): *Porsgrunn-modellen. Systematisk medvirkning fra barn og unge. En presentasjon av idégrunnlag, konkrete tiltak/ metoder og resultatvurdering av arbeidet i perioden 1991-95 i Porsgrunn kommune. Q-0901*. Oslo: Barne- og familie departementet.
- Løkken, Gunnvor, og Frode Søbstad (2003): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Otta: Universitetsforlaget.
- Martens, Bodil og Egil Sandgren (1999): *Vi vil prøve verden selv! En bok om metode om barn og medvirkning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Mayall, Berry (1996): *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- Mead, Georg Herbert (2005): *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.
- Mogens m.fl (2005): *Perspektiver på de mange intelligenser. Introduktion – diskussion – kritikk*. Roskilde Universitetsforlag. Fredriksberg.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Norge (2005): Lov av 17. juni 2005 om barnehager. Barnehageloven. Med forskrifter og departementets merknad til bestemmelsene. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pape, Kari (2005): *Se hva jeg kan'a! Barnehagen som læringsarena*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Patel, Runa og Bo Davidson (1995): *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, Reidar J. (2002): *Den gode barnehage. Kvalitetsutvikling i barnehagen. Utforming, vurdering og oppfølging av kvalitetskriterier*. Oslo: SEBU Forlag.
- Thagaard, , Tove (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagberg, Sturla og Kjetil Steinsholt (red.): *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sommer, Dion (1996): *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Sommer, Dion (2003): *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.

Stern, Daniel (2003): *Barns interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ødegård, Inger Karin Røe (2005): *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap. Å lære i dilemma og kaos*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Norwegian Academic Press.

Internettkilder

Gardner, Howard:

<http://www.howardgardner.com/docs/One%20Way%20of%20Making%20a%20Social%20Scientist.pdf>

Gardner, Howard: *M.I. after 20 Years*.

http://www.howardgardner.com/Papers/documents/MI%20After%2020_Feb-03_HG.pdf
(04.01.07).

Gardner, Howard (2001): *The three faces and intelligence*.

<http://www.howardgardner.com/Papers/documents/Three%20Faces%20of%20Intelligence.pdf>
(27.01.07)

Statistisk sentralbyrå (SSB) (2006): *Barn og unge. Barnehager*.

<http://www.ssb.no/barnogunge/2006/barnehage/> (27.01.2007).

Dagbladet (1999): *Barn gir status*. <http://www.dagbladet.no/nyheter/1999/08/08/173505.html>

(05.02.07).

Aftenposten (2005): *Turbobarnas Tidsalder*.

<http://www.aftenposten.no/foreldreogbarn/article1177864.ece> (05.02.07)

Skien kommune: *MILL i Skien*, <http://www.milliskien.net/bakgrunn.asp> (23.02.07)

Vatnekrossen barnehage: <http://www.vatnekrossen.no/index.php?cid=7> (27.02.07)

Wikipedia (2007): *Den frie encyklopedi*. <http://no.wikipedia.org/wiki/Hovedside> (01.03.07)

Oversikt over figurer

Figur 4.1 “Deltakertrappa” Martens og Sandgren

Figur 7.1 Kodingsprosessen i intervjustudier Dalen

Oversikt tabeller

Tabell 5.1 Oversikt over informanter og gjennomføring av intervjuundersøkelsen.

Vedlegg 1

Intervjuguide 1

Innledning:

Fortelle kort hvem jeg er

Forklare hensikten med intervjuet

Gi en kort fremstilling av hva intervjuet dreier seg om

Anonymitet

Fremstilling av datamaterialet

Bakgrunnsspørsmål:

Hva er din stilling i barnehagen?

Hvor gammel er du?

Hvor mange års yrkeserfaring har du i barnehage til sammen?

Har du arbeidet i andre barnehager med samme type stilling tidligere, og eventuelt hvor mange?

Hvor lenge har du arbeidet i denne barnehagen?

Hvor lenge har du arbeidet i forhold til MI som et utgangspunkt i den pedagogiske praksisen?

Hovedspørsmål:

Gi eksempler på hvordan du tar utgangspunkt i flerintelligensteorien i forhold til konkrete pedagogiske situasjoner i barnehagen?

Hvilke verktøy/ virkemidler/ strategier tilknyttet flerintelligensteorien benytter du i ditt samspill med barn?

Benytter du andre teorier/metoder som et supplement til MI?

Hvis ja, hvilke og hvorfor?

Kan du kort fortelle om ditt pedagogiske syn på barn?

Kan du gi eksempler på hvordan din forståelse og syn på barn påvirker din pedagogiske praksis?

Opplever du at ditt syn på barn er påvirket av MI sine grunnleggende prinsipper?

Eventuelt hvordan.

Kan du fortelle om hva du legger i begrepet barns medvirkning?

Bruker du andre betegnelser for medvirkning i din hverdag i barnehagen?

Kan du eventuelt nevne disse?

Hvilke faktorer/ forutsetninger anser du som viktige for at barn skal kunne medvirke?

I hvilke situasjoner eller sammenhenger opplever du at barna i barnehagen kan medvirke i egen hverdag?

Hvordan arbeider du, fra et MI perspektiv, med tilrettelegging av barns medvirkning i barnehagen?

Hvordan opplever du at barn selv gir uttrykk for behov om å medvirke i barnehagen?

Mener du at barns medvirkning kan knytte til enkelte intelligenser i større eller mindre grad?

Ser du fordeler ved MI som legger til rette for barns medvirkning?

Ser du ulemper ved MI som begrenser barns medvirkning?

Tror du prinsippene i flerintelligensteorien har betydning for barns muligheter for aktive deltakelse i barnehagen og hvorfor?

Hvilke strategier opplever du at barn benytter i situasjoner hvor det kan velge eller medvirke?

Kan du fortelle hvorvidt du anser barns utvikling av eget subjekt som avgjørende for barns forutsetninger for medvirkning i egen hverdag?

Hva legger du i de voksnes rolle som tilrettelegger for barns medvirkning?

Kan du nevne noe eksempler på hva personalet bør gjøre for å stimulere barns medvirkning i hverdagen?

Hvordan ser du de voksnes rolle i forhold til det å motivere barn til en aktiv deltakelse?

På hvilken måte antar du at ditt syn på barn kan påvirke deres muligheter for medvirkning?

Kan du gi konkrete eksempler på dette?

Avslutningsspørsmål:

Er det noe du har lyst til å tilføye?

Hvordan opplevde du intervjusituasjonen/ spørsmålene?

Oppsummering av intervjumaterialet

Vedlegg 2

Intervjuguide 2

Innledning:

Fortelle kort hvem jeg er

Forklare hensikten med intervjuet

Gi en kort fremstilling av hva intervjuet dreier seg om

Anonymitet

Fremstilling av datamaterialet

Bakgrunnsspørsmål:

Hva er din stilling i barnehagen?

Hvor gammel er du?

Hvor mange års yrkeserfaring har du i barnehage til sammen?

Har du arbeidet i andre barnehager med samme type stilling tidligere, og eventuelt hvor mange?

Hvor lenge har du arbeidet i denne barnehagen?

Hvor lenge har du arbeidet i forhold til MI som et utgangspunkt i den pedagogiske praksisen?

Hovedspørsmål:

Kan du kort fortelle om ditt pedagogiske syn på barn?

Kan du gi eksempler på hvordan din forståelse og syn på barn påvirker din pedagogiske praksis?

Opplever du at ditt syn på barn er påvirket av MI sine grunnleggende prinsipper?

Eventuelt hvordan.

Kan du fortelle om hva du legger i begrepet barns medvirkning?

Bruker du andre betegnelser for medvirkning i din hverdag i barnehagen?

Kan du eventuelt nevne disse?

Hvilke faktorer/ forutsetninger anser du som viktige for at barn skal kunne medvirke?

I hvilke situasjoner eller sammenhenger opplever du at barna i barnehagen kan medvirke i egen hverdag?

Hvordan arbeider du, fra et MI perspektiv, med tilrettelegging av barns medvirkning i barnehagen?

Hvordan opplever du at barn selv gir uttrykk for behov om å medvirke i barnehagen?

Mener du at barns medvirkning kan knytte til enkelte intelligenser i større eller mindre grad?

Tror du prinsippene i flerintelligensteorien har betydning for barns muligheter for aktive deltakelse i barnehagen og hvorfor?

Hvilke strategier opplever du at barn benytter i situasjoner hvor det kan velge eller medvirke?

Kan du fortelle hvorvidt du anser barns utvikling av eget subjekt som avgjørende for barns forutsetninger for medvirkning i egen hverdag?

Hva legger du i de voksnes rolle som tilrettelegger for barns medvirkning?

Kan du nevne noe eksempler på hva personalet bør gjøre for å stimulere barns medvirkning i hverdagen?

Hvordan ser du de voksnes rolle i forhold til det å motivere barn til en aktiv deltakelse?

På hvilken måte antar du at ditt syn på barn kan påvirke deres muligheter for medvirkning?

Kan du gi konkrete eksempler på dette?

Avslutningsspørsmål:

Er det noe du har lyst til å tilføye?

Hvordan opplevde du intervjusituasjonen/ spørsmålene?

Oppsummering av intervjumaterialet

