

De yngste barnas medvirkning i barnehagen

Ninni Sandvik

Sammendrag

Barns rett til medvirkning, hjemlet i den norske barnehageloven og i rammeplanen, representerer store utfordringer for personalet i barnehagene. Spørsmålet er hvordan retten kan forstås og virkeliggjøres i det pedagogiske arbeidet. Denne utfordringen blir ikke mindre av at antall barn under tre år i barnehagene øker. I dag er i underkant av en tredjedel av barnehagebarna tre år og yngre. Denne artikkelen diskuterer hvordan retten til medvirkning kan forstås i arbeidet med de yngste barna i barnehagen. Artikkelens hovedspørsmål er hvordan de yngste barna skrives inn i lovens og rammeplanens omtale av retten til medvirkning, og hvordan man kan forholde seg til små barns medvirkning i det pedagogiske arbeidet.

Innledning

Små barns barnehagetilværelse er relativt svakt dokumentert, lite omtalt i faglitteraturen, og enda mindre gransket forskningsmessig. Dette skaper et underskudd på empirisk materiale som bakgrunn for refleksjon og diskusjon. Et slikt underskudd kan imidlertid ikke stoppe begynnende drøftinger om temaet. Den forskning som tross alt finnes om 1–3-åringene i norske barnehager kan være med på å belyse medvirkningsbegrepet på nye måter. Det er all grunn til å prøve ut om pedagogiske tenkemåter og innfallsvinkler fra småbarnspedagogikken kan tilføre den generelle barnehagepedagogiske debatten verdifulle elementer.

Denne artikkelen er et bidrag til tenkningen om de yngste barnas medvirkning i barnehagen. En medvirkningsrett som er hjemlet i Lov om barnehager og som er videreført i Rammeplan for barnehagen. Artikkelens

to hovedspørsmål er hvordan de yngste barna skrives inn i lovens og rammeplanens omtale av retten til medvirkning, og en drøfting av hvordan man kan forholde seg til små barns medvirkning i det pedagogiske arbeidet.

Med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets føringer vil jeg i artikkelen drøfte de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Innledningsvis problematiseres begrepet medvirkning, slik det fremkommer i Lov om barnehager (2004–2005), Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) og Temahefte om barns *medvirkning* (2006). Artikkelen presenterer deretter medvirkning som didaktisk og etisk utfordring. Lovverket legger inn tre kriterier for å begrense barns rett til medvirkning: alder, modenhet og funksjonsnivå. Disse reservasjonene kan i stor grad knyttes til de yngste barnehagebarna (1–3-åringene). Kriteriene drøftes kritisk og ses i sammenheng med medvirkning som didaktisk og etisk utfordring. Til slutt skisseres noen perspektiver for å forstå de yngste barnas medvirkning i arbeidet med å skape identitet og kultur/atmosfære samt deres medvirkning i læringsprosesser.

Medvirkningsbegrepet

I tiden etter at rammeplanen kom, ser det ut til at mange i og utenfor barnehagen blander begrepene medbestemmelse og medvirkning. Ifølge Gillund (2006) har det meste av diskusjonen om barns rettigheter handlet om de eldste barnehagebarna, og kanskje først og fremst om skolebarn. Og hun antyder at dette kan være grunnen til at det snarere er *medbestemmelse* og ikke *medvirkning* som hovedsakelig er drøftet. I så fall kan det være grunn til uro: begrepet medvirkning er et komplisert begrep, som trenger nyanserte refleksjoner og diskusjoner (Bae 2006). Dette er diskusjoner som bør inkludere etiske refleksjoner. Bare gjennom slike diskusjoner kan barnehagepersonalet klare å møte de utfordringer og dilemmaer som kommer til syne hvis medvirkning skal tas på alvor. Og bare på den måten kan vi sørge for at diskusjonene om medvirkningsretten blir mer enn en drøfting om barna skal få bestemme hvilket pålegg de vil ha på brødiskiva.

Hos Bae (2006) ser medvirkningsbegrepet ut til å være tosidig: det psykiske rommet til å uttrykke seg, og deltakelse i beslutninger. Selve det å uttrykke seg er ikke tilstrekkelig. Barns uttrykk må føre til noe, ifølge Bae. Medvirkning i vid forstand kan forstås som barns rett til å få støtte til å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng (ibid).

I medvirkningens motlys

Forskere har påpekt faren for at medvirkning blir forstått slik at individets lyster og valg settes over hensynet til fellesskapet (Kjørholt 2005). Dette kan igjen føre til at man legger mer vekt på at det enkelte barns vilje skal være utslagsgivende til enhver tid, eller at enkelte barn skal dominere virksomheten. Slike tolkninger og praktisering av medvirkningsretten dreier barnehagens praksis i en ny-liberalistisk retning, noe som ikke er i tråd med rammeplanens intensjoner, slik jeg leser det.

Barnas stemmer skal balanseres mot hverandre og mot de voksnes stemmer. Slik jeg ser det, er medvirkning et relasjonelt begrep. Bae (2006) understreker at vi ut fra forstavelsen *med* kan avlede at det handler om å gjøre noe sammen med noen.

Ved å legge vekt på virkningsaspektet kan begrepet forstås som å gjøre noe sammen som fører til noe; at man er med å påvirke det som skjer, kjenner at egen deltakelse bidrar til endring (Bae 2006).

Å forstå begrepet på denne måten, kan hjelpe oss til å motstå en overfokusering på den enkelte, med en individualistisk tilnærming som resultat. Det er ikke det enkelte barn som skal agere på vegne av seg selv og sine kort- eller langsiktige ønsker og behov. Uttrykkene og handlingene inngår i et fellesskap. Man gjør noe *sammen*, noe som fører til noe, noe som ikke hadde blitt akkurat slik uten det enkelte barns medvirkning. Ansvar for at dette blir virkeliggjort ligger hos de voksne generelt, og hos førskolelærerne spesielt, ikke hos barna.

I tillegg til faren for en individualisert praksis i kjølvannet av medvirkningsretten, finnes flere dilemmaer. Og selv om denne artikkelen ikke drøfter disse spesielt, betyr det ikke at jeg ønsker å tone dem ned. Hvordan kan vi sikre at alle barn får virke med, også de yngste barna, de barna som ikke uttrykker seg så tydelig, eller de barna som ikke ser ut til å tilpasse seg barnehagen så lett? Hvordan fortolker barnehagepersonalet de yngste barnas gråt? Ses den i forhold til medvirkning? Gis det rom for gråten, eller ønsker de voksne å avlede? Hvordan klarer vi å gi rom for det ubestemte, det usikre og det tvetydige i de yngste barnas kroppslige og verbale uttrykk? I en tid der vi ser en økt tendens til kartlegging av barns kompetanser, er det dessuten grunn til å reflektere over at barn også må ha rett til

ikke å bli gjennomsiktede for de voksne, gjennom krav om å blottlegge egne fokus, intensjoner og/eller følelser.

Medvirkning som ulike utfordringer

Medvirkning er et nytt begrep i barnehagesammenheng og kan fortolkes på ulike måter. Barnehagefeltet trenger grundige diskusjoner i forhold til begrepet (Bae 2006). Ikke minst er dette nødvendig når det er snakk om barn under tre år, barn som uttrykker seg mer kroppslig og mindre verbalt enn eldre barn. Kroppslig kommunikasjon har tendens til å komme i skyggen av verbal kommunikasjon (Løkken 1996) og forbli skyggelagt for de voksne. Pedagoger som arbeider med de yngste må ha høy kompetanse for å kunne forholde seg profesjonelt til små barns medvirkning (Lindahl 2004).

I denne artikkelen fokuseres medvirkning som en didaktisk og som en etisk utfordring. De to innfallsvinklene er ikke gjensidig utelukkende, også didaktisk tenkning bør gjennomsyres av etiske refleksjoner. En didaktikk uten etikk blir lett instrumentell og teknisk. Likevel behandles de to innfallsvinklene atskilt, for å tydeliggjøre argumentasjonen.

Medvirkning som didaktisk utfordring er relevant fordi mye av debatten om medvirkning i barnehagefeltet til nå har hatt et didaktisk dreiepunkt. Medvirkning som etisk utfordring bringes inn som et forsøk på å nyansere og fordype debatten om hva medvirkning kan være eller bety. For arbeid med små barn er det etiske aspektet spesielt avgjørende, fordi det er vanskelig å få tilgang til de yngste barnas opplevelsesverden. (Stern 1993).

Medvirkning som didaktisk og metodisk utfordring

Som jeg tidligere har nevnt, utelukker ikke nødvendigvis en didaktisk tilnærming til begrepet medvirkning etiske refleksjoner. Samtidig står vi i fare for at en hektisk arbeidsdag i barnehagen fører til at diskusjonene i barnehagen primært har et handlingsaspekt, uten mer dyptpløyende refleksjoner.

Dersom personalet prioriterer didaktiske og metodiske problemstillinger i betydningen målstyrte didaktiske opplegg stilt overfor retten til medvirkning, kan det resultere i at man primært beskjeftiger seg med spørsmål om hva personalet kan gjøre, og hvordan ting bør gjøres. Hovedfokuset blir på metoder og aktiviteter, for på best mulig måte å sikre barna

medvirkning. En slik tilnærming er handlingsorientert, rettet mot de praktiske valg personalet stilles overfor. En rekke barnehager har eksempelvis innført barnemøter, barnesamtaler og barneintervjuer, for på den måten å oppfylle intensjonene i lovverket.

En fokusering på handlinger og aktiviteter hindrer oss i å se det spesielle og personlige ved andre mennesker (Søndenå 2004). Vi blir opptatt av hva den andre gjør, og derigjennom skjules den andre som subjekt for oss. Hvis personalet kun reflekterer handlingsfokuserert når de diskuterer de yngste barnas medvirkning, blir barn som subjekter borte for de voksne. Refleksjonene blir grunne og kraftløse (ibid). Dermed blir medvirkningsretten instrumentelt fortolket, uten evne til å forandre praksisen i barnehagene, en praksis som pr. i dag er tuftet på en instrumentell og teknisk diskurs (Dahlberg & Moss 2005).

Mine innvendinger mot å dreie medvirkningsdiskusjonene i didaktisk og metodisk retning betyr ikke at jeg anser didaktisk og metodiske diskusjoner for å være irrelevante i seg selv. Poenget er at de utløser ingen kvalitative endringer i relasjonene og samarbeidet mellom voksne og barn. Slik sett kobler en didaktisk og metodisk tilnærming seg tett opp til en diskusjon om medbestemmelse. Spørsmålene blir av typen ”hvilke metoder skal vi bruke for å få barn i tale?”; ”i hvor stor grad skal vi la barna bestemme innhold og aktiviteter i barnehagen?”; ”hvilke metoder og programmer kan vi bruke for å innhente barns vurderinger av arbeidet?” Slike diskusjoner kan lukke for å etablere en ny voksenrolle i barnehagen, slik Bae (2006) hevder at en etterlevelse av F.N.s barnekonvensjon krever.

Medvirkning som etisk utfordring

Dersom medvirkning ses som en etisk utfordring er refleksjonene ikke først og fremst knyttet til hva andre gjør, men knyttet til etiske spørsmål i møte med andre. Diskusjonene om de yngste barnas medvirkning blir kvalitativt annerledes. Da handler det ikke lenger bare om handlingsalternativer, og måter å utføre handlinger på, men hvem vi er og hvordan vi møter barna som medmennesker. De voksne må tenke over dype, mer eksistensielle spørsmål, som for eksempel hvilke menneskelige verdier de bekjenner seg til, eller hva som er viktig for dem når de er i samspill med medmennesker (Larsen 2007). Slike refleksjoner blir kraftfulle, hevder Søndenå (2004), og de innebærer etiske overveielser.

Levinas (i: Aarnes 1998) påpeker vår tendens til å ville gjøre den andre til den samme som oss selv. Vi møter den andre med ferdige svar, og gjør den andre til en del av vår egen verden. Vi skaper den andre i vårt

eget bilde. På denne måten gjør vi oss selv både blinde og døve for den andre. Alternativet ligger i at man lar seg bevege, ikke av seg selv, men av noe utenfor en selv, noe som er annerledes enn en selv: den andre. Kunststykket er å bli berørt av den andre, uten å ville gjøre den andre til den samme, lik en selv. Dette er spesielt utfordrende i pedagogiske sammenhenger, fordi selve grunnlaget for det pedagogiske oppdraget lett kan oppfattes som nettopp det å endre den andre, i betydningen å gjøre den andre klokere og mer kompetent. Underforstått kan ligge en forestilling om at barna skal bli like kloke og kompetente som de voksne. De yngste barna har til nå vært relativt usynlige i den pedagogiske debatten i og utenfor barnehagene. Diskusjonen om disse barnas medvirkning skal ikke nødvendigvis forstørre barna, i den forstand at de skal gjøres mer lik eldre barn eller voksne. Poenget er å tillate det lille barnet å være lite, uten å overse eller overkjøre det. I et etisk møte med de yngste, ligger det uvisse, det er ikke mulig å unnsnippe usikkerhet og risiko (Dahlberg & Moss 2005) i dette møtet. Åpenheten overfor det som er annerledes betyr ikke at man noen gang vil forstå den andre fullt og helt.

Etikk er ingen metode eller teknikk, det forutsetter blant annet lytting, refleksjon, tolkning, åpne spørsmål og konfrontasjoner (Dahlberg & Moss 2005). Bae (2004) beskriver forutsetningene for åpne interaksjonsforløp: fokusert oppmerksomhet, lytting, toleranse, velvillig fortolkning og bevegelig rollefordeling. Dette handler om væremåter som slipper den andre til, som gir rom for den andres uttrykk. Noe som generelt sett er en utfordring i menneskelig samspill. Utfordringen forstørres ved at den andre i stor grad uttrykker seg kroppslig. Det krever at man legger merke til, fortolker og responderer på kroppslige uttrykk, selv om uttrykkene er fjernt fra de voksnes kommunikasjonsmåter. Og at man døyver sin eventuelle trang til å gjøre de yngste barnas kommunikasjonsmåter mer lik de voksnes.

Medvirkning som en etisk utfordring kobler seg klart til Baes (2006) poeng om at medvirkning handler om et psykisk rom til å uttrykke seg i. Samtidig trekker medvirkning som en etisk utfordring oss videre, fordi man som voksen lar seg berøre i det etiske møtet. Berøringene er det som skaper endring, ikke nødvendigvis organisatorisk eller med hensyn til valg av aktiviteter, men menneskelig. I stedet for å reflektere over metoder og aktiviteter, tvinges man til å reflektere kraftfullt over sine væremåter og eksistens som voksen. I denne refleksjonen ligger muligheter for at de voksnes forståelser om seg selv og de yngste barna utvides og at rollene endres. For at slikt refleksjonsarbeid skal ha noen virkning i barnehagens praksis, må det tilflytte kollektivet: personalgruppa.

Reservasjoner i retten til medvirkning

I Lov om barnehager (2004-2005) gis alle barn rett til medvirkning i barnehagens virksomhet. Samtidig legges det både i lov og rammeplan inn begrensninger eller reservasjoner i forhold til medvirkningsretten. Begrensningene knyttes til alder, modenhet og funksjonsnivå. Vi forholder oss forskjellig til mennesker, avhengig av alder, kjønn, etnisitet, sosial tilhørighet o.s.v. Vi betrakter mennesker ulikt, forventer forskjellige ting og svarer ulikt på de uttrykkene som kommer (Steinsholt 2006). Så også når det gjelder retten til medvirkning.

Det kan være flere grunner til at barnas alder trekkes inn som et argument for å svekke retten til medvirkning. For det første kan det være at de yngste barna ikke anses for tilstrekkelig kompetente til å medvirke i for eksempel planleggings- og vurderingsarbeidet i like stor grad som eldre barn. At deres livserfaring er for liten til at de kan medvirke på relevant vis. Den andre grunnen til å begrense retten til medvirkning p.g.a. alder kan være at de yngste barna er mindre i stand til å verbalisere sine opplevelser, intensjoner og viljer enn eldre barn. I så fall knyttes retten til medvirkning til verbal kompetanse.

Å knytte reservasjoner angående medvirkning til modenhet er problematisk, fordi begrepet verken problematiseres eller nyanseres i lovtekst eller rammeplan. Modenhet er et relativt og usikkert begrep, som bygger på en forestilling om at man modnes etter hvert som man blir eldre. Og som sådan hører begrepet hjemme i en tradisjonell tilnærming til barns utvikling, fra umodent til modent i et lineært tankemønster (Nordin-Hultman 2004). Det er all grunn til å yte motstand mot en slik mangeltenkning i forhold til de yngste barna, selv om dét ikke er hovedpoenget i denne artikkelen.

Barnets funksjonsnivå er det siste kriterium som settes for å begrense barnas medvirkning. Dette kriteriet har tilsvarende problematiske sider som de andre. Begrepet funksjonsnivå er utydelig, om enn på en annen måte enn begrepet modenhet. Hvilke funksjonsområder som skal være utslagsgivende, sies det ingenting om.

Å begrense barnets rett til medvirkning i forhold til alder, modenhet og funksjonsnivå kan til dels gi mening hvis man ser medvirkning hovedsakelig som en didaktisk utfordring. Barnets kompetanser kommer i forgrunnen når man fokuserer på hvilke medvirkningshandlinger voksne kan tilrettelegge for. Medvirkning som didaktisk kompetanse kan imidlertid føre til at de voksne ikke ser det spesielle og personlige ved barna (Sønde-

nå 2004). Handlingsdiskusjoner og fokus på prestasjoner visker ut barnet som subjekt. Mennesket må vike for vurdering av prestasjoner og kompetanser.

Ansvaret for å skille de som er for unge, for umodne eller har manglende funksjonsnivå fra de som er gamle nok, modne nok, eller funksjonsdyktige nok blir lagt til førskolelærere og ufaglærte i barnehagen. Dette forsterker mine betenkeligheter med en didaktisk tilnærming til medvirkning. Jeg kan ikke se noe legitimt argument for at de yngste barnas medvirkning skal være avhengig av hvilke forestillinger den enkelte voksne har om de yngstes alder, modenhet og funksjonsnivå. Min skepsis tar utgangspunkt i en survey gjort ved Høgskolen i Østfold studieåret 2005–2006 om studenters, øvingslæreres og assistenters/fagarbeideres forestillinger om de yngste. Til sammen ble ca 300 personer bedt om å skrive noen stikkord ut fra overskriften: "Hva er et lite barn?" Tekstene vi fikk inn, viser en klar tendens til mangeltenkning når det gjelder barn under tre år. De ble som gruppe bl.a. beskrevet som "blanke ark", sårbare og uskyldige. Det var også noen som beskrev små barn som "et menneske". De yngste barnas energi ble presentert som en energi uten retning, uten vilje eller intensjoner. Ut fra disse beskrivelsene, som stemmer med et mer generelt inntrykk av hvordan de yngste barna blir oppfattet, er det risikofylt å overlate personalet til å vurdere om og når de yngste barna skal få medvirke i barnehagen.

Desto verre blir en slik tilnærming fordi de yngste barns kompetanser lett undervurderes. Jo yngre barna er, desto større betydning har de voksne en tendens til å gi seg selv (Løkken, 1996). Barn mellom ett og tre år har stor kompetanse på kroppslig kommunikasjon (Løkken 1996, 2000a, 2004; Sandvik 2000, 2001, 2002; Johannesen 2001, 2005). De yngste barna har vanligvis heller ikke problemer med å inngå i intersubjektive delinger av fokus, følelser og intensjoner (Stern 2003).

Understrekningen av at det er nødvendig å begrense retten til medvirkning må ses i forhold til den konteksten begrensningene plasseres i. Rammeplanen er relativt generell i sine formuleringer, mens loven knytter medvirkning til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering.

En slik kobling mellom medvirkning på den ene siden og planlegging og vurdering på den andre skaper problemer for grunnleggende diskusjoner om medvirkningsbegrepet, fordi den retter oppmerksomheten mot medvirkningens didaktiske utfordringer, og skjuler de etiske. På tross av denne innvendingen, vil jeg se litt nærmere på hva en aktiv deltakelse i planlegging og vurdering betyr. Vil det si at barn og voksne setter seg ned

sammen og snakker om hvordan de skal ha det i barnehagen, hvilke aktiviteter de skal arbeide med osv? Eller kan formuleringen forstås videre? Dersom man forstår formuleringen i tråd med det første spørsmålet, forutsetter barns aktive deltakelse at barna kan verbalisere sine ønsker i forhold til ulike aktiviteter i forkant, og sine synspunkter på aktivitetene i etterkant. I så fall lukker man de yngste barna ute fra planleggings- og vurderingsarbeidet i barnehagen, all den stund de ikke primært kommuniserer verbalt. Det er imidlertid mulig å skape en videre forståelse av formuleringen aktiv deltakelse. På mer indirekte grunnlag kan de yngste barnas meningsskaping i levd liv i barnehagen ses som aktiv *deltakelse i planlegging og vurdering*. De yngste barnas deltakelse blir mer indirekte enn den til eldre barn, men ikke mindre aktiv av den grunn. Forutsetningen er at de voksne legger merke til og lar seg berøre av de yngste barnas kommunikasjons-, samværs- og virksomhetsformer, og at de tar dette med seg inn i etiske refleksjoner om eget arbeid og barnehagens indre liv. De yngste barnas kroppslige kommunikasjon gjennom dagen, hvor de plasserer seg i rommene, hva de velger å bruke tid og oppmerksomhet på, hvor blikket går og fingeren peker *kan* være indikasjon på hva de finner meningsfylt. I neste omgang kan dette fortelle personalet mye om hvordan rommene og dagene bør planlegges, samtidig som det gir nyttig informasjon i vurderingsarbeidet.

Ser man medvirkning hovedsakelig som en etisk utfordring, derimot, vil barnas alder, modning eller funksjonsnivå være av underordnet betydning. Medvirkning fremstår i dette lyset mer som en etisk verdi, enn som en rettighet du gis forutsatt at du fyller visse krav. Å være menneske er kvalifiserende i seg selv. Det er vanskelig å se hvordan det er etisk mulig å ekskludere personer som ikke anses som tilstrekkelig gamle, modne eller funksjonsdyktige fra medvirkning.

Answaret for virksomheten

Dersom lovens og rammeplanens reserverasjoner i forhold til små barns medvirkning hadde vært knyttet til ordet medbestemmelse ville problemet vært atskillig mindre, etter min oppfatning. Fordi små barn ikke har så lang livserfaring, er det mange ting de ikke kan overskue, eller få ansvar for å vurdere. Derfor må noen andre, de voksne, vurdere deres synspunkter

i et medbestemmelsesperspektiv. Det er vanskeligere å forstå at medvirkning skal reduseres ut fra alder, modenhet og funksjonsnivå.

Bae (2006) argumenterer for behovet for å skjerme barn for ansvaret for barnehagevirksomheten, samtidig som hun ser det problematiske i at voksne kan komme til å overprøve det barn bringer fram, med utgangspunkt i en forestilling om at voksne vet best (Johansson 2003). I temaheftet om medvirkning (Bae 2006) nyanseres ikke reservasjonene ang. medvirkningsretten i henhold til verken alder, modenhet eller funksjonsnivå.

Men leddet kan også gies en mer konstruktiv fortolkning: samtidig som barn har rett til å uttrykke seg og bli hørt, så skal de ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta. Det er de voksne som har ansvaret og må bruke sin vurderingsevne, slik at barn også kan slippe å bestemme/medvirke (Bae 2006:13).

Dersom medvirkning forstås som en etisk verdi (Larsen 2007) slik jeg har argumentert for tidligere i artikkelen, er det vanskelig å se at barn bør skjermes fra *det*. Dette er i tråd med Baes fortolkning: *å gjøre noe sammen som fører til noe*. Å gjøre noe sammen med andre, noe som fører til noe, innebærer ikke nødvendigvis et ansvar for de beslutninger som tas, eller at det tas beslutninger. Muligens er argumentasjonen koblet opp mot uttrykket ”som fører til noe”. Her kan det ligge en forventning om at det barn gjør sammen med andre barn eller voksne skal ende i noen beslutninger som de voksne skal ta. Riktignok finnes klare forbindelser mellom barns medvirkning og de voksnes beslutninger. Men samtidig vil jeg argumentere for at barns medvirkning i tillegg kan forstås uten å koble det til de voksnes beslutninger. Barn kan eksempelvis virke med i barnefellesskapet uten at de voksne direkte bruker dette i sine beslutninger. Det er i så fall en medvirkning som ikke er synlig for de voksne, men den kan like fullt oppleves av barna, og føre til noe innad i barnegruppa. At den er utenfor de voksnes blikk, gjør den ikke mindre viktig for barnets opplevelse. Bevissthet om at denne type medvirkning forekommer utenfor de voksnes kontroll fratar heller ikke de voksne fra ansvar for å tillate og verdsette den.

Dersom barnehagepersonalet arbeider ut fra perspektivet om medvirkning som en etisk verdi, vil denne verdien manifestere seg gjennom væremåter og handlinger. Og danne det bakteppe barna etter hvert kan vurdere sine væremåter opp mot. De yngste barna har fornemmelser av etiske verdier fra de er små (Johansson 2001) og handler ut fra disse.

De yngste barnas måter å virke med

Jeg vil nå prøve åpne opp tankene i den andre enden, gjennom å se barna som *medskapere* av livet i barnehagen. Mange erfarne førskolelærere vil med rette kunne hevde at barna alltid har virket med i barnehagen. De yngste barna retter seg mot verden med den største selvfølgelighet, som om verden ligger der for dem (Merleau-Ponty 1994). De spør ikke om tilatelse til å virke med, de virker bare med. Det er vanskelig å tenke seg en barnehage der barna overhode ikke spiller noen rolle. Medvirkning kan representere det leddet som synliggjør barna som medkonstruktører av identitet, kultur og kunnskap (Dahlberg, Moss & Pence 2002).

I det følgende vil jeg prøve å løfte frem dette selvsagte fra barnas side, slik at det kan bli et konstruktivt utgangspunkt for en kraftfull pedagogisk refleksjon. Da handler det om noe mer enn medvirkning i didaktisk betydning, eller å forstå medvirkning i retning av medbestemmelse. Vi er inne på en medvirkning som en etisk utfordring eller forpliktelse.

Vekselvirkningen mellom menneskene i barnehagen, og den gjensidige påvirkningen de har på hverandre, trekkes frem som sentralt. Det er ikke bare de voksne som påvirker barnet, og ikke bare barnet som dannes i en slik vekselvirkning. Alle parter danner og dannes. De veksler på å virke, å medvirke.

Små barns medvirkning i identitetsskaping

De yngste barna er som subjekter med på å posisjonere seg og danne seg selv og sine identiteter (Lenz Taguchi 2004). Samtidig som de andre menneskene (barn og voksne) er med å danne barnet. En slik posisjonering og medskapning av seg selv og andre, behøver ikke være bevisst eller reflektert. Merleau-Ponty (1994) bruker begrepet kroppssubjekt og pre-refleksivt *cogito*: en kroppslig bevissthet som er til stede før en kognitiv bevissthet. Stern (2003) hevder at barn opplever seg som et eget individ fra fødselen av. Som sådant vil barnet, i samspill med omgivelsene, være medvirkende i identitetsopplevelsene og -danningen. Fra det øyeblikket barnet er født påvirker det foreldrenes tanker, følelser og handlinger (ibid). Mange barn tar relativt stor plass i familien, gjennom søvn-, spise og kommunikasjonsmønstre, gitt at foreldrene gir dem plass.

Denne medskapningen kan blant annet skje gjennom barnets og de voksnes villighet til intersubjektiv deling av fokus, følelser og intensjoner (Stern 2003). Barnet er fra fødselen innstilt på å samspille og å dele sine opplevelser, følelser, intensjoner og fokus, med omverdenen, for på den

måten å kjenne tilhørighet og å forstå seg selv og andre, eller skape seg selv relasjonelt og kontekstuet.

De yngste barna bruker bl.a. imitasjon, gjentakelse og komplementært samspill for å skape felles mening med andre, det gjelder både andre barn og voksne (Sandvik 2000). Ved å imitere en annen signaliserer barnet fellesskap: det du gjør er interessant for meg og jeg vil gjøre likedan. Opplevelsen ser ut til å bli felles og skape en opplevelse av barnet som en del av et vi (Sandvik 2000, Johannesen 2001). Samtidig viser forskning (Sandvik 2002) at de yngste barna også gjør seg tydelige gjennom å hevde seg selv og å avgrense seg i forhold til andre. Poenget i slike prosesser er ikke å dele, men det motsatte: å si nei takk til delingen med andre. Opplevelser som dette, både imitasjon, gjentakelse, komplementært samspill, selvhevdelse og avgrensning, vil være med på å skape opplevelser av hvem man er.

De voksnes etiske utfordring er å stille seg inntil barna, i betydningen være interessert i og la seg berøre av barnas invitasjoner til intersubjektive delinger, til imitasjoner, gjentakelser og komplementære samspill. Og legge merke til og ta på alvor deres selvhevdelse og avgrensning. Å stille seg inntil, uten å ville forandre og forbedre den andre. Gjennom å åpne for de yngste barnas medvirkning i identitetsskapingen, kan voksne i barnehagen få tilgang til viktig innsikt. Å stille seg inntil for dypere å kunne forstå seg selv og sin egen eksistens.

Små barns medvirkning i kulturskaping/atmosfærebygging

1-3-åringenes eget arbeid med kultur, atmosfære og samværsformer i barnehagene har vært skjult i den pedagogiske debatten. Det er særlig tre elementer ved de yngste barnas medvirkning i kulturskaping og atmosfærebyggingen i barnehagen jeg vil trekke frem i denne sammenhengen: kroppslig kommunikasjon, alvor og vennlig oppmerksomhet/tilfredshet.

Mye av småbarnsforskningen beskriver småbarnas sosiale stil som kroppslig (Løkken 1996, 2000a, 2000b, 2004, 2005). Med kroppslige uttrykk som det mest dominerende språket på avdelingen, skjer det noe med både atmosfære og kultur. Den myldrende kroppslige aktiviteten, der alt og alle ser ut til å kunne åpnes opp til nye muligheter, er kanskje det som først slår en når en kommer inn i en småbarnsgruppe der barna føler seg hjemme. En slik kroppslig måte å forholde seg til omgivelsene på, betyr ikke på noen måte at barnet er uten intensjoner, tanker og viljer (Sandvik 2006). En løpende flokk små barn kan bety noe annet og mer betydningsfullt enn uro og bråk. Løpingen kan fortelle de voksne noe om hva barna

finner meningsfullt. Det kan forstås som en lekende måte å være sammen på.

Ved siden av dette kroppslige og tidvis lekende, finner en del forskere et alvor blant de yngste barna (Sandvik 2000, Ødegaard 2006). Dette beskrives som et eksistensielt alvor.

Ved nærmere ettertanke, bør det ikke forbause noen at det fordrer alvor å komme ny inn i verden, og prøve å begripe litt av alt det som foregår der. Alvoret vitner også om en respekt for det som finnes. Man må ta det seriøst, for å forstå. Egentlig for å kunne make å ta det inn i seg eller over seg. Livet er intet lettvinnt be-kjentskap, selv ikke for småbarn (Sandvik 2000:82).

Barnas granskende blikk er med å skape det seriøse elementet i deres til-nærming og legges inn som et element i kulturen og atmosfæren. Noen ganger overser de voksne dette alvoret (Ødegaard 2006) og blir uforståen-de til barnas uttrykk, intensjoner og fokus.

Sandvik (2001) fant et tredje element ved de yngste barnas bidrag til kultur og atmosfære: den vennlige oppmerksomheten og uttrykkene for tilfredshet. For et utrenet blikk kan dette fortone seg som uvesentlige de-taljer, men ved nærmere ettersyn ser man at det er mange barn som uttryk-ker både alvor, vennlighet og tilfredshet i løpet av en barnehagedag.

Den etiske utfordringen for de voksne blir å legge merke til alt dette og å ta imot det, nettopp som bidrag til en felles kultur og atmosfære. Nøyaktig hvordan bidragene ser ut, og hvilke bidrag som gis er avhengig av de barn og voksne som lever i den enkelte barnehage, en hver barne-gruppe vil ha sitt særpreg eller fingeravtrykk (Løkken 1996).

Små barns medvirkning i læringsprosesser

Ifølge Steinsholt (2006a) er all læring forbundet med risiko. Det risikofylte ligger i at læringsresultatet ikke kan defineres presist på forhånd. Sett på denne måten, handler læring om å kaste seg ut i det ukjente. En slik forstå-else av læring forutsetter at voksne i barnehagen tør slippe kontrollen, tør å ha tillit til seg selv, til barna, og ikke minst til det som kan komme til syne når personene i barnehagen setter seg selv og hverandre på og i spill. Ikke bare kan man risikere at overraskende innholdsmomenter i aktiviteter syn-liggjøres. Det kan også hende at den voksenrollen endres, noe Woodhead (2005) peker på som en nødvendig konsekvens av å ta medvirkningsretten på alvor. En pedagog som kaster seg ut i det ukjente sammen med de yn-

te barna kan, slik jeg ser det, betraktes som en pedagog som bidrar til barns medvirkning i læreprosessene i barnehagen.

Steinsholt (2004) bruker begrepet *det kanskje pedagogikk*. I hverdagsaktiviteter kan barns fokus som startpunkter åpne for barns og voksnes læring og oppdagelser, når man arbeider med det som kan skje. I inter-subjektive delinger av slike foki vil man som voksen både kunne bekrefte og utfordre barnas opplevelser. Den voksnes livserfaring og faglige kunnskap på ulike områder setter den voksne i stand til å se *noen* muligheter. Samtidig vil de yngste barnas korte livserfaringer kanskje gi helt andre perspektiver og åpninger.

Samtidig kan man starte med *voksnes fokus (på bakgrunn av kjennskap til barnegruppa)* som startpunkter for voksnes og barns læring og oppdagelser. Gillund (2006) viser at de yngste barna svært ofte vil dele de voksnes fokus. Startpunktet kan settes av de voksne, men hvilke utforskningsmuligheter som åpenbarer seg vet ingen før øyeblikket er der.

I forlengelsen av betegnelsen *det kanskje pedagogikk*, kan begrepet pedagogisk improvisasjon vise seg å være fruktbart. Mens *det kanskje pedagogikk* kan forstås mer ideologisk, som en ønsket holdning, fokuserer pedagogisk improvisasjon mer på måter å samhandle på i de ulike situasjonene. Både barnas intuitive improvisasjoner og personalets pedagogiske improvisasjoner kan ses i et medvirkningsperspektiv.

En slik tenkning innebærer ikke at de voksne må fristille seg fra sin kunnskap om små barn og om verden. Heller ikke at man fratar dem ansvaret for å reflektere faglig. All improvisasjon krever kompetanse (Steinsholt m.fl. 2006). Pedagogisk improvisasjon krever voksne som først og fremst har bred kompetanse om små barns kroppslige uttrykksmåter. I tillegg til kompetanse innenfor de ulike fagområdene.

Det er kun når man er godt forberedt og kan sitt fag at man føler seg fri til å gå utenfor grensene av det planlagte. På samme måte som Gadamer (1975) betyr at en erfaren person er den som er mest åpen overfor nye erfaringer, vil en erfaren improvisator være en som kan spille noe som kan overraske (Steinsholt 2006 m.fl.:31).

Man kan dermed si at å arbeide med *det kanskje pedagogikk* og/eller pedagogisk improvisasjon krever vel så mye av pedagogen som en mer tradisjonell pedagogisk planlagt læringsaktivitet. Riktignok arbeider pedagogen uten detaljerte planer som sikkerhetsnett, men må aktivisere all sin peda-

gogiske erfaring og kompetanse i øyeblikket, og være villig til å sette seg selv på spill når situasjonen krever det. Pedagogen må lytte til barna, forholde seg til de muligheter som dukker opp, ikke nødvendigvis i ordnet rekkefølge, mer huler til bulter. Man må gi slipp på noen muligheter, og videreføre andre. Valgene som gjøres, må gjøres på bakgrunn av faglig skjønn.

Avslutning

Jeg har i denne artikkelen drøftet noen perspektiver på retten til medvirkning i forhold til de yngste barnehagebarna. Dette må ses som en begynnende drøfting av dette komplekse området. Min intensjon har vært å problematisere noen innforståtte forestillinger om de yngste barna, og å peke både på de etiske og didaktiske utfordringer som ligger i de yngste barnas medvirkning. Som jeg tidligere har påpekt, bør ikke didaktiske drøftinger fristilles fra etisk refleksjon. Og når artikkelens siste del tar opp de yngste barnas måter å virke med i forhold til identitetsskaping, kulturskaping og i læreprosesser, er det nettopp med utgangspunkt i de etiske perspektiver artikkelen har prøvd å trekke opp.

Fordi området er lite utforsket og problematisert, mener jeg det er nødvendig at barnehagefeltet får anledning til å se nærmere på utfordringer og muligheter knyttet til at barn under tre år skal ha rett til medvirkning i sine barnehageliv.

Litteratur

- Aarnes, Asbjørn. 1998. *Emmanuel Levinas. Underveis mot en annen. Essays av og om Levinas*. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek.
- Bae, Berit. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie* (doktorgradsavhandling). Oslo: HiO-rapport 2004, nr. 25.
- Bae, Berit. 2006. Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. Bae, Berit, Winger, Nina, Eide, Brit Johanne & Kristoffersen, Aud Eli. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Allan. 2002. *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter. 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gillund, Mari. 2006. *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. Mastergradsoppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Johannesen, Nina. 2001. *Det glemte språket. Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Johannesen, Nina. 2005. Den ordløse samtalen. I: Arneberg, Per, Juell, Einar & Mørk, Olga, red. *Samtalen i barnehagen*. Oslo: Damm & Sønn.
- Johansson, Eva. 2001. *Små barns etik*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Eva. 2003. *Möten för lärande* Stockholm: Skolverket www.skolverket.se/publikationer?id=1152
- Kjørholt, Anne Trine. 2005. The competent child and "the right to be oneself": reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I: Allison Clark, Anne Trine Kjørholt & Peter Moss, red. *Beyond Listening*. Bristol: The Policy Press.
- Larsen, Ann Sofi. 2007. Personalets ansvar, forpliktelser og profesjonalitet. Innlegg på rammeplankonferanse for styrere og pedagogiske ledere i Moss kommune.
- Lenz Taguchi, Hillevi. 2004. *In på bara benet*. En introduktion till feministisk poststrukturalism. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindahl, Marita. 2004. Kompetens för at arbeta med små barn. *Förskoletidningen* 29(1). Solna: Fortbildningsförlaget.
- Løkken, Gunvor. 1996. *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, Gunvor. 2000a. Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44(2): 163-176.
- Løkken, Gunvor. 2000b. Using Merleau-Pontyan phenomenology to understand the toddler. *Nordisk Pedagogik* 20(1):13-23.
- Løkken, Gunvor. 2004. *Toddlerkultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, Gunvor. 2005. Toddleren som kroppssubjekt. I: Synnøve Haugen, Gunvor Løkken & Monica Röthle, red. *Småbarnspedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Nordin-Hultman, Elisabeth. 2004. *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ot.prop. nr. 72. 2004-2005. *Om lov om barnehager* (barnehageloven). Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, Ninni. 2000. *Når munterhet rommer livets alvor. Om munterhet blant 1-3-åringer i barnehage*. Hovedfagsavhandling. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Sandvik, Ninni. 2001. Småbarnas bidrag til barnehagens sosiale miljø. *Barn* 19(2).
- Sandvik, Ninni. 2002. Å gjøre seg tydelig for seg selv og andre. *Barn* 20(1).
- Sandvik, Ninni. 2006. *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinsholt, Kjetil. 2004. *Steinsholt live*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.
- Steinsholt, Kjetil. 2006. Innlegg på Nasjonal rammeplankonferanse DMMH, Trondheim.
- Steinsholt, Kjetil & Sommerro, Henning. 2006. Prolog: Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. I: Steinsholt, Kjetil, red. *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. Damm & søn.
- Stern, Daniel. 2003. *Spebarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal.
- Søndenå, Kari. 2004. *Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Woodhead, Martin. 2005. Early childhood development: A question of rights? *International Journal of Early Childhood* 37(3):79-98.
- Ødegaard, Elin Eriksen. 2006. What's worth talking about? Meaning-making in toddlerinitiated co-narratives in preschool. *Early Years: an International Journal of Research and Development* 26(1).

Ninni Sandvik
Høgskolen i Østfold
Avd. for lærerutdanning
Remmen
NO-1757 Halden, Norge
e-post: ninni.sandvik@hiof.no

R