

Hva er problemet med at medvirkning er individorientert? – medvirkning som en juridisk rettighet og som et pedagogisk fellesskapsanliggende

Marianne Ree

Prøveforelesning avholdt 23.10.20 ved disputas for ph.d.-graden ved Universitetet i Stavanger, Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for barnehagelærerutdanning. Lett omskrevet manus.

Introduksjon

Tema gitt til denne prøveforelesningen er «Hva er problemet med at medvirkning er individorientert? Drøft forholdet mellom medvirkning formulert som en juridisk rettighet (FNs barnekonvensjon, Norges Grunnlov, Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver) og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende».

Jeg har valgt å forholde meg til oppgaven slik at jeg først drøfter medvirkning formulert som en juridisk rettighet, og deretter medvirkning som et fellesskapsanliggende. Videre drøfter jeg forholdet mellom dem i lys av lovverkets intensjoner, barnehagehistorikk, globalisering og sosial bærekraft, for til slutt å kunne ta stilling til spørsmålet om hva som er problemet med at medvirkning er individorientert. Andre ville kunne foretatt andre valg. Først vil jeg seg nærmere på:

Medvirkning formulert som en juridisk rettighet

I kjølvannet av andre verdenskrig vokste det fram flere internasjonale og nasjonale organisasjoner som fokuserte på barns rettigheter. For eksempel det sentrale, inter-

nasjonale dokumentet om barns rettigheter, «The Convention on the Rights of the Child» (1989). Denne konvensjonen synliggjør en forståelse av at barn og ungdom skal oppfattes som individer med egne rettigheter, det vil si rettssubjekter (Aall, 2015, s. 21). At det er en konvensjon og ikke en erklæring innebærer at den er rettslig bindende for de statene som ratifiserer den (Smith, 2012).

Det betyr for eksempel at alle statene som har gitt sin tilslutning til konvensjonen, har plikt til å sørge for at barns rett til å uttale seg etter artikkel 12 i konvensjonen respekteres av alle myndigheter, organisasjoner, institusjoner og enkeltpersoner som treffer avgjørelser som angår barn (Smith, 2012). Men opphavet til at man trenger en overordnet statsmakt, samt at statsmakten ikke i alle henseender er suveren, men underlagt visse begrensninger, er en tanke som går langt tilbake i tid og spenner vidt i rom. Innenfor en vestlig kulturkrets finnes en 2500 år gammel manifestasjon i Sofokles' drama «Antigone», hvor hun skisserer at kong Kreon hadde begravd hennes bror på slagmarken, noe hun hevdet var i strid med gudenes evige uskrevne lover. Det skulle imidlertid gå

2000 år før begrensningene på makthaveren ble begrunnet i hensyn til individet – og ikke til gud eller samfunnet (Aall, 2015, s. 21).

Opplysningstidens tenkere, deriblant engelskmannen John Locke og franskmannen Charles Montesquieu, fikk mye å si for den praktiske utformingen av nye styreformer som vokste fram i opplysningstiden. Locke gjorde et opprør ved å kritisere eneveldet som rådet på den tiden, noe som kommer til uttrykk i «Essay on Civil Government» fra 1690. Ifølge Locke består folket av frie individer som har visse naturgitte rettigheter. Dette gjenspeiles også i det rettsteoretiske begrepet «naturretten», som man i dag ser på som et vesentlig teoretisk grunnlag for menneskerettighetene (Aall, 2015, s. 21).

Blant disse «naturgitte rettighetene» er retten til liv og frihet, retten til eiendom og retten til å tenke og si hva en vil sentralt. Det er hos folket makten ligger, og et styre kan ikke kalles lovlig dersom det ikke bygger på folkeviljen. Det er denne tanken som kalles «folkesuverenitetsprinsippet». De som skal styre, får sin makt fra folket, på betingelse av at de styrende beskytter folkets rettigheter. Gjør de ikke det, kan folket avsette dem igjen. Til gjengjeld forplikter folket seg til å lyde lovene og påta seg de nødvendige byrdene som staten pålegger dem.

Etter dette resonnementet er ikke eneveldet en lovlig styreform. Lockes anbefalinger av «folkesuverenitetsprinsippet» gir retninger mot å verne et mindretall av folket mot flertallets makt. På dette punktet skiller Locke seg fra den sveitsiske opplysningsfilosofen Rousseau, som heller ville gi et folkeflertall uttrykt ved lov en mer ubegrenset makt. Han dyrket det naturlige og enkle og mente sivilisasjonen hadde ødelagt menneskets opprinnelige gode natur, og at mennesker ikke trengte en stat over seg. De kunne styre seg selv direkte ut fra en felles vilje til det gode, som Rousseau kalte «allmennviljen» (Aall, 2015, s. 21).

Medvirkning formulert som en juridisk rettighet ut fra Lockes folkesuverenitetsprinsipp kan slik sies å komme fra folket, og at det er staten

(loven) som skal sikre folkets/felleskapets vilje. Dette å sette individet i sentrum for de kravene som stilles til myndighetene, er selve kjernen i menneskerettssystemet. Det er dette vi også ser i Barnekonvensjonen slik vi kjenner den i dag (Aall, 2015, s. 21).

Rettigheter handler om hva mennesker har anledning til å gjøre og normer knyttet til atferd innenfor et nærmere bestemt rettssystem, sosial konvensjon eller etisk begrunnelse (Donnelly, 2013). Rettigheter kan være uttrykk for verdier, og som sådan for den sosiale praksisen som er nødvendig eller hensiktsmessig for å realisere disse verdiene (Donnelly, 2013). Da kan det for eksempel handle om hvordan vi utdanner barn og unge til å kunne gjøre seg nytte av sine rettigheter (og respektere de verdiene som samfunnet finner at understøtter dette). Barns rett til medvirkning har således både en juridisk side uttalt i Barnekonvensjonen, og den har en praktisk pedagogisk side som handler om hvordan den juridiske rettigheten om barns medvirkning skal ivaretas i samfunnet og i utdanningen. Det er denne sammenhengen jeg vil drøfte videre her.

Fra ideen om menneskerettighetene ble unnfanget og til i dag har det stått strid om deres innhold og rekkevidde, og det blir vanskelig å oppstille en enkel definisjon. Det sentrale er her at det dreier seg om grunnleggende krav alle individer må kunne stille til myndighetene under ethvert rettssystem (Aall, 2015: 22). Men hvilke krav er dette? I dag kan vi, i alle fall i rettslig sammenheng, ta utgangspunkt i krav formulert i FNs verdenserklæring om menneskerettighetene fra 1948. Denne ligger til grunn for at FN i 1989 vedtok den første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen om barnets rettigheter, populært kalt Barnekonvensjonen, som gir barn en særlig juridisk status (ibid).

Barns medvirkning kobles ofte til artikkel 12 i Barnekonvensjonen, som i sin kjerne handler om retten til å bli hørt. FNs barnekonvensjon om barns rettigheter ble inkorporert i norsk lovgivning, og i barnehageloven § 3 i 2003, i

grunnloven § 104 i 2014, og i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 (Bae, 2018; Sandberg, 2012). Siden menneskerettighetene, og derigjennom barns rettigheter, angår grunnleggende forhold mellom staten og enkeltmenneskene, er det avgjørende at disse blir avspeilet og ytterligere detaljert gjennom nasjonale lover, hos oss gjerne forankret i Grunnloven som er den høyeste nasjonale rettskilden. Lovgivningen, og den som spesielt gjelder innenfor de enkelte samfunnssektorer, spiller slik en viktig rolle som grunnlag for å presisere og supplere de internasjonalt aksepterte menneskerettighetene.

I grunnloven § 104 står det blant annet «Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling». Liknende formuleringer kan ses i både FNs barnekonvensjon artikkel 12 og i barnehageloven § 3. For eksempel i barnehageloven er det formulert under overskriften barns og foreldres medvirkning at «Barnet har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, og de skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens innhold». Samstemthet i de ulike juridiske dokumentene, som vi også ser her, er noe som Norge er forpliktet til for å sikre gjennomføringen av de internasjonale menneskerettighetsnormene (Aall, 2015).

Ifølge Bartley (2001) er det utfordrende å transformere disse juridiske og til dels abstrakte konstruksjonene, eksempelvis om barns rett til å bli hørt, til anvendbare utsagn i den pedagogiske utdanningspraksisen.

Forskning på barns rett til medvirkning motivert av FNs barnekonvensjon hadde en sterk vekst spesielt på begynnelsen av dette århundret (Emilson og Johanson, 2017). Enkelte (Emilson og Johansson, 2017; Quennerstedt, 2013) hevder at dette har ført til en normativ, snarere enn en kritisk posisjon i forskningen om barns juridiske rettigheter. Et konsensusperspektiv kan synes å ha dominert feltet.

Rettigheter er ofte blitt forstått som entydige og universelle. Det er imidlertid en forskjell mellom å gå inn for og analytisk å utforske barns rettigheter i praktisk pedagogisk sammenheng, og rettigheter fra et juridisk perspektiv. Quennerstedt (2013) argumenterer for at vi trenger analytiske dybdestudier av barns rettigheter fra et kontekstualisert, kritisk «bottom-up»-perspektiv i motsetning til et «top-down»-perspektiv, der FN-konvensjonen tas for gitt som en universell hovedaktør.

Barns juridiske rett til medvirkning i barnehagen er undersøkt fra flere perspektiver (f.eks. Bartley, 2005; Moss, 2007; Penn, 2009). Denne forskningen indikerer at det er det individuelle rettighetsperspektivet som står sterkt i utdanningsinstitusjoner som barnehagen både internasjonalt og nasjonalt. For eksempel kommer en slik tilnærming til uttrykk som en prioritering av det individuelle barnets rett til å velge eller bestemme selv, med andre ord en tolkning av medvirkning som en individuell rettighet der det å få velge selv er sentralt (Emilson og Johanson, 2017; Percy-Smith og Thomas, 2010). Dette er en fortolkning som ifølge Qvarsell (2011) kan føre til en praksis der det barna selv får velge og bestemme over er trivielle saker, som for eksempel om de vil ha knekkebrød eller skive til lunsj. Emilson (2014) stiller spørsmål ved om man da virkelig kan snakke om barns reelle rett til medvirkning.

Ut fra gjennomgangen av medvirkning formulert som en juridisk rettighet, kan man kort og noe forenklet oppsummere med å si at det foreligger en individorientering av det juridiske. En orientering som kan tenkes å ligge i samfunnets historiske forankring av menneskerettighetene i naturretten og opplysningstiden, som la stor vekt på det enkelte menneskets kompetanse og vilje.

Så kan vi videre stille spørsmål ved hva som er problemet med at medvirkning er individorientert. For å kunne ta stilling til dette spørsmålet, vender jeg blikket videre mot:

Medvirkning formulert som et pedagogisk fellessaksanliggende

Annen verdenskrig styrket det nasjonale fellesskapet i Norge på avgjørende vis. Nordmenn flest hadde opplevd en spesiell samhørighet på tvers av tradisjonelle sosiale skillelinjer. I tiårene etter krigen ble samfunnsutviklingen preget av fellesskap og samarbeid – også på det politiske plan. Med bred politisk oppslutning ble det bygd ut velferdsordninger som skulle sikre alle en trygg livsstandard på likeverdige vilkår, uansett bosted og sosial bakgrunn (Korsvold, 2005). Dette ser vi tydelig innenfor helse- og sosialsektoren, men også når det gjelder den grunnleggende opplæringen er dette likeverdsprinsippet framtrædende.

Barnehagens rammeplan står støtt i denne tradisjonen. Rammeplanen er en forskrift til loven, og den beskriver hva barnehagen skal inneholde og hvilket ansvar personalet har. Alle barnehager, offentlige som private, skal bygge sitt arbeid på det som står i Rammeplanen. At den er en forskrift til loven, betyr at lovgivningen skal ligge til grunn for barnehagens samfunnsmandat, innhold og oppgaver. Dette kommer for eksempel frem i kapittel 4, der barns rett til medvirkning er skrevet frem. Her står det: «Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet», jf. barnehageloven § 1 og 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon artikkel 12.

Rammeplanens formuleringer for medvirkning er slik basert på juridiske rettigheter for barnehagen. Men samtidig kan man spore formuleringer om medvirkning som trekker i retning av at medvirkning også er et pedagogisk fellesskapsanliggende. For eksempel i formuleringen «å sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), og i formuleringen «barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og

vurderingen av barnehagens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet: 21). Her er ordene deltakelse og fellesskap brukt, noe man ikke finner igjen artikkel 12 i Barnekonvensjonen, eller i grunnloven § 104.

Sandberg (2012, s. 91) hevder at ordet deltakelse i juridisk sammenheng er et videre begrep enn formuleringen «barnets rett til å bli hørt» slik den fremskrives i artikkel 12 i konvensjonen, og at man her snakker om barns demokratiske rettigheter i samfunnslivet. Hun legger til at for å komplementere artikkel 12 i konvensjonen i retning mot demokratiske rettigheter, må man supplere med artikkel 13 om yttringsfrihet, artikkel 14 om tanke-, tros- og samvittighetsfrihet, artikkel 15 om organisasjonsfrihet, artikkel 17 om retten til å motta og spre informasjon, artikkel 31 om retten til hvile, fritid og lek, samt artikkel 29 om retten til utdanning. Begrepet deltakelse er også løftet frem i FNs «Generelle kommentarer nr. 12» (CRC/C/GC/12), som omhandler artikkel 12 i Barnekonvensjonen. Denne inneholder prinsipielle drøftinger av hvordan man kan forstå formuleringene i konvensjonen, eksempelvis «barns rett til å bli hørt». Her pekes det på at deltakelse nå er allment brukt. Prosesser basert på demokratiske aspekter som dialog, gjensidighet og respekt er da sentralt. Slik kan man kanskje si at Barnekonvensjonen også har en fellesskaplig orientering, men det kommer ikke eksplisitt til uttrykk i formuleringen i artikkel 12 i selve forordningen. Hva formuleringen i de generelle kommentarene konkret kan tenkes å innebære, altså hvordan de skal implementeres i pedagogikken, skrives det ikke noe om. I utgangspunktet betyr det at det er opp til hver enkelt institusjon og den enkelte barnehagelærer å tolke, forstå og omsette formuleringen til pedagogisk virksomhet.

Barnehagen er en fellesskapsarena der deltakelse handler både om å tilpasse seg og å bidra i fellesskapet (Björklund og Pramling Samuelsson, 2018). Et annet sentralt anliggende, foruten at det er en fellesskapsarena, er at det eksisterer mange fellesskap innenfor

barnehagen og innenfor den enkelte barnegruppen (Hännikäinen, 2001).

Ifølge professor i sosiologi Tjora (2018) er fellesskap vanskelig å definere. Han har studert fenomenet fellesskap fra ulike vinkler, og hevder at fellesskap for eksempel kan handle om identifikasjon, interaksjon, kommunikasjon og samhold. Han hevder at fellesskap best kan forstås ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der fellesskap er noe som oppstår og endres i sosialt situerte samspill mellom mennesker.

Fra et slikt perspektiv blir fellesskap samfunnets fundamentale byggestein, noe han hevder man kunne se etter den dramatiske terroraksjonen på Utøya i Oslo 22. juli 2011, da samhold og det å ta vare på andre kom til uttrykk på ulike måter. Fellesskap trekker slik vår oppmerksomhet mot noe fundamentalt, mot «kvaliteten på menneskers liv idet de lever» (Giddens og Sutton, 2017, s. 119). Professor i barndomssosiologi Eva Gulløv (2012) omtaler fellesskap i barnehager som konvensjoner, rutiner og forventninger om hvordan barn skal være deltakere. Fellesskap i en slik relasjonell og sosialkonstruktivistisk betydning kan tenkes å bli noe annet enn fellesskap sett ut fra et rettighetsperspektiv, der barns rettigheter (menneskerettighetene) skal beskytte det enkelte barnet mot undertrykkelse fra blant annet staten/fellesskapet (Eidsvåg, 2019).

Sett i en utdanningskontekst hevder Imsen (2011) at individualitet og fellesskap ikke er et spørsmål om enten-eller, men en grunnleggende tosidighet som ligger i dypet av vår samfunnsform og menneskenes eksistens. Interessant å undersøke videre i denne presentasjonen er:

Forholdet mellom medvirkning formulert som en juridisk rettighet og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende

I barnehageforskningen ser man tendenser i retning av økt oppmerksomhet om at medvirkning også må omhandle et pedagogisk

fellesskapsanliggende (Emilson og Johansson, 2017). Dette er et perspektiv man også kan se i den reviderte Rammeplanen fra 2017, som erstattet planen fra 2006/2011. Her henvises det flere steder i planen til barns medvirkning i fellesskap. For eksempel kan man lese i kapittel 1 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) under verdigrunnlaget at barns mulighet til å ta del i og medvirke i fellesskap er en viktig verdi som skal gjenspeile seg i barnehagen. Og under overskriften «demokrati» kan vi lese at alle barn skal kunne oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Disse formuleringene i Rammeplanen fremstår ikke entydig å være formulert ut fra en individuell forståelse av barns rett til medvirkning, men formuleringer i retning av et pedagogisk fellesskapsanliggende perspektiv. Samtidig er medvirkning også formulert i retning av en individorientering eksempelvis i kapittel 4, der det jammføres med blant annet Barnekonvensjonen og grunnloven. Slik tenker jeg at Rammeplanen både favner medvirkning formulert som en juridisk rettighet, og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende.

Det kan da være interessant å stille spørsmål ved hvordan vi kan forstå det forskning viser om at barns rett til medvirkning ofte kommer til uttrykk i form av ivaretagelse av individuelle rettigheter som individuelle valg og selvbestemmelse.

Idealet for oppdragelse i vestlige sivilisasjoner har en dyp forankret respekt for barnet som et selvstendig individ med eget menneskeverd, men slik har det ikke alltid vært. Oppvurderingen av barnets egenverdi er et nyere fenomen som til dels kom med opplysningstiden, som nevnt innledningsvis, og den moderne epoken i historien. Ved å forstå fortidens tenkning er man bedre i stand til å forstå dagens tenkning og å være med på å forstå fremtidens løsninger.

En rekke velkjente teorier i pedagogikken har en grunnidé om at det individuelle barnet

skal stå i sentrum for den pedagogiske tenkningen. Rousseau er kanskje den mest kjente. Hans filosofi var at man måtte følge barnets utviklingstakt, la naturen gå sin gang og ikke gripe unødvendig inn. En annen barnesentrert tenker er Fröbel, med sitt romantiske syn på barnet, og at barnets natur er aktivitet, og at denne utfoldes best gjennom lek. Han var opptatt av at barnehagen skulle være barnesentrert, og læreren måtte balansere mellom å vise vei og la barnet vise veien (i Broström, 2011).

Utviklingspsykologien gjorde seg gjeldende på slutten av 1800-tallet og føyde seg inn i en barnesentret tenkning, ofte ut fra individers utvikling ut fra stadier. De konstruktivistiske læringsteoriene, eksempelvis Piaget, setter også det individuelle barnet i sentrum.

Store deler av den idéhistoriske arven fra opplysningstiden bidrar således til å rette oppmerksomheten mot det individuelle perspektivet i pedagogikken, ikke mot fellesskapet.

Så kan vi ta et langt sprang i historien til 1975, da den første norske barnehageloven kom til. En individorientering, samt en målrettet pedagogisk virksomhet med sikte på barns læring kan man også se i loven § 1 i kapittel 1. Her står det at «Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, og de skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger». Det står også at barnehagen skal bidra til «trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap». Her ser man både en individorientering ut fra barns individuelle læring, men man kan også se at fellesskapet eksplisitt er trukket frem. Disse formuleringene gir et inntrykk av en balanse mellom en rettighetsformulering ved å fremskrive at barn har rett til å medvirke, samt en pedagogisk fellesskapsorientering ved formuleringen om at barnehagen skal være et trygt sted for fellesskap og vennskap.

Barnehageloven og Rammepplanen gir barnehagens samfunnsmandat. Man kan slik si at disse er politiske «bestillinger» fra politikere, som både eiere av barnehager og personalet

er forpliktet i forhold til. Samtidig er det ingen «oppskrifter» på hvordan samfunnsmandatet pedagogisk skal gjennomføres, noe som betyr at det er opp til den enkelte barnehagelærer å fortolke og forhandle mandatet i sitt arbeid ut fra sin kunnskap (Jansen, 2019, s. 22).

Enkelte, f.eks. Bae, 2018; Harcourt og Hägglund, 2013; Quennerstedt, 2013 hevder at FNs barnekonvensjon og barns rettigheter er for abstrakte og lite tilpasset ulike kontekster, og at en risiko ved det kan være en ovenfra og ned-styring som kan fungere begrensende i tråd med et nedenfra-opp-perspektiv (Bae, 2018).

Den tidligere nevnte forestillingen om at den juridiske retten til barns medvirkning avgrenses til individuelle rettigheter, fremheves i forskning å være problematisk med tanke på at barnehagen er en kollektiv arena, som forutsetter at man balanserer mellom hensynet til fellesskapet og det enkelte barnets individuelle behov og rettigheter. Medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende impliserer slik kollektive samhandlingsprosesser, en «vi-følelse», samtidig som det individuelle barnet sikres handlingsrom. Autonomi og avhengighet er dermed gjensidige prosesser (Kjørholt, 2008, s. 33).

Ifølge professor i rettsvitenskap Jørgen Aall, er retten til å kunne si hva man mener og til å bli hørt (retten til medvirkning og retten til ytringsfrihet) både av grunnleggende individuell betydning og samfunnsmessig betydning. Årsaken er at samfunnet vil bli skadelidende dersom fri meningsutbrytning ikke tillates eller blir lyttet til. Det er nettopp grunntanken i et demokrati, hevder han, at alle skal ha anledning til å bidra med ideer til eget og fellesskapets beste. Vinner ikke denne ideen tilstrekkelig oppslutning, kan den få innflytelse på egen og samfunnets utvikling.

Liknede tanker fremskrives av Jürgen Habermas (1984) i hans kommunikative handlingsteori og hans argumentasjon om at dersom man ønsker å forstå praksis, må det være en balanse mellom systemet (utenforperspek-

tiv, f.eks. politiske vedtatte lover) og livsverdenen («innenfra», for eksempel de lokale barnehagepraksisene og den pedagogikken som kommer til uttrykk der). Habermas poengterer at man må være årvåken for at ikke systemet koloniserer livsverdenen, det vil si at systemet, eksempelvis jussen og lovkravet om barns rettigheter dominerer over den pedagogiske praksisen (livsverdenen), på en slik måte at den pedagogiske praksisen blir uforståelig og meningsløs sett fra et livsverdensperspektiv.

Et annet interessant aspekt eller en konsekvens som eksempelvis Seland og Kjørholt trekker frem i sammenhengen med individuell orientering på medvirkning ut fra den juridiske formuleringen, er at en slik orientering kan henge sammen med liberalistisk-økonomiske diskurser i samfunnet. Disse smittet over på barnehagen, der markedstenkning med vekt på valgfrihet og individuelle valg ble fremtredende (Kjørholt og Seland, 2012). Dette er en orientering som enkelte refererer til i sammenheng med økt globalisering (Faas og Wasmuth, 2019). Ofte omtales globalisering som økende internasjonal avhengighet innen områder som økonomi, politikk, kulturer, miljø og kommunikasjon, men det er ikke alltid klart hva globalisering betyr innenfor barnehagefeltet. Konsekvensene av globalisering blir sett på både som en mulighet og en individuell utfordring.

Ut fra forholdet mellom en individuell rettighetsdiskurs på barns medvirkning versus en pedagogisk fellesskapsanliggende diskurs, tenker jeg at én mulighet er at man i verden har noe felles, samtidig som det er en utfordring å omsette det globale til det lokale, altså til pedagogikken i barnehagen. Et eksempel på økt globalisering som omsettes til det lokale (barnehagen), er OECDs politikk og føringer i retning mot individualisering og standardisering, som man også kan se har fått konsekvenser lokalt (Kampmann, 2013). Dette er en tendens som enkelte hevder er problematisk fordi en slik standardisering i barnehagen gjør det

vanskelig å ta hensyn til lokale forhold, sammenhenger og tradisjoner (Kjørholt og Seland, 2012). Et eksempel på en slik konsekvens er økt individfokus, der medvirkning blir fortolket og kommer til uttrykk i den pedagogiske praksisen som rett til individuelle valg og selvbestemmelse.

Oppsummert kan man si at medvirkning formulert som en juridisk rettighet, åpner for mangfold og kompleksitet og kan variere noe alt etter hvilket nivå rettigheten drøftes på. For eksempel synes det som at det på det overordnede juridiske nivået, altså i Grunnloven og FNs barnekonvensjon, dominerer et individorientert perspektiv rettet mot barns individuelle rett til å medvirke. Samtidig har vi også sett at det er tendenser til at medvirkning fra et rettighetsperspektiv omhandler deltakelse, som har konnotasjoner mot felleskapet. Dette kommer blant annet frem i de de generelle kommentarene til Barnekonvensjonens artikkel 12.

Vi har sett at forskningen indikerer at det individuelle rettighetsperspektivet står sterkt i utdanningsinstitusjoner som barnehagen både internasjonalt og nasjonalt, og at medvirkning i pedagogisk praksis slik kommer til uttrykk i barnehagen i form av individuelle valg og selvbestemmelse.

Men både internasjonalt (f.eks. Bartley, 2001; Percy-Smith og Thomas, 2010) og nasjonalt (f.eks. Bae, 2010; Kjørholt, 2011; Ree og Emilson, 2019) peker forskning på at en individorientering genererer en ensidig forståelse av praktisering av medvirkningsbegrepet, fordi følelsen for andre og opplevelsen av fellesskap risikerer å ekskluderes. Flere forskere (f.eks. Årlemalm og Davis, 2014; Hägglund og Johansson, 2014) diskuterer bærekraft i et utdanningsperspektiv. Det bærekraftige forstås som opprettholdelse av sosiale, miljømessige, politiske og økonomiske dimensjoner. Den sosiale dimensjonen refererer til ideen om tilhørighet og det å leve som menneske i en verden som er delt med andre (Hägglund og Johansson, 2014, s. 42).

Davis (2014) argumenterer for at en

konseptualisering av barns rettigheter i Barnekonvensjonen er for smalt, ettersom det har sin opprinnelse i de sosiale praksisene til det liberale demokratiet etter 2. verdenskrig. Hun legger til at rettighetene og ambisjonene med dem er viktigere nå enn noensinne, samtidig som hun poengterer at samfunnet i vårt århundre er vidt forskjellig fra det samfunnet rettighetene ble innrammet i, både når det gjelder det sosiologiske, politiske, økonomiske og miljømessige. Davis (2014) stiller spørsmål ved om det er et bærekraftig perspektiv i FNs barnekonvensjon (FN, 1989) og kritiserer konvensjonen for å ha for mye fokus på det enkelte barns rettigheter. Hennes mening er at for å opprettholde en sosial bærekraft for det 21. århundre, må dette fokuset forandres for å kunne ivareta kollektive rettigheter. Da må de individuelle juridiske rettighetene til den enkelte koples til kollektive rettigheter i sosiale grupper. I motsetning til den liberale proposisjonen om det isolerte mennesket, begynner ideen om de kollektive rettighetene med synet på mennesker som sosiale vesener (Davis, 2014). Hennes argument handler ikke om å redusere barns rettigheter eller å redusere universaliseringen av rettighetene over hele kloden. Hun betrakter barns rettigheter i utdanning som et varig bidrag for bærekraft.

Ut fra problematikken som reises her i lys av sosial bærekraft, kan det argumenteres for at man trenger å utvide den juridiske forståelsen av retten til medvirkning til å handle om noe mer enn individuelle rettigheter som individuelle valg og selvbestemmelse, til også å handle om ivaretagelse av fellesskapet. Individuiperspektivet fremhever det enkelte barns frihet og uavhengighet, det vil si muligheten til å handle autonomt uten å bli styrt av andre. Dette omtales gjerne som individualisme, ut fra et liberalistisk syn på demokrati (Emilson, 2014). Et samfunn med sosial bærekraft fordrer derimot at alle barn våger å tre frem og ta ansvar i en verden som er delt med andre (Hägglund og Johansson, 2014). Erfaring med å balansere egne rettigheter overfor an-

dres krav og forutsetninger må anses som en sentral kompetanse i et moderne, komplekst samfunn. Sandberg (2012) er inne på noe av den samme problematikken når det gjelder medvirkning fra et individorientert perspektiv. Hun hevder at en alminnelig språkbruk der medvirkning handler om å få det som man vil, ikke rekker i en juridisk betydning, men at det her må legges vekt på at det barnet sier, blir tatt hensyn til.

Kanskje denne nyanseringen kan handle om både å ivareta medvirkning formulert som en rettighet, der barn har rett til å bli hørt og lyttet til, samtidig som man ivaretar medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende, der tilhørighet og det å leve som menneske i en verden som er delt med andre er sentralt. Dette kan kanskje forstås som et ontologisk spørsmål, eller et verdispørsmål, og som slik sett henger sammen med pedagogikkens anliggende. Spørsmålet er for eksempel hvilke grunnleggende antakelser eller verdier man utgår fra når det gjelder mennesker og forholdet mellom individ og fellesskap. Sett fra en liberal verdi-diskurs kan vi tenke oss at individet blir utgangspunkt, mens en mer relasjonell verdi-diskurs vektlegger fellesskapet.

Så istedenfor å dikotomisere ut fra at barns rett til medvirkning fra et juridisk individuelt rettighetsperspektiv blir et problem, og at medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende tolkes som noe som er bra, handler spørsmålet om hvordan man kan skape fruktbare balanser mellom de ulike formene for medvirkning.

Da kan man til slutt stille spørsmålet: Hva er problemet med at medvirkning er individorientert?

Jeg har i denne presentasjonen problematisert forholdet mellom medvirkning formulert som en juridisk rettighet og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende. En orientering mot enkeltindividet er selve kjernen i menneskerettighetene, og dermed

også i Barnekonvensjonen. Også i forskningen viser det seg å være en dominerende orientering mot et individuelt rettighetsperspektiv. Samtidig har særlig Rammeplanens formuleringer knyttet til hvordan barns rett til medvirkning bør gjennomføres, noe som trekker i retning av et pedagogisk fellesskapsanliggende. Det synes dermed som at medvirkning formulert som en juridisk rettighet og medvirkning formulert som et pedagogisk fellesskapsanliggende fremskrives og virker ulikt på ulike nivå. Et fellesskap i barnehagen kan som jeg har vært inne på tidligere, ha ulike betydninger. På den ene siden, fra et rettighetsperspektiv, handler det om å beskytte det enkelte barnet mot undertrykkelse fra blant annet staten/fellesskapet, mens det på den andre siden handler om pedagogiske forventninger til hvordan man skal være sammen i en verden man deler med andre.

Å arbeide med barns rett til medvirkning i barnehagen er ikke helt enkelt, og dess mer jeg undersøker og forsøker å forstå hva det konkret kan innebære, desto mer komplekst, og delvis også problematisk, er bildet som trer frem. Det finnes til og med forskere som stiller spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å snakke om barns rett til medvirkning i barnehagen, da barn ikke selv engang kan velge om de vil gå i barnehagen eller ikke (Jansen, et al., 2011). Samtidig fremheves medvirkningsbegrepet med stor retorisk kraft, både i den allmenne debatten, så vel som i lover og styringsdokumenter for barnehagen. Det innledende spørsmålet om hva som er problemet med at medvirkning er individorientert, må kanskje nyanseres. Det som kan være problemet, er når individorienteringen går ut over evnen til å ta ansvar for andre i en verden som er delt med andre.

Referanser

- Aall, J. (2015) *Rettsstat og menneskerettigheter: en innføring i vernet om individets sivile og politiske rettigheter etter den norske forfatning og etter den europeiske menneskerettighetskonvensjon*, 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ärlemalm-Hagsér, E. and Davis, J. (2014) 'Examining the Rhetoric: A Comparison of How Sustainability and Young Children's Participation and Agency are Framed in Australian and Swedish Early Childhood Education Curricula', *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), s. 231–244. DOI: 10.2304/ciec.2014.15.3.231.
- Bae, B. (2018) *Politikk, lek og læring: barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven: Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven). Oslo: Kunnskapsdepartementet (2006). Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen (2003) *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Björklund, C., og Pramling S. (2018) *Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar*, i Sheridan, S. og Williams, P. (red.) *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, s. 81–92.
- Broström, S. (2011) *Børnehavens formål – et kritisk blikk*, i Glaser, V., Moen, K.H., Mørraunet, S. og Søbstad, F. (red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 37–48.
- Davis, J. (2014) *Examining early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights*, i Davis, J. og Elliot, S.E. (red.) *Research in early childhood education for sustainability: International perspective and provocations*. London and New York, NY: Routledge, s. 21–37.

- Donnelly, J. (2013) *Universal Human Rights in Theory and Practice*. Ithaca: Cornell University Press
- Eidsvåg, G. M. (2019) «We Do Not Make Angels Here»: Secularism in Norwegian Kindergartens, i. Faas, S., Kasüschke, D., Nitecki, E., Urban, M. og Wasmuth, H. (red.) *Globalization, Transformation, and cultures in Early Childhood education and care. Reconceptualisation and Comparison*. Cham: Palgrave Macmillan, s. 157–181.
- Emilson, A. (2014) Demokrati och inflytande i förskolan, i Johansson, E. og Thornberg, R. (red.) *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber, s. 116–129.
- Emilson, A., og Johansson, E. (2017) Values in Nordic early childhood education – democracy and the child's perspective, i Fleer, M. og van Oers, B. (red.) *International handbook of early childhood education*. Dordrecht, Netherlands: Springer, s. 929–954.
- Faas, S., og Wasmuth, H. (2019) Globalization, Transformation, and cultures in Early Childhood education and care, i Faas, S., Kasüschke, D. Nitecki, E. Urban, M. og Wasmuth, H. (red.) *Globalization, Transformation, and cultures in Early Childhood education and care. Reconceptualisation and Comparison*. Cham: Macmillan Palgrave, s. 1–13.
- Giddens, A. og Sutton, P. W. (2017) *Essential Concepts in Sociology*. Second edition. Malden, MA: Polity Press.
- Gulløv, E. (2012) Tidlig sivilisering. Et flertydig arbeid, i Gilliam, L. m.fl. (red.) *Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 71–107.
- Habermas, J. (1984) *The theory og communicative action. Reason and the rationalization of society*. Boston, Mass: Beacon Press.
- Hännikäinen, M. (2001) Some thoughts about togetherness: An introduction. *International Journal of Early Education*, 9(2), s. 101–108. DOI: 10.10800966976012005346 6
- Harcourt, D og Hägglund, S. (2013) Turning the UNCRC upside down: a bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education* 21 (4) s. 286–299. DOI: 10.1080/09669760.2013.867167
- Hägglund, S., og Johansson, E. (2014) Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood, i Davis, J. og Elliot, S.E. (red.) *Research in early childhood education for sustainability: International perspective and provocations*. London and New York, NY: Routledge, s. 38–48.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, K. E. (2019) *Medvirkning i praksis. Delta-kelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kampmann, J. (2013) Societalisation of early childhood education and services. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 21 (1), s. 1–4. DOI: 10.1080/1350293X.2012.760335
- Kjørholt, A. T. (2008) *Children as New Citizens: In the Best Interest of the Child*. James A., James A.L. (eds) *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhood in Europe*. London: Palgrave Macmillan, London, s. 14–37. DOI: 10.1057/9780230582095_2
- Kjørholt, A. T. (2011) Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts, i Kernan, M. og Singer, E. (red.) *Peer relationship in early childhood education and care*. London: Routledge, s. 38–48.
- Kjørholt, A.T. og Seland, M. (2012) *Kindergarten as a bazaar*, i Kjørholt A.T. og Qvortrup J. (red.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave, s. 168–185. DOI: 10.1057/9780230314054_10
- Korsvold, T. (2005) *For alle barn. Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Kunnskapsdepartementet (2017) Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Moss, P. (2007) Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (1): 5–20. DOI: 10.1080/13502930601046620
- Penn, H. (2009) International perspective on participatory learning: Young children's perspectives across rich and poor countries, i Berthelsen, D., Brownlee, J. og Johansson, E. (red.) *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*. New York: Routledge, s. 12–23.
- Quennerstedt, A. (2013) Children's rights research moving into the future challenges on the way forward. *The International Journal of Children's Rights*, 21(2), s. 233–247. DOI: 10.1163/15718182-02102006
- Ree, M., og Emilson, A. (2019) Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care*, s. 1–12. DOI: 10.1080/03004430.2019.1566230.
- Sandberg, K. (2012) Barns rett til å bli hørt, i Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S. og Sandberg, K. (red.) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget, s. 90–118.
- Seland, (2011) Individet og fellesskapet. Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser, i Glaser, V., Moen, K.H., Mørraunet, S. og Søbstad, F. (red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 162–175.
- Smith, L. (2012) FNs konvensjon om barnets rettigheter Universitetsforlaget: 17–30.
- Tjora, A. (2018) Hva er Fellesskap, i Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S. og Sandberg, K. (red.) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Forfatterpresentasjon

Marianne Ree er utdannet barnehagelærer og har jobbet flere år i barnehagen. Hennes interessefelt er kommunikasjon, interaksjon, medborgerskap og medvirkning. Ree disputerte i oktober 2020 med doktoravhandlingen sin «Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen» ved Universitetet i Stavanger (UiS). E-post: marianne.r.serheim@uis.no