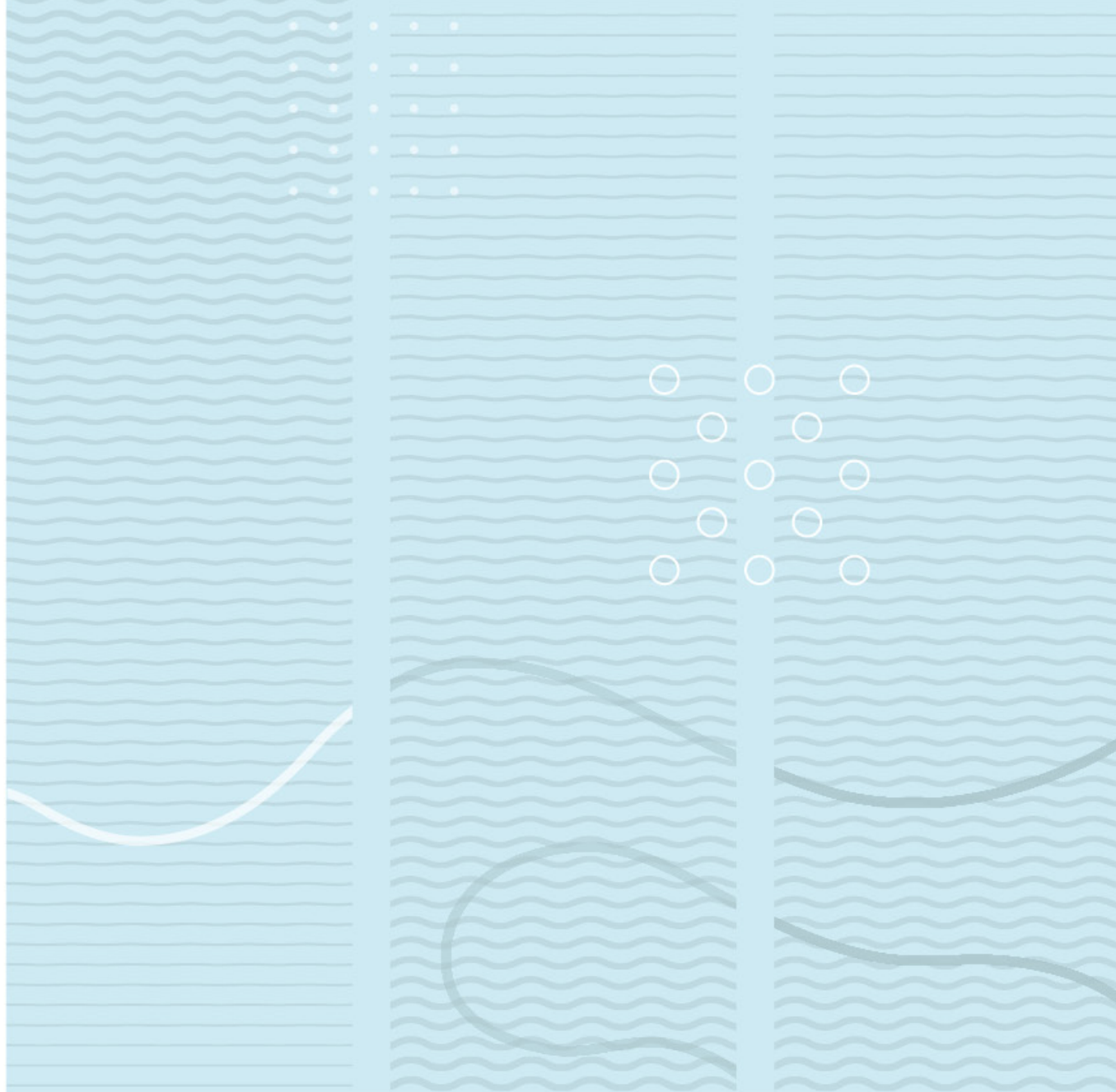


Tiril Rabben Stødle

# Barns medvirkning i overgangen fra barnehage til skole og SFO

Et utvalg pedagogers forhold til handlingsrom og ansvaret for barns medvirkning





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Tiril Rabben Stødle

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse utført gjennom semistrukturerte intervju. Informantene består av en barnehagelærer, en SFO-leder og en lærer, i tillegg til et barn i førsteklasse. Undersøkelsen har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, inspirert av Lindseth og Norberg (2004, s. 145-153). Oppgaven belyser følgende problemstilling:

*Hvordan forholder et utvalg pedagoger seg til ansvaret for barns medvirkning i overgangen fra barnehage til skole og SFO – og hvordan opplever et barn sine medvirkningsmuligheter?*

Funnene blir først analysert ved bruk av strukturell analyse inspirert av Lindseth og Norberg (2004, s. 145-153), før de drøftes opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. Oppgavens teoretiske grunnlag består av forskning på overgangen fra barnehage til skole, teori om ansvarsbegrepet og handlingsrom, og teori om barns medvirkning og subjektstatus. Barns medvirkning i overgangsperioden er lite forsket på, og mer kunnskap om temaet etterspørres blant annet av Hogsnes og Moser (2014, s. 21). Hensikten med oppgaven er å belyse sammenhenger mellom ledelse i utdanningsinstitusjonene, utdanningspolitikk og barns muligheter til å delta aktivt i utformingen av sin hverdag. Begrepene accountability og responsibility brukes gjennomgående i oppgaven for å beskrive ulike sider av informantenes fortellinger om ansvar, men sees også i sammenheng med syn på barn og hvordan pedagogene forholder seg til sine ledere og myndigheter. En av funnene i denne oppgaven er at det er sammenheng i informantenes uttalelser om sitt forhold til egen rolle i organisasjonen, og hvordan de forstår barnas rolle. Undersøkelsen viser også at informantene fra de ulike institusjonene har sprikende forståelse av sitt ansvar og handlingsrom, og ulike praksiser knyttet til arbeid med barns medvirkning i overgangsperioden.

## Abstract

This master's thesis is a qualitative study conducted through semi-structured interviews. The informants consist of a kindergarten teacher, a SFO leader and a teacher, in addition to a child in first grade. The study has a phenomenological-hermeneutical approach, inspired by Lindseth and Norberg (2004, s. 145-153). The thesis sheds light on the following problem:

*How does a selection of educators relate to the responsibility for children's participation in the transition from kindergarten to school and after-school care - and how does a child experience their participation opportunities?*

The findings are first analyzed using structural analysis inspired by Lindseth and Norberg (2004, s. 145-153), before they are discussed against the thesis' theoretical framework. The theoretical basis of the thesis consists of research on the transition from kindergarten to school, theory on the concept of responsibility and room for maneuver, and theory on children's participation and subject status. Children's participation in the transition period is little researched, and more knowledge about the topic is requested by Hogsnes and Moser (2014, s. 21). The purpose of the thesis is to shed light on connections between management in educational institutions, educational policy and children's opportunities to participate actively in the design of their everyday lives. The terms accountability and responsibility are used throughout the thesis to describe various aspects of the informants' narratives about responsibility, and are also seen in connection with views on children and how educators relate to their leaders and authorities. One of the findings in this thesis is that there is coherence in the informants' statements about their relationship to their own role in the organization, and how they understand the children's role. The thesis also shows that the informants from the various institutions have differing understandings of their responsibilities, room for maneuver and different practices related to work with children's participation during the transition period.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.2 Problemstilling .....	7
1.3 Forankring i lovverk og styringsdokumenter .....	7
<b>2. Teoretisk grunnlag</b> .....	<b>9</b>
2.1 Forskning på overgangen fra barnehage til skole .....	9
2.2 Ansvar og handlingsrom .....	13
2.2.1 Profesjonelt ansvar – accountability og responsibility .....	14
2.2.2 Handlingsrom.....	16
<b>2.3 Barns medvirkning</b> .....	<b>17</b>
2.3.1 Medvirkning i demokratiperspektiv.....	17
2.3.2 Et paradigmeskifte fra lydighet til ansvarlighet .....	19
2.3.3 Barnesyn og medvirkning .....	22
2.3.4 Medvirkning og lek .....	23
<b>3. Metode</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1 Metodologisk bakgrunn</b> .....	<b>27</b>
3.1.1 Fenomenologi .....	27
3.1.2 Hermeneutikk .....	28
3.1.3 Fenomenologisk-hermeneutisk metode .....	30
<b>3.2 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene</b> .....	<b>32</b>
3.2.1 Intervju .....	32
3.2.2. Etske vurderinger.....	33
3.2.3 Utvalg.....	35
3.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide .....	37
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene .....	38
<b>4. Funn</b> .....	<b>40</b>
4.1 Barnet.....	40
4.2 Barnehagelæreren .....	42
4.3 Baselederen for SFO .....	44
4.4 Læreren .....	46
<b>5. Diskusjon</b> .....	<b>49</b>
5.1 Ansvar og handlingsrom .....	49
5.2 Ansvar for medvirkning .....	56
5.2.1 Forståelser av medvirkning og barnesyn .....	56
5.2.2 Medvirkning og lek .....	60
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>63</b>
6.1 Oppsummering.....	63
6.2 Avsluttende refleksjoner .....	66
<b>Referanseliste</b> .....	<b>69</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>72</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	72
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	75
Vedlegg 3: Analyseskjemaer .....	77

## Forord

Arbeidet med dette masterprosjektet har vært en spennende og lærerik tid, som har gjort meg en god del erfaringer rikere. Jeg har erfart både mestringsfølelse og bekymring, og jeg har hatt stor glede av å erfare det å intervju informanter og ta del i deres opplevelsesverden. Fire informanter takket ja til å delta i mitt prosjekt, og de fortjener en stor takk fra meg. Dette halvåret har jeg opplevd perioder med kreativ flyt, men som man må regne med har også skrivesperren dukket opp i nye og gamle. I disse periodene når hodet føles tommere enn vanlig, har det vært til stor hjelp at jeg har hatt gode veiledere. Tusen takk til Guro Hansen Helskog og Michael Weiss for deres gode innspill og refleksjoner, og takk for at dere har hatt troen på prosjektet mitt.

Utover dette er det også flere andre som har gjort det mulig for meg å ta denne mastergraden. I løpet av studiet har jeg hatt mye spennende samarbeid med medstudenter som har vært til stor hjelp, og gjort studietiden til en hyggelig opplevelse. Jeg vil også gjerne takke min arbeidsplass, Eventyrstua barnehage, for å tilrettelegge slik at jeg har kunnet studere ved siden av jobb. Mange gode kollegaer har vært vist forståelse for at det til tider har vært tøft å sjonglere med jobb og studier. Jeg vil takke mine venner og samboer for støtte og oppmuntring, og sosiale avbrekk fra arbeidet. Til sist vil jeg takke min mor for støtte gjennom hele studieløpet, faglige samtaler og korrekturlesing.

Oslo, 27.05.2022

Tiril Rabben Stødle

# 1. Innledning

I min masteroppgave har jeg fordypet meg i barns medvirkning i overgangen fra barnehage til skole og SFO. Studien er en kvalitativ intervjuundersøkelse inspirert av fenomenologisk-hermeneutisk metode. Formålet har vært å få innsikt i hvordan et utvalg pedagoger i skole, barnehage og SFO forholder seg til sitt profesjonelle ansvar for barns medvirkning, og hvordan en førsteklassing har opplevd sitt rom for medvirkning. Nøkkelbegreper i min oppgave er medvirkning, ansvar og handlingsrom. Mer spesifikt utforsker oppgaven hvordan en lærer, barnehagelærere og SFO-leder leder sitt arbeid med barns medvirkning. Temaet for oppgaven er forankret både i pedagogikk som fag og vitenskap generelt, og i utdanningsledelse spesielt. Innenfor utdanningsledelse er det profesjonelt ansvar og handlingsrom jeg setter lys på i denne oppgaven, i tillegg til at jeg tydeliggjør den utdanningspolitiske konteksten for overgangspraksiser.

Jeg har valgt overgangen fra barnehage til skole og SFO som kontekst og inngangsport til temaet medvirkning. Valget er delvis begrunnet ut fra at dette er en arena som ledere i barnehage, skole og SFO alle har førstehåndserfaringer med, og kan fortelle om fra svært ulike perspektiver. En annen grunn til dette valget, er at jeg anser overgangsperioden som en god kontekst for å undersøke barns medvirkningsmuligheter. Perioden rundt overgangen er en tid der barna opplever store forandringer i hverdagen som de selv kanskje har liten innvirkning på. Hvordan denne overgangen oppleves for barn kan påvirke deres videre skolegang når det gjelder selvbilde, personlig utvikling, læring og mestringsfølelse (Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Wagner, 2003 i Semundseth, 2013, s. 9). Overgangen er barns første møte med skolesystemet, der de skal tilbringe flere timer av sin hverdag i mange år fremover. Ifølge Maria Øksnes institusjonaliseres barns oppvekst i økende grad (2010, s. 12). Barn begynner tidligere i barnehage og i tillegg til skolen er mange barn på SFO eller AKS både før og etter undervisning. De fleste barn begynner i barnehage allerede i ettårsalderen, og fra og med da er store deler av deres tid styrt og organisert av voksne. Selv om barnehagen tradisjonelt har blitt sett på som et sted der barn har stor grad av frihet og mulighet til egenstyrt lek og utfoldelse, ser vi tendenser til at tidlig innsats fører til at også barnehagen preges mer og mer av styrt innhold og skoleforberedende aktiviteter (Øksnes, 2010, s. 15). Likevel er ikke barnehagens tid og innhold like strengt organisert som i skolen, og på den måten møter barna en ny hverdag med mindre frihet og medvirkningsmuligheter. Det er derfor interessant å utforske hvordan voksne i barnehage, skole og SFO forholder seg til barns medvirkning både i perioden rundt overgangen, og mer spesifikt knyttet til overgangsprosessen. Et større fokus på barns medvirkning i overgangen er også etterlyst i forskning på området (Hogsnes & Moser, 2014, s. 21).



## 1.2 Problemstilling

Dette leder oss over på problemstillingen jeg har utforsket i min oppgave. Den er formulert slik: *Hvordan forholder et utvalg pedagoger seg til ansvaret for barns medvirkning i overgangen fra barnehage til skole og SFO – og hvordan opplever et barn sine medvirkningsmuligheter?*

I min undersøkelse intervjuer jeg én barnehagelærer, én lærer, én baseleder for SFO og ett barn. Det ble en utfordring for meg å få til en kort og presis problemstilling som fanget alle disse perspektivene i tillegg til ansvar og medvirkning. Derfor har jeg i selve problemstillingen benyttet «et utvalg pedagoger» som en samlebetegnelse for de tre informantene som har ansvar for å lede arbeidet med overgangen direkte med barna. Jeg vil også videre i oppgaven bruke begrepet «pedagoger» som en samlebetegnelse for barnehagelærere, lærere og SFO-ledere.

For å gå dypere inn på noen sider av problemstillingen utarbeidet jeg meg to forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene har også vært med på å strukturere oppgaven min både i teoridelen og drøftingsdelen:

- Hvordan oppfatter pedagogene sitt handlingsrom og profesjonelle ansvar?
- Hvilke forståelser av medvirkning og barnesyn kommer til uttrykk i informantenes fortellinger?

## 1.3 Forankring i lovverk og styringsdokumenter

Retten til medvirkning har sammenheng med barns rett til ytringsfrihet, som fremkommer i FN's barnekonvensjon og i videreført i den norske menneskerettsloven (Menneskerettsloven, 1999, §2). Det er også en del av opplæringsloven at elever skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Hogsnes påpeker at barns opplevelser og synspunkt på overgangen fra barnehage til skole er en sak som faller under denne retten som barn har, og at de har en lovmessig rett til medvirkning i institusjonene (2019, s. 16-17).

Begrepet «medvirkning» brukes mye i faglitteratur og i hverdagspråket i både skole og barnehage. Også i utdanningspolitikken har begrepet gjort seg gjeldende, og er derfor i en viss grad styrende

for praksis i barnehage og skole. Norske barnehager forholder seg til Rammeplanen som gjeldende styringsdokument, der det står: *Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen. Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Det er verdt å merke seg at rammeplanen tydeliggjør at de ansatte må være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning ut fra dette, slik at det spesifiseres at medvirkning handler om noe mer enn å ta stilling til konkrete valg.

I den overordnede delen for læreplanen for grunnopplæringen er det et kapittel med tittelen «Demokrati og medvirkning». Der står følgende:

*Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet ... Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9).

I tillegg er det i den overordnede delen av læreplanen spesifisert at leken har en særlig stor betydning for de yngste barna: «*For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

SFO som fikk sin første nasjonale rammeplan først i 2021 har også føringer angående barns medvirkning: «*Barna skal oppmuntres til deltakelse i fellesskapet. Barna skal få støtte til å inkludere andres perspektiv, håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet og finne felles løsninger. Gjennom å delta i fellesskap får barna øve på å tilpasse seg andre, men også sette egne grenser og uttrykke egne behov*» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 9).

Med dette er barns rett til medvirkning, ytringsfrihet og lek godt forankret i gjeldende lovverk og styringsdokumenter.

## 2. Teoretisk grunnlag

Teorikapitlet i denne oppgaven er tredelt. Første del gjør rede for forskning som er gjort på overgangen fra barnehage til skole, spesielt forskning fra nordiske land. De to øvrige delene er delt opp ut fra mine forskningsspørsmål. Den første delen tar for seg teori om ansvarsbegrepet og handlingsrom, og vil senere bli brukt til å sette lys på pedagogenes ledelse og forhold til eget handlingsrom og ansvar. Den andre delen legger frem teorier som skal belyse deres forståelse av medvirkning og barnesyn. I tråd med hermeneutikken anser jeg min egen forforståelse som svært sentral i prosessen mot den nye forståelsen som jeg har arbeidet for i mitt masterprosjekt (Hjardemaal, 2011, s. 192). Det er derfor viktig for meg å presisere at jeg har med meg både en teoretisk, erfaringsmessig og verdimeslig forforståelse som preger mitt utvalg av teori, analysen og drøftingen i denne oppgaven. Forforståelsen kan sammenlignes med et sett med briller som jeg ser mine funn ut fra, og ut fra et slikt perspektiv er det umulig å være helt nøytral i en fortolkningsprosess. Jeg er utdannet barnehagelærer og har all min arbeidserfaring fra dette praksisfeltet, noe som kan ha vært med på å påvirke vinklingen min i denne oppgaven samt teorien jeg har valgt ut. For å ytterligere gi et innblikk i min faglige bakgrunn og verdiene som preger min forståelse av medvirkning vil jeg i starten av kapittel «2.3 Medvirkning» skrive litt om Reggio Emilias pedagogiske filosofi. Denne filosofien har i stor grad har påvirket mine verdier og praksis som barnehagelærer. Videre går jeg ut fra teorier om barns medvirkning som legger barns subjektstatus til grunn for deres rett til medvirkning. Derfor velger jeg å legge frem teorier som belyser både medvirkning som fenomen og hvilken sammenheng dette har med barnesyn.

### 2.1 Forskning på overgang fra barnehage til skole

Nasjonale og kommunale føringer påvirker pedagogenes ledelse direkte og indirekte i form av planer og rutiner som skal følges. I Norge er mye av ansvaret for tiltak knyttet til overgangen og samarbeidet mellom skoler og barnehager lagt over på kommuner. Dette fører til at forventningene spriker hos de ulike kommunene, og det er ikke gjort mye fra sentralt hold for å veilede kommunene med å oppfylle de sentrale føringene (Haug, 2013; Østrem et al., 2009, referert i Hogsnes & Moser, 2014, s. 3). Først i 2018 ble det lovfestet at skoleeier har plikt til å sørge for et samarbeid mellom skoler og barnehager som skal sikre barna en god overgang (Hølland et al., 2021, s. 7). Flere undersøkelser viser at nesten ni av ti skoler har praksiser for å skape møteplasser mellom ansatte i barnehage og skole, men det er et tydelig bilde av at metodene for disse praksisene varierer i stor grad (Rambøll Management, 2010; Rogde et al., 2019; Østrem et al., 2009, referert i Hølland et al., 2021, s. 7). For å kunne forstå bakgrunnen for mye av det som i dag diskuteres

angående overgangspraksiser i Norge vil jeg først skrive litt om seksårsreformen og evalueringer av reformen.

## **Seksårsreformen**

Et tema som ofte nevnes i sammenheng med overgangen fra barnehage til skole er Reform 97, eller seksårsreformen som den ofte kalles. Høyre og Arbeiderpartiet var begge pådrivere for reformen, men ifølge Christian W. Beck var de uenige om begrunnelsene (2000, s. 116). Grunnskolen gikk fra å være 9 til 10 år lang, og barna skulle begynne på skolen i en alder av seks år istedenfor syv. I tillegg til dette kom ny læreplan, L97. Beck hevder at Høyre var for en tidlig kunnskapsopplæring som skulle gi god kompetanse senere i arbeidslivet, og for Arbeiderpartiet var en av begrunnelsene at reformen skulle gi mer likhet i utdanningstilbudet (2000, s. 116). Reformen skapte en stor debatt om hva som var til barnas beste - med stikkord som lek, læring og fritid. Det at seksåringene skulle inn i skolen vakte stor misnøye hos mange. Flere meningsmålinger utført av Opinionen fra 1993-1996 viser at hele 2/3 av befolkningen var imot reformen (Beck, 2000, s. 116). Selv om debatten i det offentlige rom og på folkemunne ikke er like fremtredende nå, er reformen stadig debattert i det pedagogiske fagmiljøet. I 2021 kom en rapport fra OSLOMET og UiO som skulle evaluere seksårsreformen over 20 år etter den trådte i kraft, som også setter lys på overgangspraksiser for førsteklassingene (Hølland et al., 2021, s. 5). Rapporten kom på bestilling fra Utdanningsdirektoratet, og er et arbeid med litteraturgjennomgang av den forskningen som finnes om tematikken. Den publiserte versjonen fra 2021 er en av flere rapporter som vil brukes i evalueringen, og den viser dermed ikke den hele og fulle evalueringen. Likevel er forskningen de refererer til godt beskrivende for mye av det som har skjedd i tidlig grunnskoleopplæring siden reformen, og hvordan bildet er i dag. Innledningsvis skriver de at en av forutsetningene for tidligere skolestart var at første klasse skulle baseres på det beste fra både barnehage og skole, særlig med fokus på lek og språk (Bjørnestad, 2009; Haug, 2006; Klette, 2003, referert i Hølland et al., 2021, s. 5). De refererer til Haug som hevder at fokuset på læring og fag økte allerede i 2003, og at seksårsreformen ikke har ført til bedre elevresultater på PISA-testene (Haug, 2003, referert i Hølland et al., 2021, s. 5-6). Det er ikke full enighet rundt dette, og det finnes også studier som peker mot at det har hatt positive følger for leseferdighetene (Gabrielsen et al., 2017, referert i Hølland et al., 2021, s. 6). Uavhengig av de faglige effektene, er det et ganske utbredt synspunkt at resultatfokuset har gått på bekostningen av leken, særlig for de yngste barna (Hølland et al., 2021, s. 5). Tendensen til at lekens vilkår utover 2000-tallet har blitt truet er ikke kun et nasjonalt fenomen. 40% av amerikanske skoler har gjort store kutt i friminuttene, og hele 40 000 skoler har fjernet friminuttet helt (Øksnes, 2010, s. 13). Rapporten fra OsloMet spesifiserer at undervisningen for de

Yngste barna bør være organisert ved fleksible økter, mye bruk av lek og et fokus på relasjoner i klasserommet (Broström, 2019; Helland et al., 2019; Lillejord et al., 2018; Vatne, 2006, referert i Hølland, et al., 2021, s. 72). Dette er viktig for å skape kontinuitet i overgangen, som leder oss over i forskningen til Hogsnes og Moser (2014, s. 1-24).

### **Forskning på overgangs praksis i nord**

Ifølge Hilde Dehnæs Hogsnes og Thomas Moser er overgangen et tema som er høyt prioritert politisk både nasjonalt og internasjonalt (2014, s. 2). De henviser blant annet til Peters som har lagt frem en oversikt av analyser fra nasjonale (fra New Zealand) og internasjonale forskningsprosjekter knyttet til temaet (Peters, 2010, referert i Hogsnes & Moser, 2014, s. 2). Han legger frem noen sentrale faktorer for en god overgang: trivsel på skolen, samarbeid og gjensidig anerkjennelse av skoler og barnehagers ulike kulturer, positive lærerforventninger, og at skolen bygger videre på den kunnskapen barna allerede har (Peters, 2010, referert i Hogsnes & Moser, 2014, s. 3). Peters påpeker også at hva om kjennetegner en god overgang er kontekststøtt, og utover disse nøkkelbegrepene er det mange andre forhold som påvirker barnets opplevelse (Peters, 2010, referert i Hogsnes & Moser, 2014, s. 3). Også i nordisk forskning ser vi at det sees på som viktig at skolen bygger videre på den kunnskapen barna har fra før (Broström, 2002; Lillemyr, 2007, referert i Semundseth, 2013, s. 21).

Artikkelen av Hogsnes og Moser har kontinuitet og sammenheng som tema, og dette er et begrep som går igjen i mye av forskningen som er gjort knyttet til overgang fra barnehage til skole (2014, s. 1-24). Noe av det som kommer frem i denne forskningsartikkelen kan knyttes til barns mulighet til å medvirke i overgangen. En pedagogisk leder de har intervjuet sier at det ikke gis noe særlig informasjon til skolene om hva barna interesserer seg for og hvordan man kan bruke dette i møte med barnet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 19). Den pedagogiske lederen viser også til skjemaet som er utarbeidet i kommunen, og etterlyser større mulighet for at barna skal kunne være aktive deltakere i arbeidet med å sikre en god overgang (Hogsnes & Moser, 2014, s. 19-20). I de fleste barnehager gjennomfører man barnesamtaler der man spør om deres forventninger og spørsmål vedrørende skolestart, men det er altså variert hva som er innholdet i disse samtalene, hvordan barnas innspill blir tatt med videre, og om det når skolen. Hogsnes og Moser avslutter artikkelen med å hevde at dersom vi skal jobbe for å sikre gode overganger med en opplevelse av kontinuitet, må vi gå i dialog med barna og la dem få en mer aktiv rolle. De etterspør mer forskning rundt dette, i tillegg til samarbeidet mellom institusjonene, der SFO bør bli mer inkludert enn det har blitt tidligere (Hogsnes & Moser, 2014, s. 21).

## Lek og medvirkning i overgangen

I etterfølgelsen av dette har Hogsnes skrevet en bok basert på sitt doktorgradsprosjekt, med tittelen «Barns overgang fra barnehage til skole og fritidsordning», som retter søkelyset mer spesifikt mot barns aktive deltakelse i perioden rundt overgangen (Hogsnes, 2019). I forbindelse med doktorgradsprosjektet har Hogsnes benyttet spørreundersøkelse og tre fokusgruppeintervjuer med barnehagelærere, SFO-ledere og lærere for å kartlegge deres prioriteringer av tiltak i forbindelse med overgangen (2019, s. 7). I tillegg inneholdt prosjektet et feltarbeid med etnografisk tilnærming, ved at Hogsnes fulgte 15 barn ved tre forskjellige barnehager og deres overgang til tre forskjellige skoler. For å gi de ulike barna gode muligheter til å uttrykke seg og bidra på sin måte, benyttet hun «mosaic approach» gjennom fotografering, fokusgrupper og observasjon (Hogsnes, 2019, s. 8-9). Barna fikk utdelt hvert sitt digitalkamera og tok bilde av det de var mest opptatt av i klasserommet, i barnehagen og på SFO. Deretter ble bildene benyttet i samtaler med barna. Forskningsprosjektet og metodene er et godt eksempel på hvordan forskning på overgangsperioden kan få med mange perspektiver, inkludert barnas egne. Hun skriver videre at eksempelet viser hvordan ansattes manglende kunnskap om barnas kompetanse kan hindre barna i å få brukt kompetansen i overgangen fra barnehage til skole og SFO (Hogsnes, 2019, s. 63). De ansatte kan da få mindre mulighet til å forstå og anerkjenne barnas intensjoner, noe som gir barna mindre mulighet til medvirkning.

Hogsnes hevder at barns deltakelse i barnehage og skole kan knyttes til ulike tilnærminger til lek og læring (2019, s. 82). Dette skillet er mye debattert, for eksempel hevder Sandvik at det er de voksne som sorterer begrepene lek og læring, og at det fra barns ståsted er en naturlig kobling mellom lek og læring fordi man leker når man lærer (Sandvik, 2016, referert i Sandø & Myran, 2022, s. 73). Sandø og Myran refererer til blant annet Øksnes som en av de som kun snakker om lek som den frie, spontane leken uten innblanding fra voksne (Øksnes & Sundsdal, 2017, referert i Sandø & Myran, 2022, s. 73). Uavhengig av hvilket perspektiv på lek man tar utgangspunkt i, er lek et uunngåelig tema når det kommer til overgangen, fordi mange barn selv gir uttrykk for at de savner å leke etter de har begynt på skolen (Einarsdóttir, 2013, referert i Hogsnes, 2019, s. 84). I sitt feltarbeid i forbindelse med overgangen mener Hogsnes å se eksempler på at barns muligheter for lek kan ha stor innvirkning på følelsen av kontinuitet i overgangen (2019, s. 85). En gutt hun fulgte i feltarbeidet fortalte at det han gledet seg mest til ved å begynne på skolen var å leke i skogen på skolens uteområde, der ville han bygge en hytte. De hadde vært der flere ganger med barnehagen, og de flere av barna fortalte at det var det stedet de likte best å være (Hogsnes, 2019, s. 85). Senere,

i August møter hun samme gutt når han er på SFO. Hogsnes spør han om han har fått bygget hytta si, og gutten ser ned, rister på hodet og svarer «Vi får ikke lov å gå dit uten voksne, det er bare lov for de store.» (Hogsnes, 2019, s. 87). Eksempelet viser et brudd med guttens forventninger, og det viser ifølge Hogsnes betydningen av å inkludere SFO og lek i arbeidet med overgangen (2019, s. 87-88). Barna hadde forventninger og erfaringer med lek på skogsområdet, og de var i gang med å etablere vennskapsforhold knyttet til denne leken. Eksempelet viser muligheten som denne leken hadde for at barna kunne delta i å skape sin egen form for kontinuitet mellom institusjonene. Videreføring av lek eller kjent innhold kan fungere som et *grenseobjekt* for barna, som ifølge Hogsnes kan bidra til at barn kan være aktive deltakere i arbeidet med overgangen (2019, s. 90). Grenseobjekter betyr i denne sammenhengen både fysiske objekter, kulturelle og språklige redskaper og lek som kan fungere som en bro i en overgangssituasjon. Dette er støttet av blant annet Lillejord som påpeker viktigheten av at lærere benytter arbeidsmetoder som er gjenkjennbare for barna. Et eksempel på dette kan være veiledet lek, der barna får en aktiv rolle i egen læringsprosess (Lillejord et al., 2018, referert i Hølland et al., 2021, s. 72). Et større fokus på lek kan altså hjelpe barna til å bli kjent med undervisning gjennom noe de allerede er kjent med, forstår og mestrer. Hølland et al. påpeker at lærere og barnehagelærere har ulik tilnærming til lek og læring, og dersom denne forskjellen er for stor kan barna oppleve en diskontinuitet (2021, s. 71). Å jobbe for en bedre kunnskap om dette på tvers av institusjonene bør derfor være en større del av tilrettelegging for overgangsprosesser.

## 2.2 Ansvar og handlingsrom

Barnehagelærere, SFO-ledere og lærere må hele tiden forholde seg ansvarsbegrepet i sin ledelse. Spesielt lærere og barnehagelærere har profesjonsrettede utdanninger som forankres i profesjonelt ansvar. I denne oppgaven er det disse yrkesgruppene ledelse jeg fokuserer på, fordi det er de som leder det direkte arbeidet med barna (og assistenter) og til syvende og sist står ansvarlig for barns rett til medvirkning. Ansvar er et sentralt begrep innen ledelsesteori. På norsk har vi kun et ord for dette, men på engelsk deles ofte begrepet inn i *accountability* og *responsibility*. Disse begrepene dekker etter min mening i større grad spenningene i logikkene som rår når man snakker om ansvar, og jeg vil derfor benytte disse begrepene i min oppgave. Solbrekke og Østrem bruker disse begrepene til å beskrive noen utfordringer knyttet til lærere og barnehagelæreres profesjonsutøvelse (2011, s. 194-209). De beskriver også hvordan tendensen mot målstyring påvirker både lærere og barnehagelæreres ledelse i det daglige, og hvordan dette henger sammen med utdanningsledelse- og politikk nasjonalt og internasjonalt. De tar utgangspunkt i eksempler fra barnehagen, men poengene jeg trekker frem har stor overføringsverdi til tendenser vi ser i skolen. Solbrekke og Østrem skriver

at mange av utfordringene barnehagene møter i dag har de til felles med andre velferdsprofesjoner og utdanningsinstitusjoner (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 194). En stor del av de nye utfordringene de beskriver dreier seg om press fra ytre aktører som lokale og sentrale myndigheter, eller innflytelsesrike private aktører. Mange hevder at større forventninger fra ytre aktører har påvirket profesjonsutøvernes mulighet til å definere og utvikle innholdet i sin institusjon (Johansson, 2007; Röthle, 2008, referert i Solbrekke & Østrem, 2011, s. 195). Når mange aktører påberoper seg retten til å definere hva som er til det beste for barn, og hva som kjennetegner kvalitet i barnehage og skole skaper det motsetningsfylte oppfatninger av hva som er utdanningens formål. Det er et økt fokus på barnehagelærere og læreres profesjonelle ansvar, noe som følges av en diskusjon omkring hva og hvem man har ansvar for- og overfor.

### 2.2.1 Profesjonelt ansvar – accountability og responsibility

Økt målstyring og accountability i skolen er et internasjonalt fenomen som henger sammen med den store påvirkningskraften som enkelte internasjonale organisasjoner har. OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) er et eksempel på en internasjonal organisasjon som i stor grad påvirker utdanningspolitikken i Norge (Hogsnes, 2019, s. 16). Selv om organisasjonen har økonomisk samarbeid som hovedformål jobber de også med kompetanseutvikling til nytte for det globale samfunnet, derunder utdanning. I hverdagen påvirker dette lærere i form av PISA-undersøkelsene, som i hovedsak tester elevenes kompetanse i språk, matematikk og naturfag (Hogsnes, 2019, s. 17). I Norge kom den første undersøkelsen i 2001, og vi skåret dårligere enn vi selv hadde forventet. Denne hendelsen har påvirket mye av vår nasjonale utdanningspolitikk i etterkant, og kalles ofte for «PISA-sjokket» (Hovednak & Stray, 2014, s. 64). Dette førte til en stor prioritering av å forbedre barnas kunnskap i barneskolen gjennom arbeidet med kunnskapsløftet (2006), en prioritering som fikk ringvirkninger også for barnehagene. Økt fokus på språkstimulering tidlig i barnehagen og skolefaglig retorikk ble oftere sett også i barnehagekontekst. Evalueringen «Alle teller mer» nevner en bekymring for at barnehagen i større grad enn tidligere ble sett på som en skoleforberedende arena (Østrem et al., 2009, s. 84, referert i Solbrekke & Østrem, 2011, s. 200). OECD selv uttrykker også bekymring for at barnehagene blir mer lik skolen, noe de mener ikke er intensjonen (OECD, 2006, referert i Hogsnes, 2019, s. 18). Barnehagene virker som de fokuserer på at barna skal mestre kravene som stilles i skolen, eller retttere sagt de kravene de *tror* at stilles i skolen. En av konsekvensene kan være at barnehageansatte blir opptatt av «å gjøre ting riktig» feks skrive og rekke opp hånda (Persson & Vetenskapsrådet, 2008, s. 91, referert i Hogsnes, 2019, s. 18). Sett i sammenheng med tidligere skolestart danner denne utdanningspolitiske utviklingen et tydelig bilde av økt kunnskapsfokus og læringspress både for



barn, lærere og barnehagelærere.

*Accountability* oversettes av Solbrekke og Østrem til norsk som profesjonell regnskapsplikt (2011, s. 195). Logikken innebærer at det ansvaret man har i størst grad er ansvar overfor målbare kriterier og føringer gitt fra ytre aktører. Ansvaret for å følge og etterleve føringene gitt fra myndighetene i form av læreplan og rammeplan for barnehager og skoler er et eksempel på dette. Ordet *regnskap* hintet om at det ligger en økonomisk forankring i logikken. Det viser også til at prioriteringer gjøres hovedsakelig ut fra målbare kriterier om effektivitet og profitt, man arbeider ut fra et ansvar som andre har pålagt deg (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 203). Deres poeng er at accountability-logikken rår i økende grad, som følge av New Public Management-styringen (NPM), ofte kalt målstyring. NPM er en styringsform hentet fra private aktører, som har blitt mer og mer styrende i offentlige velferdstjenester de siste 20-30 årene (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 195). Den går kort sagt ut på at mål og definisjoner av kvalitet i institusjonene settes av politikere og beslutningstakere fra høyere hold enn profesjonsutøverne selv, og det blir opp til profesjonsutøverne å finne ut hvordan disse målene skal nås. Dersom målene ikke nås, er det profesjonsutøverne som stilles til ansvar. Flere er kritiske til at NPM er basert på en markedsliberalistisk ideologi som bunner i økonomisk nyttetenking (Haug, 2005; Johansson, 2007, referert i Solbrekke & Østrem, 2011, s. 195). De mener at målene som settes fra politisk hold oftere enn før har en økonomisk baktanke, og det skimtes et instrumentalistisk syn på barn som *human becomings* (Thuen, 2008, s. 214). Som et eksempel på accountability-logikk fra sentrale myndigheter i Norge viser Solbrekke og Østrem til stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen, der følgende ordbruk settes i sammenheng med begrunnelser for å satse på forbedring av barnehager: «Det vises blant annet til at en slik innsats i småbarnsalderen gir *stor avkastning* både for den enkelte og for samfunnet» (Meld. St. 41, 2009, s. 5f). I et ledelsesperspektiv vil en overvekt av denne logikken kunne føre til at profesjonsutøvere opplever en svekket tillit til at de kan gjøre en god nok jobb basert på faglig skjønn og etiske vurderinger, og det har ført til en debatt der mange mener at lærere og barnehagelæreres autonomi er svekket. Styringsmåten henger sammen med en top down-styring preget av instrumentell ledelse, måling og rapportering, og har effektivitet og resultater som et mål (Irgens, 2016, s. 325). I tillegg til å minimere pedagogenes autonomi, er det også en del forskning som tyder på at en slik form for styring i skolen heller ikke er positivt for elevresultater og faktisk fører til mindre muligheter til å påvirke det som skjer i klasserommene (Berg, 2015, referert i Irgens, 2016, s. 324). Pernille Jahnsen Berg undersøkte i sin doktorgradsavhandling fire ulike kommuners styringsstrategier og så de i sammenheng med hvordan de lyktes med å påvirke praksisen i klasserommene. Hun konkluderte med at de kommunene som hadde mest målstyring i sin strategi hindret lærerne i å bli inkludert i

relevante prosesser, og førte til en større avstand og uenighet mellom de ulike aktørene (Berg, 2015, referert i Irgens, 2016, s. 324). Berg trekker frem fokus på kommunikasjon, inkludering av lærere i målsettingsprosesser og kompetanseheving som et fellestrekk for de kommunene som lyktes best i å påvirke skolens praksis (2015, referert i Irgens, 2016, s. 324). En lignende konklusjon ser vi hos Skaalvik og Skaalvik, som oppfordrer til en kontinuerlig drøfting av mål og verdier i skolene, for å øke lærernes bevissthet rundt hvilke verdier de har ansvar for å forfekte i sin profesjonsutøvelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, referert i Irgens, 2016, s. 324). De påpeker at en slik dialog- og tillitsbasert ledelse kommer barna til gode i form av kvalitet på undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, referert i Irgens, 2016, s. 324). Denne måten å forstå utdanningsinstitusjonenes profesjonelle oppdrag henger sammen med det Solbrekke og Østrem kaller *responsibility-logikk* (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 202).

Solbrekke og Østrem viser til Emile Durkheims forståelse av profesjonsbegrepet (2011, s. 201). Hans forståelse er at profesjoner har et spesifikt moralsk og sosialt samfunnsansvar, og skal fungere som et bindeledd mellom individet og staten. I denne relasjonen er det en spenning mellom vektlegging av arbeidsgivers og enkeltindividets (barnet) interesser, og det bør tas mest hensyn til enkeltindividet ifølge Durkheim (Durkheim, 2001, referert i Solbrekke & Østrem, 2011, s. 201). Responsibility-logikken følger en tanke om at man som profesjonsutøver har tatt på seg et *personlig ansvar* for enhver handling man utfører, og et ansvar for enkeltindividet (barnet). Det fordrer også at profesjonsutøverne har autonomi og mulighet til å ta beslutninger basert på faglig og etisk skjønn. Logikken er mer opptatt av at man som profesjonsutøver har et ansvar *for* barnet og ansvar for sine egne handlinger, enn at man blir stilt til ansvar fra aktører utenfor institusjonen (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 202). Selv om lærere, barnehagelærere og SFO-ledere utøver sitt arbeid i et stort spenn mellom ulike krav og forventninger, har man fortsatt et personlig, etisk ansvar ut fra en responsibility-tankegang. Profesjonsbegrepet innebærer at man må klare å balansere både en *accountability* og *responsibility-logikk* i sin ledelse.

### 2.2.2 Handlingsrom

Handlingsrom kan skilles i to begreper; objektivt og subjektivt handlingsrom (Mostad et al., 2021, s. 76). Det *objektive* handlingsrommet defineres av de ytre rammene som gir muligheter eller begrensninger når man ønsker å handle, bruke ressurser eller kompetanse. Det kan for eksempel være stilling, utdanning og organisasjonens økonomi. Tid og bemanning nevnes også ofte i sammenheng med barnehage og skole. Det objektive handlingsrommet er ikke alltid noe man kan gjøre så mye med, men derimot er det *subjektive* handlingsrommet noe man kan og bør jobbe med

som leder (Mostad et al., 2021, s. 76). Det subjektive handlingsrommet beskriver lederens egen oppfatning av hvor stort handlingsrom hen har. Dersom man i stor grad ser på seg selv som en *brikke* i organisasjonens spill, kan man ha en opplevelse av et lite handlingsrom og en holdning om at det eneste hen kan gjøre er å følge de føringer og krav som blir stilt utenfra (Mostad et al., 2021, s. 75). Profesjonsutøvere med en følelse av et lite subjektivt handlingsrom kan altså i kombinasjon med accountability-logikk føre til svekket autonomi. For å forhindre en slik utvikling er det mer gunstig å ha et bilde av seg selv som en *aktør* i institusjonen man jobber i. En aktør-holdning preges av at man føler at man har stor mulighet og ansvar for å handle og bidra til den utviklingen man selv ønsker på arbeidsplassen. Hvordan man ser på seg selv og sin rolle i organisasjonen kan altså være definerende for forståelsen av handlingsrom og autonomi, og igjen definerende for handlingene man utfører. Hva som kjennetegner det subjektive handlingsrommet er altså viktig, ifølge Jacobsen er autonomi og mulighet til å utøve skjønn en forutsetning for å i det hele tatt kunne utøve ledelse (2019, s. 69). Jacobsen trekker også frem at det å lede profesjonelle faktisk kan være en stor utfordring, fordi de ofte har bedre fagkunnskap enn sin leder, og fordi de er svært autonome i sitt arbeid (2019, s. 71). Et eksempel på dette kan være at utviklingen innen accountability-tankegang møtes med motstand og skepsis blant mange profesjonelle og deres fagforeninger.

## 2.3 Barns medvirkning

### 2.3.1 Medvirkning i demokratiperspektiv

Innledningsvis i dette teorikapitlet om barns medvirkning vil jeg beskrive en utdanningsfilosofisk retning som har preget både min arbeidserfaring og mine verdier i pedagogisk arbeid. Jeg har i flere år jobbet i barnehager som lar seg inspirere av Reggio Emilia-filosofien. Reggio Emilia er en by i Nord-Italia der de kommunale barnehagene blir drevet på en særegen måte, med sterk bevissthet rundt teori, verdier og praksis (Rinaldi, 2009, s. 13-15). En av de viktigste verdiene som ligger til grunn er demokrati, og kommunen er opptatt av at barnehagene skal være en arena for tett samarbeid mellom pedagoger, foreldre og barn. Blant annet er dette tuftet på tanken om pedagogisk tilbud til alle som et fellesskapsprosjekt. Utviklingen av de kommunale barnehagene i Reggio Emilia startet på 70-tallet og verdiene er preget av den tids store pedagogiske tenkere som Piaget, Vygotsky og Dewey (Rinaldi, 2009, s. 16-20). Loris Malaguzzi, som ledet utviklingen av de første barnehagene i byen er kjent for sitatet «Et barn har hundre språk», og er opptatt av at barn erfarer og lærer på ulike måter, med hele kroppen og alle sanser, og ikke kun hodet. Dette er inspirert av

Deweys reformpedagogikk, som tar utgangspunkt i barnas interesser, prosjekt- og samarbeidslæring, og vektlegger elevens rolle i egen læring (Dewey, 2001, s. 23-40). Estetiske aktiviteter og opplevelser er altså viktige i denne tankegangen. Malaguzzi var sterk motstander av synet på læring som overføring og reproduksjon, og et sentralt motbegrep til dette som brukes i Reggio Emilia-filosofien er *lyttepedagogikk* (Rinaldi, 2009, s. 23). Dette praktiseres gjennom dialog, prosjektbaserte arbeidsmetoder, tilrettelegging av fysiske pedagogiske miljøer der barna har stor valgfrihet av aktiviteter, og ved pedagogisk dokumentasjon. Pedagogisk dokumentasjon betegner i denne sammenhengen dokumentasjon som brukes for å diskutere og evaluere pedagogisk praksis, avdekke barnas interesser og bygge videre på disse i prosjektarbeid (Rinaldi, 2009, s. 14-23). Begrepet «den tredje pedagog» brukes ofte om det fysiske rommet, fordi man har en tanke om at rommet skal inspirere til kreativ lek, læring og utforskning med mye materiell tilgjengelig for barna. Selv om det er vanskelig å gjøre en kort redegjørelse av denne filosofien, vil jeg si at den dreier seg om en respekt for barns ulike måter å tenke på, deres iboende nysgjerrighet og kunnskap, og et ønske om å gi barn mulighet til reell, direkte medvirkning fordi de forstås som likeverdige samfunnsborgere i likhet med oss voksne. Flere og flere norske barnehager lar seg inspirere av denne filosofien, spesielt med tanke på pedagogiske arbeidsmetoder, syn på barn og verdier. Ikke bare er dette verdier som har preget meg, men de demokratiske verdiene og teoriene i filosofien baseres på er tett forbundet med medvirkning. For å gå litt mer konkret inn på dette temaet vil jeg ta utgangspunkt i John Dewey.

### *John Dewey's demokratiteori*

John Deweys teorier bør sees i sammenheng med den konteksten han levde og jobbet i, i Chicago på 1900-tallet der byen opplevde store sosiale problemer med ulikheter i kulturell bakgrunn og sosioøkonomisk status (Strand, 2016, s. 335). Han var blant annet opptatt av at utdanningen skulle ha en sosialt utjevne funksjon. John Dewey sine tanker om demokrati omtales ofte som *radikal demokratiteori* (Strand, 2016, s. 336). For Dewey reduseres ikke demokrati til å være en styringsform eller en abstrakt idé. Ifølge Dewey kommer det demokratiske kun til live gjennom inkluderende praksisformer der alle stemmer har mulighet til å ytre seg og bli hørt (Strand, 2016, s. 336). Han går så langt som å hevde at det moderne liv betyr demokrati, og demokrati er en slags livsform (Vaage, 2000, s. 85). Han ser på skolen som en sentral representant for demokratiet, og dermed en arena som bør være svært opptatt av spørsmål angående demokrati. Det demokratiske idealet er tydelig noe som preger utdanningspolitikk i Norge, derfor er hans tanker stadig aktuelle. Han skrev tidlig på 1900-tallet «Democracy and education», og hevdet at skolen da hang etter når det kom til den sosiale bevegelsen i samfunnet og at skolen fortsatt var en ganske udemokratisk

organisasjon. Ifølge Dewey bør både elevenes og lærernes individuelle tankevirksomhet oppmuntres, og erstatte det han kaller en «nedarvet underdanighet» (Vaage, 2000, s. 86). Her kan det skimtes likheter til Juul og Jensens beskrivelser av lydighetskulturen, som jeg går dypere inn på i neste avsnitt (Juul & Jensen, 2003, s. 12-13). Dewey mente at læreren ikke hadde fullmakt til å ta i bruk de metodene i undervisningen som var best egnet for elevene, og de instrumentelle innlæringsmetodene opplevdes som motstridende for elevenes mulighet til å utvikle og bruke sine mentale evner (Vaage, 2000, s. 86). Ifølge Dewey har undertrykking av lærerens individualitet også ført til en «undertrykking av barnets intellekt» (Vaage, 2000, s. 90-91). For Dewey er en av de viktigste fundamentene i et demokrati det han kaller «intellektuell frihet» (Vaage, 2000, s. 85). Han mener at friheten i et demokrati ikke bare handler om bevegelses- og handlefrihet, men om friheten til å utvikle, utprøve og utfolde sine egne intellektuelle krefter (Vaage, 2000, s. 90-91). Dette mener han er sentralt også for barns intellektuelle utvikling, og han ble derfor talsmannen for det som senere kom til å bli kalt «reformpedagogikken». En sentral del av denne tankegangen, er viktigheten av å ha mulighet til å direkte prøve ut sine tanker og hypoteser. Dewey forbindes med et syn på barn som kan kalles «det utforskende barnet». I dette ligger grunnleggende syn på barnet som aktivt kunnskapssøkende, nysgjerrig og utprøvende subjekt, og han kritiserte sterkt den instrumentelle tilnærmingen til innlæring som han så at dominerte skolesystemet (Vaage, 2000, s. 92). Kort forklart så han på opplæringen i skolen som en instrumentell innlæring av «ferdiglaget, annenhånds materiale» til barna. Det vil si at noen andre hadde forsket, prøvd ut og dermed ferdigkonstruert den kunnskapen barna fikk formidlet via tavle, muntlig fra lærer eller bøker. For Dewey var førstehåndserfaringer det helt sentrale for læring og intellektuell frihet. Barna bør få mulighet til å utforske og lære ved hjelp av kroppens sanser og erfaringer, tilgjengelige midler og materialer (Vaage, 2000, s. 92-93). Altså var han opptatt av barnas aktive deltakelse i undervisningen, av barns muligheter for *medvirkning*. For å prøve ut sin den gang progressive pedagogikk starten han opp en forsøksskole der metodene var basert på samarbeidslæring, prosjektorientert metode der lærer og elevene sammen jobbet med å utforske problemstillinger på en praktisk måte (Strand, 2016, s. 335). Dette er som nevnt i forrige kapittel metoder som brukes i Reggio Emilia-inspirerte barnehager i flere land.

### 2.3.2 Et paradigmeskifte fra lydighet til ansvarlighet

Harald Thuen beskriver fremveksten av medvirkning som ideal med et ordskifte fra det å «være til nytte» til det å «være seg selv» (2008, s. 212). Thuen beskriver perioden fra ca. 1970 og utover som *individualismens tid*, eller som den i samfunnsvitenskapen ofte kalles; postmodernismen (2008, s.

211). Det vokste frem en endring i forholdet mellom individ og fellesskap i både kultur, samfunn og politikk. Det kan sees på som et ønske om å fristille seg fra tidligere tradisjoner og sedvaner. Deriblant fristille seg fra plikter, forventninger og normer knyttet til slekt, nærmiljø, kirke og skole (Thuen, 2008, s. 211). Dette ble på mange måter starten på selvrealiseringens tid. Men selvrealisering og fristilling fra de gamle fellesskapene, betyr ikke at identitetsskaping oppstår i et vakuum. Charles Taylor, kjent for sine tanker om identitet i den moderne verden, sier at «Et selv er man kun med andre» (Charles Taylor, 1989, referert i Thuen, 2008, s. 212). Overført til utdanningskonteksten som barn befinner seg i, kan det bety at barn må søke etter å finne seg selv og skape sin identitet i samspill med sine omgivelser og menneskene rundt seg. Som Thuen sier, barn må finne seg selv ut fra de mulighetene som eksisterer i deres «verden» (2008, s. 212). Verdigrunnet i velferdsstaten har på mange måter skiftet fra «størst mulig likhet» til «størst mulig valgfrihet» (Thuen, 2008, s. 214). Dette henger også nært sammen med opprettelsen av FNs barnerettigheter, som blant annet nevner at enkeltmenneskets valgfrihet må få en større plass i institusjonene, men at det også bør etterstrebes en god balanse mellom ivaretagelse av individ og fellesskap (FNs barnekonvensjon, 1989, referert i Thuen, 2008, s. 214). I tillegg til å sikre trygge oppvekstvilkår i og utenfor hjemmet, skulle barnekonvensjonen sikre barns rett til ytringsfrihet. Barn skulle ha innflytelse over eget liv og mulighet til selvstendighet og medansvar, man kan si at barns subjektive tanker og følelser skulle lyttes til- og vektlegges mer (Thuen, 2008, s. 214). Skiftet i synet på barn kan forklares gjennom begrepene «human becomings» og «human beings». Førstnevnte beskriver et syn på barn som verdifulle i form av hva de skal bli når de blir voksne, hvilken nytte de har for seg selv og samfunnet og vektlegger en innlæring av ferdigheter og kunnskap til barnet (Thuen, 2008, s. 214). Dette barnesynet henger tett sammen med en utviklingspsykologisk oppfatning av barnet som en slags tom tavle (*tabula rasa*), som kunne påfylles ønsket kunnskap gjennom ytre stimuli (Juul & Jensen, 2003, s. 23). Et slikt syn på barn er instrumentelt, og kan redusere barn til å bli sett på som objekter. Anerkjennelsen av barns subjektivitet og rett til medvirkning i eget liv henger sammen med forståelsen av barn som «human beings», som selvstendige individer som må møtes for den de er, her og nå (Thuen, 2008, s. 214). Selv om Thuen her bruker begrepene for å forklare et slags paradigmeskifte innen synet på barn, betyr ikke det at oppfattelsene av barn som «human becomings» og «human beings» ikke kan eksistere samtidig, på ulike måter og på ulike arenaer i samfunnet. Det hele er forankret i en sterk demokratitankegang (Thuen, 2008, s. 214-215).

Thuen er ikke den eneste som bruker begrepet «å finne seg selv» i sammenheng med medvirkning. Jesper Juul og Helle Jensen skrev i 2003 boka «Fra lydighet til ansvarlighet» (Juul & Jensen, 2003).

De beskriver samfunnsendringen med litt andre ord, og mener at oppdragelsesidealet har vært preget av det de kaller en «lydighetskultur», og at dette bør erstattes med et større fokus på barns indre ansvarlighet og integritet (Juul & Jensen, 2003, s. 12-13). Blant annet beskriver de lydighetskulturen gjennom bruken av begrepene elevrollen og lærerrollen. Spillet mellom disse rollene baserte seg mest på elevenes respekt og frykt for lærerens rollebetingede autoritet (Juul & Jensen, 2003, s. 20). Når barnekonvensjonen og styrkingen av barns rettigheter medførte endringer i undervisningsmetoder og bruk av straff og belønning, gjorde det at barn raskt begynte å oppføre seg annerledes. De var ikke lengre like redde for de voksnes autoritet, og ga tydeligere uttrykk for sine meninger og stod mer på sine krav overfor de voksne (Juul & Jensen, 2003, s. 20). De skriver at lærere og førskolelærere på 50-70-tallet som tidligere i sine liv ikke hadde opplevd slike rettigheter som deres elever og barn nå begynte å få, reagerte med å beskytte sin rollebetingede autoritet. Etter hvert, på slutten av 1990-tallet forstod fler og fler at den rollebetingede autoriteten måtte erstattes med en mer personlig autoritet (Juul & Jensen, 2003, s. 21). Lærere og førskolelæreres rådvillhet i møte med barn som ikke lengre lot seg temme så lett, ble et slags internasjonalt fenomen der vi i Norden på 2000-tallet snakket mye om at barn hadde problemer med «sosial kompetanse», og Tyskland mente de hadde en «Disziplinkrise» (Juul & Jensen, 2003, s. 26).

Juul og Jensen skriver at begrepet ansvarlighet kunne også vært erstattet med *integritet*. Begreper som selvstendighet og ukrenkelighet ofte brukes i definisjoner av integritet (2003, s. 42). Historisk kunne en persons integritet ofte omtales som personens karakter. En person med sterk karakter hadde gjerne en god evne til å følge de tradisjoner, verdier og regler som var gjeldende i samfunnet, enten dette ga mening for dem selv eller ikke. Avgjørelser lot seg i stor grad styre av *ytre ansvarlighet*, den ansvarligheten man har overfor ting utenfor seg selv (Juul & Jensen, 2003, s. 43). Med andre ord; lydighet overfor kollektive oppfatninger av rett og galt, betydde sterk karakter. *Indre ansvarlighet* derimot, handler om den ansvarligheten man har overfor seg selv, sine grenser, behov og meninger. Det handler om å selv ta ansvar for eget liv (Juul & Jensen, 2003, s. 42-43). Da lydighetskulturen ble mindre styrende, førte det til at det enkelte mennesket forsøker å skape en slags sammenheng og helhet mellom sin indre og ytre ansvarlighet, noe som innebærer at personlige erfaringer og tanker må utprøves. Herunder kunne man se hvordan barn mer og mer turte å prøve ut sine subjektive erfaringer, for eksempel gjennom atferd som utfordrer den ytre ansvarligheten (Juul & Jensen, 2003, s. 43). Ifølge Juul og Jensen er barns «ulydighet» deres første skritt på veien mot integritet og indre ansvarlighet (2003, s. 49). De tar muligheten til å medvirke i sin hverdag, og forsøker å få sine subjektive erfaringer lyttet til og respektert av voksne og barn rundt dem, slik som barnekonvensjonen gir dem rett til å gjøre (FNs barnekonvensjon, 1989,

referert i Thuen, 2008, s. 214).

### 2.3.3 Barnesyn og medvirkning

Barns medvirkning kommer ikke bare til uttrykk gjennom hvordan utdanningspolitikken, lærere, barnehagelærere og SFO-ansatte tilrettelegger for det i undervisning eller andre pedagogiske aktiviteter i skole og barnehage. I dette avsnittet vil jeg dreie fokuset mot teorier om medvirkning som tar utgangspunktet i at barn er subjekter som aktivt deltar i utformingen av sitt eget liv på måter som til tider overskrider og utfordrer de voksenstyrte rammene i utdanningsinstitusjonene. Solveig Østrem skriver at når medvirkning settes på dagsordenen, forutsetter det en forståelse av hva et menneskelig subjekt er, enten den forståelsen er eksplisitt eller ikke (2012, s. 19). Derfor vil jeg legge frem teori hentet fra Østrem og Berit Bae, som har vært to viktige stemmer i samtalen om barnesyn og medvirkning i norsk barnehageforskning.

#### **Barnet som subjekt**

Solveig Østrem skriver i boka «Barnet som subjekt» om etiske og teoretiske perspektiver knyttet til barnesyn og medvirkning (2012). Hun knytter det til barns demokratiske danning og medborgerskap, og skriver at hennes resonnementer i stor grad bygger på anerkjennelsesteorien til Hegel (Østrem, 2012, s. 12). Denne teorien forklarer hun kort ved at den går ut på at anerkjennelse av mennesker som subjekter er en forutsetning for at vi skal kunne nå vårt menneskelige potensial og forholde oss ansvarlig i de felleskapene vi er en del av (Østrem, 2012, s. 12). Når jeg videre i oppgaven bruker begrepet *anerkjennelse*, er det denne forståelsen av anerkjennelse av subjektet jeg refererer til. Østrem tar også utgangspunkt i at relasjonen mellom barn og voksne er asymmetrisk av natur, og at dette er en side ved tematikken som risikerer å bli underkommunisert fordi man snakker mye om likeverdige relasjoner mellom barn og voksne. Barn er på mange måter sårbare og avhengige av oss voksne, og det er slike aspekter ved relasjonen som gjør at det kan bli naivt å etterstrebe en helt likeverdig rolle. Den asymmetriske relasjonen gjør at barns subjektposisjon er mer utsatt enn voksnes (Østrem, 2012, s. 40). Det underliggende problemet knyttet til anerkjennelse og den asymmetriske voksen-barnrelasjonen er at anerkjennelse innebærer gjensidighet, og den asymmetriske relasjonen gjør gjensidighet tilnærmet umulig (Østrem, 2012, s. 20). Jeg vil ikke gå dypt inn i denne problematikken i min oppgave, men jeg mener likevel det er viktig å erkjenne at dilemmaet hele tiden ligger som et bakteppe for diskusjonen av barns medvirkning og barnesyn videre i oppgaven. Denne sårbarheten og asymmetrien må erkjennes og tas hensyn til dersom man som voksen skal forsøke å etterleve idealet om anerkjennelse. Jeg tar i likhet med Østrem utgangspunkt i at barn både er aktive subjekter som påvirker egen hverdag, og de er sårbare for



voksnes styring (2012, s. 40).

Å anerkjenne barn som subjekter, innebærer å se dem som personer med egen individualitet, tanker, følelser og handlekraft. Dersom man ser på barn på denne måten er det også nærliggende å tenke at barn har krav på- og evne til å medvirke i eget liv. Filosofen Charles Taylor omtaler anerkjennelse som noe mer enn en hyggelig gest vi skylder hverandre; det er mer et livsnødvendig menneskelig behov (Taylor, 1992, s. 26, referert i Østrem, 2012, s. 21). Menneskelig subjektivitet og identitet er ikke en fast bestanddel, men noe som formes av nettopp andre menneskers anerkjennelse. Identitet utvikles i dialog og samhandling med andre, i en sosial og kulturell kontekst. Dette perspektivet er kjent fra «speilingsteorien» til George Herbert Mead, som går ut på at vi mennesker speiler vår oppfatning av oss selv i andres reaksjoner på våre uttrykk (Østrem, 2012, s. 21). I et psykologisk perspektiv kan anerkjennelse forstås som den følelsen som oppstår i en kommunikasjon der de involverte opplever gjensidighet, innlevelse og respekt for sitt individ. Det kan ifølge Berit Bae sammenlignes med å føle at man er et individ som gjør en forskjell (referert i Palludan, 2004, s. 120).

### 2.3.4 Medvirkning og lek

Ifølge Bae er det flere undersøkelser som viser at mange barnehagemiljøer forstår medvirkning som individuelle valg og selvbestemmelse (Børhaug et al., 2011; Seland, 2009; Østrem et al., 2009, referert i Bae, 2012, s. 34). Individuell medvirkning kan forstås ganske snevert, som at det betyr å for eksempel velge mellom to eller flere alternativer som de ansatte presenterer til barna. Forklart med et kort eksempel: man gir barna valget mellom hvilken jakke de skal ha på seg når de skal ut, eller man gir de valget mellom to-tre ulike, planlagte aktiviteter. Man kan også ha et videre perspektiv på individuell medvirkning, som at man gir enkeltbarn større mulighet til å bidra til planlegging av hva innholdet i dagens aktiviteter skal være. Bae tar til orde for å problematisere disse forståelsene av medvirkning (2012, s. 34). Ikke fordi barn ikke bør gis mulighet til individuelle valg og selvbestemmelse, men fordi medvirkning bør forstås som noe mer enn bare dette. Hennes utgangspunkt er at barns spontane, lekende og humoristiske samspill også er en arena med stort potensiale for medvirkning og ytringsfrihet.

Jeg vil presisere at jeg i denne oppgaven ikke går dypt inn i den store og mangefasetterte diskusjonen om hva lek er, men jeg anser det likevel som nødvendig å legge kort frem hvilken forståelse av lek jeg tar utgangspunkt i når jeg videre omtaler barns lek tilknyttet medvirkning. Det eksisterer ulike tanker om *hvorfor* barn leker og bør leke. Ganske forenklet kan man si at

perspektivene skilles ved at noen fokuserer mest på at barn lærer mye gjennom leken, og at den derfor er viktig for deres sosiale og kognitive utvikling. Et slikt perspektiv kan sees i sammenheng med det Thuen omtaler som et syn på barn som human becomings (2008, s. 214). Ifølge Øksnes (2010, s. 139) har det vært en tradisjon for å forstå leken som et middel for å oppnå læring og utvikling, dette perspektivet kan derfor kalles et instrumentelt perspektiv på lek. Alternativet er å tenke at barn leker for å leke, fordi det er gøy og fordi det gir verdifulle opplevelser her og nå. Dette perspektivet knytter seg mer til et syn på barn som human beings, og anerkjennelse av barn som subjekter (Bae, 2012, s. 36; Thuen, 2008, s. 214). Det er selvfølgelig ikke slik at de fleste pedagoger plasserer seg kun i en av disse sidene i det jeg nå la frem som en dikotomi, men man kan bevege seg mellom ulike deler av «skalaen». Flere intervjuer av barn viser at de selv forteller at lek er det de helst ønsker å gjøre i barnehagen, og at leken er den arenaen de selv føler de har mest innflytelse i (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Søbstad, 2004, referert i Bae, 2012, s. 36). Barna selv forteller at de leker for å leke, og fra et fenomenologisk perspektiv gir det mening å lytte mest til barnas egne fortellinger om opplevelser i leken (Søbstad, 2004, referert i Bae, 2012, s. 36).

Som alternativ til lekdiskursen som verdsetter leken ut fra dens nyttige egenskaper for barns utvikling og læring, fremmer Øksnes perspektiver hentet fra hermeneutiske, fenomenologiske og ulike post-retninger (2010, s. 142). Hun ønsker å få frem stemmer som verdsetter leken for nettopp det motsatte av nytteverdi; lekens muligheter for å overskride det instrumentelle. Jeg baserer meg også på disse forståelsene av lek, både fordi de resonnerer godt med mine egne opplevelser av det å leke og observasjoner jeg har gjort av barns lek, og fordi de henger godt sammen med mitt fenomenologiske og hermeneutiske utgangspunkt. Øksnes refererer til Gadamers forståelse av lek og spill (Gadamer, 1989, referert i Øksnes, 2010, s. 179-184). Lek er for Gadamer noe som bare skjer, som deltakerne lar seg rive med i. Deltakerne kan gi slipp på seg selv og la leken ta styringen over dem, og føre dem inn i lekens hit og dit-bevegelse (Gadamer, 1989, referert i Øksnes, 2010, s. 180-181). De som leker kan oppleve at leken har en kraft og vilje i seg selv, og når leken oppstår blir den til et eget subjekt. Det kan sammenlignes med hvordan det oppleves å være på en fest som man gir seg fullstendig hen til, eller det kan være det å lytte til musikk som man blir beveget av. Ut fra slik vid forståelse av leken er ikke lek bare noe barn gjør for å more seg og utvikles, men det er et helt naturlig fenomen del av væren, hos mennesker, dyr og natur (Øksnes, 2010, s. 183).

Et slikt perspektiv på lek trenger ikke å utelukke at barna kanskje får noe mer ut av det enn hva de selv setter ord på når de blir spurt om hvorfor de leker. Selv om barn leker for å leke, mener jeg i likhet med Bae at man bør se lekens potensial for medvirkning. Ut fra denne forståelsen av lek vil

også styring og kontroll som begrenser leken forstyrre lekens indre drivkraft. Dette kan oppstå i rutinesituasjoner og overganger der barn blir fratatt sin handlingsfrihet, som for eksempel under et måltid. I disse situasjonene mener Bae at barna ofte skaper sine egne handlingsrom gjennom lek (2012, s. 38). Et eksempel fra måltider i barnehagen som jeg selv opplever nærmest daglig, er hvordan situasjonen fort kan gå fra at alle sitter og spiser ved bordet til at plutselig alle barna har satt seg under bordet, eller at alle barna sitter og dunker med flaskene i bordet. I disse situasjonene ser man ofte smil og latter barna seg imellom, de bruker humor og lekende kommunikasjon og tar tilbake sitt handlingsrom. Gjennom slike lekende samspill tar barna sine medvirkningsmuligheter i egne hender, utfordrer voksenstyrte situasjoner og utøver innflytelse over det som skjer her og nå. Hvor stor grad av intensjon det ligger bak barnas handlinger eller om de bare lar seg fange av leken, er et spørsmål som kun den lekende kan vite svaret på. Det som likevel er tydelig er at voksne ofte anser dette som en slags ordensforstyrrelse og en irrasjonell handling. Øksnes sier det på en litt annerledes måte; barn skaper fluktlinjer fra institusjonenes og de voksnes krav og styring (2010, s. 173-174).

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsmetodene jeg har benyttet, hvilke vitenskapsteoretiske retninger jeg har latt meg inspirere av, og hvordan jeg konkret har gått til verks med å samle inn informasjonen. Opprinnelsen til ordet *metode* er ifølge Kvale «veien til målet» (2015b, s. 140). For å kunne ta gode, veloverveide metodevalg i denne oppgaven, måtte jeg først definere oppgavens formål. Mitt formål i denne oppgaven er å utforske hvordan pedagoger i ulike posisjoner forstår sitt ansvar for barns medvirkning i overgangen fra barnehage til skole. Begreper om ulike fenomener brukes ofte, også i denne oppgaven på en måte der det tas for gitt at informantene har en oppfatning av begrepets betydning. Lindseth og Norberg påpeker at en delt kjennskap til konteksten der fenomenet fremtrer er en forutsetning for at man skal kunne diskutere fenomenet med hverandre (2004, s. 147). For min oppgave er de aktuelle kontekstene skole, barnehage og SFO. Det er denne felles kjennskapen som gjør at jeg og mine informanter kan diskutere fenomenet *medvirkning* med hverandre. Når vi utforsker og snakker om et fenomen, innebærer det også at vi posisjonerer oss ulikt. I denne oppgaven ønsker jeg å utforske hvordan medvirkning oppleves i noen av disse ulike posisjonene som har sentrale roller i konteksten overgang barnehage-skole. Siden mitt formål er å utforske hvordan ansvaret for medvirkning kan *forstås* i ulike posisjoner, valgte jeg å benytte meg av kvalitative, semistrukturerte intervju som metode for innhenting av materiale. Begrunnelsen for dette er at en fenomenologisk tilnærming til forskningsintervjuer er spesielt egnet til å hente informasjon om personers opplevelser fra deres eget ståsted (Kvale, 2015a, s. 42-45).

Kvale skriver at intervjuer har som mål å innhente informasjon om personens livsverden, og så godt som mulig beskrive deres opplevelser (Kvale, 2015a, s. 45). Dette samsvarer med det jeg hadde lyst til å utforske, nemlig personer i ulike posisjoners ulike opplevelser av medvirkning. Kvalitative metoder egner seg til å gå i dybden på spørsmål som knytter seg til etisk tenkning og moralsk handling, fordi det er noe som avdekkes først når man går i dybden på informantenes fortellinger. Problemstillingen min som retter seg mot forståelser av ansvar for barns medvirkning belyser moral og etikk. Ved å få informantene til å fortelle detaljert om sine opplevelser ønsket jeg å *beskrive* deres opplevelser. Denne deskriptive delen av metoden bygger på den fenomenologiske tradisjonen som er svært sentral innenfor kvalitative metoder (Lindseth & Norberg, 2004, s. 145-146). Det å få personer til å fortelle (beskrive) om sin etiske tankegang er ikke nok for å belyse min problemstilling, fordi det ikke slik at deres etiske tanker alltid samsvarer med deres moralske

handlinger (Lindseth & Norberg, 2004, s. 145). For å få avdekket samsvar eller ikke samsvar mellom personenes tanker og handlinger, vil det være nødvendig for meg å *fortolke* disse fortellingene. Læren om fortolkning av tekster springer ut fra en hermeneutisk tradisjon, som også er grunnleggende i de fleste kvalitative metoder (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 122-123).

Ut fra disse begrunnelsene tok jeg en vurdering på at jeg måtte bruke en metode som innebar både fenomenologiske og hermeneutiske teorier. Metoden jeg har valgt å benytte er Lindseth og Norbergs fenomenologisk-hermeneutiske metode for forskning på levd erfaring (2004, s. 145-153). Før jeg går videre med å beskrive hvordan jeg i praksis har benyttet disse teoriene i min oppgave, vil jeg legge frem en kort redegjørelse av det som kjennetegner fenomenologiske og hermeneutiske teorier. Jeg vil legge mest vekt på det jeg anser som mest relevant for min oppgave.

### **3.1 Metodologisk bakgrunn**

#### **3.1.1 Fenomenologi**

Fenomenologien som filosofi ble grunnlagt rundt år 1900, av Edmund Husserl som var opptatt av fenomener slik de fremtrer for oss, slik vi umiddelbart oppfatter det med sansene våre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Et av hans utgangspunkt var at han mente at forskningen ofte dreide seg om å forklare naturvitenskapelige hendelser eller objekter, og at de tok for gitt at man la den samme meningen i ordene eller fenomenene man forsket på (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Han mente at vi mennesker automatisk inntar det han kaller en *naturlig holdning* til fenomenet, der vi tar for gitt at vi allerede vet hva den opprinnelige meningen til fenomenet er. Som kvalitativ metode innebærer fenomenologi å utforske menneskers opplevelser med et fenomen, og deres forståelse av meningen bak det aktuelle fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Sentrale begreper innen fenomenologisk tilnærming til intervju er blant annet: erfaring, opplevelse, beskrive, livsverden (Kvale, 2015a, s. 44-45). Begrepet livsverden er særlig sentralt, og betegner verden slik vi møter den og opplever den i dagliglivet (Kvale, 2015a, s. 45).

I min oppgave er det for eksempel fenomenet medvirkning som undersøkes, og jeg søker å forstå hvilken mening som ligger i dette fenomenet, sett fra mine informanters posisjon og livsverden. Jeg og mine informanter en kjennskap til fenomenet medvirkning og noen tanker om meningen bak det, men for å innta en fenomenologisk posisjon må jeg forsøke å legge bort mye av den meningen jeg selv legger i fenomenet. Det Husserl mente at måtte til for å avdekke den opprinnelige meningen bak et fenomen, er at man må innta en mer åpen og nøytral holdning overfor det som fremtrer for

oss (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Jeg måtte derfor i mine intervjuer strebe etter å gå ut av min naturlige holdning der jeg tar medvirkningens betydning og mening for gitt, og stille meg mer åpen for de mulige forståelsene av fenomenet som kommer frem i intervjuene. En av Husserls etterfølgere, Merleau-Ponty beskriver den fenomenologiske metode som et forsøk på å så godt det lar seg gjøre beskrive, men ikke analysere og tolke (Merleau-Ponty, 1962, referert i Kvale, 2015a, s. 45). I intervjusammenheng retter dette seg mot interessen for å forstå fenomener slik de erfares i dagliglivet fra aktørens perspektiv. Et annet viktig aspekt ved en fenomenologisk tilnærming er at meningen til et fenomen alltid må sees i lys av den konteksten det fremkommer i (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Medvirkning kan bety en ting innenfor den sammenhengen som mine informanter står i, og det kan bety noe helt annet for andre personer i andre situasjoner. Dette vil si at resultatene på et vis har ganske smalt gyldighetsområde, da de gjør seg gjeldende kun innenfor de rammene som informantene selv erfarer, innenfor deres livsverden.

Innenfor analyse i den fenomenologiske tradisjonen er det vanlig å legge vekt på å forkorte datamaterialet, i første omgang vil det si å lese gjennom teksten flere ganger og lete etter sentrale temaer for å bli kjent med og få et helhetsinntrykk av datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Lindseth & Norberg (2004, s. 149) omtaler dette som *naiv lesing*, og jeg vil komme nærmere tilbake til hvordan jeg har utført dette i min oppgave senere i metodekapittelet. Dette helhetsinntrykket innebærer også en meningssammenfatning, der man noterer ned hovedtemaene som intervjuet synes å inneholde, og man luker ut mest mulig informasjon som er irrelevant for forskningens tema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Deretter er det vanlig å foreta en meningsfortetting (kondensering). Dette kan gjøres ved å forkorte informantens setninger eller uttalelser til det Lindseth og Norberg kaller *meningsenheter* (2004, s. 149). Meningsenhetene kan være alt fra noen ord i en setning, til flere setninger, til et helt avsnitt. Poenget er at lengden på meningsenheten skal uttrykke én og samme mening, uansett om den består av få eller mange ord (Lindseth & Norberg, 2004, s. 149).

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk innebærer en litt annerledes inngang til møtet med andres fortellinger. Det bygger på en erkjennelse av at vi mennesker hele tiden forholder oss fortolkende til omverdenen. I en vid forståelse av det hermeneutiske, kan det ifølge Fuglseth innebære det som skjer i menneskelige samtaler når vi tolker hverandres innspill, eller når vi i etterkant forsøker å forstå hvorfor personen sier eller handler som den gjør (2006, s. 262). Dette er som nevnt en svært vid forståelse av hva det hermeneutiske utgangspunktet omhandler, men hermeneutikkens utgangspunkt er mer konkret det

som gjelder fortolkning av tekster. Historien går helt tilbake til antikken, da grekerne ville bruke tekster fra Homer som autorative kilder (Fuglseth, 2006, s. 262). De hadde en tanke om at tekstene hadde en opprinnelig mening som man kunne avdekke gjennom fortolkning. Denne tankegangen fortsatte når hermeneutikkens fokus dreide seg mot å fortolke religiøse skrifter, noe det ble en økt interesse for etter Martin Luther og reformasjonen (Fuglseth, 2006, s. 262). Metoden de brukte dreide seg i korte trekk om å lese hele teksten, gjøre seg opp et helhetsinntrykk av den, og deretter lese enkeltdeler av teksten som de da tolket opp mot tekstens helhet, og motsatt. Denne vekselvirkningen er utgangspunktet for det som kalles den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2011, s. 191). Med bibelen som eksempel kan det forklares ved at meningen til et avsnitt i bibelen må sees i sammenheng med bibelen og budskapet som helhet. Men bibelen som helhet hadde ikke vært lett å forstå uten sine mindre deler, derfor må vi også forstå helheten ut fra sine mindre deler.

Tekstfortolkernes ideal om å avdekke tekstens opprinnelige mening ble etter hvert utfordret av et litt annerledes perspektiv. Friedrich Schleiermacher ble interessert i hva teksten kunne fortelle oss om personen som skrev den (Hjardemaal, 2011, s. 191). Gjennom å fortolke de uttrykkene og ordvalgene teksten består av, mente han at man kunne forstå mye om produsenten av teksten. Fokuset ble da flyttet fra å finne en objektiv sannhet i teksten, og flyttet over på å forstå det subjektive og individuelle ved personen bak, en mer psykologisk fortolkning. Hans-Georg Gadamer er en sentral filosof innenfor hermeneutikk i nyere tid, og spilte en stor rolle i utviklingen av nyhermeneutikken på 1960-tallet (Hjardemaal, 2011, s. 192). Lindseth & Norbergs fenomenologisk-hermeneutiske metode som jeg benytter i denne oppgaven, er også sterkt inspirert av Gadamer tilnærming til hermeneutikk (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147). Gadamer var spesielt opptatt av fortolkerens forforståelse, og hvordan den påvirker tolkningene de gjør. Med forforståelse menes i denne sammenheng sosial, kulturell og historisk bakgrunn (Hjardemaal, 2011, s. 192). Alle livets erfaringer til sammen utgjør en slags referanseramme, eller det kan forstås som et sett med briller som man ser verden gjennom. Til forskjell fra flere av sine forgjengere, mente Gadamer at det ikke er mulig å velge ut hvilken forforståelse som skal prege tolkingen vår, noe som henger sammen med en erkjennelse av at man innenfor hermeneutikken ikke kan komme med helt objektive tolkninger. Gadamer erkjenner også at det finnes blokkerende forforståelse, dersom man har sterke motforestillinger mot det teksten formidler (Hjardemaal, 2011, s. 193). Dette hindrer utviklingsprosessen til fortolkeren, og det er noe man bør prøve å forhindre. Fortolkeren må ønske å ta til seg, og stille seg åpen for ny forståelse. Gadamer har mottatt kritikk for at hans sterke vekt på forforståelsens betydning bidrar til en relativisering av hva som kan anses som valid tolkning og forskningsresultater (Hjardemaal, 2011, s. 193). Han svarer på denne kritikken ved å påpeke

viktigheten av at fortolkeren bevisstgjør både seg selv og leseren på hva hans/hennes forforståelse inneholder og dermed kan reflektere over forforståelsens betydning for tolkningen. Dette er også grunnen til at jeg i denne oppgaven velger å gjøre rede for min forforståelse i form av arbeidserfaring, utdanning og verdier som har preget min pedagogiske erfaring.

### 3.1.3 Fenomenologisk-hermeneutisk metode

Som nevnt har jeg valgt å benytte meg av en metode som inneholder elementer av både fenomenologi og hermeneutikk, nemlig Lindseth og Norbergs fenomenologisk-hermeneutiske metode (2004). Metoden ble opprinnelig utviklet for å egne seg til å forske på levd erfaring, nærmere bestemt etiske og moralske resonnement hos sykepleiere og leger (Lindseth & Norberg, 2004, s. 145). Denne typen resonnement er også sentralt hos pedagoger og lærere fordi vi også arbeider med mennesker og relasjoner. I Lindseth & Norberg sitt prosjekt kom sykepleiernes og legenes moral og etiske vurderinger til uttrykk gjennom kvalitative intervjuer som ble tatt opptak av, og senere skrevet ned. Det samme gjelder for fremgangsmåten jeg har valgt i min masteroppgave. Lindseth og Norberg skriver at mennesker handler ut fra sin moral og etikk, men disse verdiene er som oftest ikke direkte synlige eller eksplisitt uttalte (2004, s. 145). Verdier og etikk ligger skjult under overflaten, og kommer til uttrykk gjennom måten man formulerer seg på eller gjennom handlinger i intervjupersonens fortellinger. For meg betyr dette at mine informanter har etikk og moral knyttet til *medvirkning*, og det blir min oppgave å synliggjøre dette gjennom deres utsagn og fortellinger. Dette betyr at det kan komme frem flere ulike forståelser av fenomenet medvirkning i ett og samme intervju, kanskje uttrykt gjennom at medvirkning defineres med ord på én måte, mens fortellingene om hvordan det praktiseres kan uttrykke noe annet.

En annen grunn til at jeg har latt meg inspirere av Lindseth og Norbergs metode, er deres argument for at nedskrivningen av et intervju i seg selv produserer et tekstmateriale som kan fortolkes (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Dersom jeg skal ha mulighet til å drøfte og trekke mening ut av intervjuene, blir jeg nødt til å forholde meg til tekstfortolkning. Den hermeneutiske delen av deres metode handler om nettopp dette; å forstå tekst gjennom deler og helheter, i ulike steg. Lindseth og Norberg skriver at det å forstå en tekst er å følge dens bevegelser fra mening til referanser; fra hva den sier, til hva den sier noe om (2004, s. 146). Lindseth og Norberg legger stor vekt på ulike posisjoner man befinner seg i, og hva det kan ha å si for meningen vi legger i et fenomen (2004, s. 147). For meg vil det si at meningen som legges i fenomenet medvirkning vil være ulik ut fra hvilken posisjon informantene står i, og det hermeneutiske aspektet: meningen vil være ulik ut fra hvilken forforståelse de innehar. Selv om Lindseth og Norberg her anerkjenner forforståelsens og



posisjonenes betydning, er de likevel opptatt av å etterstrebe *bracketing*, et forsøk på å gå ut fra den naturlige, fortolkende holdningen man har, og inn i en mer åpen og fordomsfri holdning til det som fremtrer for oss (2004, s. 147). Som et alternativ til Husserls kompliserte beskrivelse av denne prosessen, legger de frem en enklere metode. De mener at det å få informanter til å fortelle om sine opplevelser er en naturlig måte å gjøre nettopp dette på, forutsatt at gjengivelsen av fortellingene foregår uten tolkning eller dom overfor fortellingen slik den fremtrer (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147).

## **Mine steg i prosessen ut fra fenomenologisk-hermeneutisk metode**

### *Transkribering*

Det første steget etter intervjuene er gjennomført, er å transkribere de. Det vil si å gjøre om de muntlige intervjuene til en intervjutekst som senere kan fortolkes. Jeg som intervjuer spiller av, og skriver ned det som blir sagt og fortalt i intervjuet uten å legge til eller trekke fra meningsenheter. Jeg tillater meg likevel små rettinger på muntlige feil, for å gjøre teksten mer leselig. Der det er lange pauser eller oppbrudd i setninger skriver jeg (...). Lindseth og Norberg skriver at man også kan legge til kroppslige handlinger som har noe å si for meningen som fremkommer, dette vil jeg også i få tilfeller gjøre ved å skrive handlingen i parentes (2004, s. 148-149). Intervjuteksten kan forstås som en tekst der intervjueren er hovedforfatter, og informanten en medforfatter hvis fortellinger tar stor plass (Lindseth & Norberg, 2004, s. 148-149). Siden intervjuteksten er så lik det muntlige språket som mulig, ligger den på et vis nærmere tale enn tekst, det muntlige språket gjengis gjennom tekst.

### *Naiv lesing (fenomenologisk)*

Den naive lesingen gjøres ved at jeg først gjentatte ganger leser gjennom intervjuteksten for å forsøke å forstå tekstens helhetlige mening. Dette er en fenomenologisk prosess, der jeg går ut av min naturlige holdning og stiller meg åpen overfor intervjuteksten slik den fremtrer for meg. Dette helhetsinntrykket innebærer også en meningssammenfatning, der jeg noterer ned hovedtemaene som intervjuet synes å inneholde, og luker ut mest mulig informasjon som er irrelevant for forskningens tema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Den naive lesingen blir på en måte et førsteinntrykk av intervjutekstens mening, som senere valideres eller avkreftes av den *strukturelle analysen*. Jeg gjengir sammendraget av den naive lesingen og analysen i kapittel «4. Funn».

### *Strukturell analyse (hermeneutisk)*

Strukturell analyse er selve metoden for tekstfortolkning. Det betyr at jeg går inn i den hermeneutiske sirkelen. Det finnes ulike måter å gjøre dette på, men jeg vil her beskrive det slik jeg har gjort det ut fra Lindseth og Norberg sine steg. Strukturell analyse kan brukes for å avdekke sentrale temaer og meninger i teksten, noe jeg ønsket å gjøre. For å gjøre dette, må man foreta en meningsfortetting (kondensering). Dette gjør jeg ved å først dele opp intervjuteksten i det Lindseth og Norberg kaller *meningsenheter* (2004, s. 149). Meningsenhetene kan være alt fra noen ord i en setning, til flere setninger, til et helt avsnitt. Poenget er at lengden på meningsenheten skal uttrykke én og samme mening, uansett om den består av få eller mange ord (Lindseth & Norberg, 2004, s. 149). Et eksempel på en kort meningsenhet (sitat) fra min analyse er: «*Barna kan ofte komme med meninger og ideer som jeg ikke har tenkt på*».

Deretter reflekterer jeg over disse meningsenhetene opp mot den naive lesingen, og ut fra dette vil jeg forkorte meningsinnholdet i disse enhetene, tydeliggjøre meningen i kortere ord. Dette kaller Lindseth og Norberg for *kondensering* (2004, s. 150). Her er jeg inne i den hermeneutiske sirkelen, som for meg blir en mental prosess ved å gå frem og tilbake mellom de kondenserte meningsenhetene og den naive lesingen for å bekrefte eller avkrefte om inntrykket jeg fikk i den naive lesingen. Til slutt skriver jeg en oppsummering i form av vignetter av hvert intervju basert på den naive lesingen og analysen sett i sammenheng. I diskusjonsdelen bruker jeg teori og problemstilling til å belyse og drøfte de mest relevante funnene.

## **3.2 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene**

### **3.2.1 Intervju**

Metoden jeg har latt meg inspirere mest av i forbindelse med intervju er Kvaales fenomenologiske tilnærming (2015a, s. 42-68). Formålet med kvalitativt forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens liv ut fra deres eget perspektiv. Det vil jeg gjøre gjennom en semistrukturert metode, der jeg forbereder noen få spørsmål i forkant, men også improviserte spørsmål som er ment for å gå dypere i det informanten forteller. Ved at intervjuet er semistrukturert ønsket jeg å åpne for å gå dypere inn i tematikken enn det jeg hadde kunne gjort med et mer strukturert intervju, fordi jeg kan stille oppfølgingsspørsmål til det informanten forteller meg. Kleven påpeker også at det kan være lettere for informanter å åpne seg og avdekke andre forhold når tonen i intervjuet er av en mer uformell karakter enn et strukturert intervju som har mer form som et spørreskjema (Kleven, 2011,

s. 39). Valget av en semistrukturert intervjuform var altså noe jeg vurderte som best egnet til å gjøre nettopp det som min problemstilling tilsier; å gå dypere inn i informantenes opplevelser. Intervjuundersøkelser kan være enten eksplorerende eller hypotesetestende, og min undersøkelse er eksplorerende ved at jeg ønsker å få frem nye dimensjoner ved et fenomen uten å ha en hypotese som jeg ønsker å bekrefte eller avkrefte (Kvale, 2015b, s. 147).

### 3.2.2. Ethiske vurderinger

For å ivareta etiske regler og retningslinjer har jeg meldt inn og fått godkjenning for masterprosjektet fra personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette er nødvendig for å ivareta personvernet til informantene og organisasjonene jeg undersøker. Jeg har fulgt NSD sine retningslinjer for oppbevaring og behandling av informasjon, som innebærer at jeg oppbevarer personopplysningene for informantene (intervjuopptakene og samtykkeskjema) adskilt fra selve masteroppgaven og de transkriberte intervjuene. Dette gjør jeg ved bruk av en ekstern harddisk. Det er viktig for meg å ivareta informantenes anonymitet, og at informantene har innsyn i hva og hvordan informasjonen de gir blir brukt. Derfor har jeg benyttet meg av NSD sin mal for informasjonsskriv med samtykkeskjema, som informantene har signert og gitt til meg. For mer innsikt i informasjonsskrivets innhold se «Vedlegg 1.».

Utover dette er det også mange andre etiske vurderinger jeg har måttet ta stilling til i forbindelse med oppgaven. Slik jeg ser det er en av de største etiske utfordringene den asymmetriske maktrelasjonen som naturlig er en del av et forskningsintervju (Kvale, 2015a, s. 52). Jeg står i en posisjon der jeg styrer mye av det som skal skje. Det er jeg som har invitert til intervjuet, temaet og spørsmålene er forhåndsbestemt av meg, og informanten forventer nok også at jeg har en faglig kompetanse innen temaene vi snakker om. Det er også jeg som bestemmer hvilke av fortellingene og utsagnene deres jeg ønsker å følge opp og ikke (Kvale, 2015a, s. 52). Selv om jeg anerkjenner at den asymmetriske maktrelasjonen er der, kan jeg gjøre tiltak for at det likevel skal oppleves hyggelig og positivt, og ikke utøve makt med overlegg. I min oppgave blir den asymmetriske relasjonen ekstra synlig i intervjuet med barnet. Jeg anså det som ekstra viktig i intervjuet med barnet at jeg viste nysgjerrighet, anerkjennelse og ga positiv respons på det barnet ville fortelle. Jeg tenkte at barnet nok ville ha behov for mer respons fra meg enn det de ansatte ville, fordi voksne har en mer definert forståelse av hva en intervjusituasjon innebærer og dermed også rollene intervjuer og informant. Men aller mest var jeg opptatt av at barnet skulle føle seg trygg med meg, tørre å åpne seg og fortelle, og ha en positiv opplevelse med intervjuet. Hvordan jeg tok hensyn til

dette i praksis kommer jeg nærmere tilbake til i kapitlene om intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene.

Et paradoks knyttet til kvalitative intervju som metode, er at jeg bør ha noe forkunnskap om intervjutemaet for å klare å trekke frem informasjon fra undersøkelsen som er relevante for temaet, samtidig som jeg skal etterstrebe en forutsetningsløs holdning (Kvale, 2015a, s. 45). Dette ville jeg ha i bakhodet under intervjuene fordi min kunnskap og mine refleksjoner rundt intervjutematikken kan påvirke hvordan jeg stiller spørsmål, hvordan jeg møter deres svar og hvordan jeg forstår det de sier. Å reflektere rundt min egen rolle og væremåte i intervjuene har vært viktig for meg for å ivareta god forskningsetikk i intervjuene. Det å være sensitiv overfor intervjupersonen og hans/hennes reaksjoner er helt nødvendig for å få til å skape en positiv situasjon som ikke føles presset (Kvale, 2015a, s. 49). Intervjuene er en mellommenneskelig situasjon, noe som innebærer at jeg må være sensitiv og bevisst overfor samspillet mellom meg og informantene. Jeg må tolke deres reaksjoner og kroppsspråk for å sørge for at jeg respekterer deres grenser, og ikke presser de til å for eksempel fortelle mer enn det de selv ønsker. Kvale skriver at informanter ofte liker at noen setter av tid til å lytte kun til deres fortellinger og meninger, og i mitt tilfelle er deltakelsen helt frivillig, noe som gjør at informantene i utgangspunktet nok har et ønske om å fortelle. Jeg ønsker at informantene skal være trygge på at jeg er oppriktig nysgjerrig og åpen for deres utsagn, altså at jeg går inn i intervjuene med en *bevisst naivitet* (Kvale, 2015a, s. 48). Dette innebærer også at jeg må godta ambivalente og flertydige uttalelser fra informantene, og også åpen for at informantene kan forandre mening og standpunkt underveis i intervjuet.

### ***Validitet og relevans***

En undersøkelses ytre validitet dreier ifølge Kleven seg om hvilke personer og hvilke situasjoner resultatene er gyldige for/i (2011, s. 123). Det korte svaret på dette er at resultatene mine kun vil være gjeldene for de informantene som har deltatt, og deres hverdag på sin skole, sin barnehage eller sin SFO. Siden det er en kvalitativ studie med kun én representant fra hver av institusjonene ønsker jeg å gjøre det tydelig at jeg ikke har noe som helst mål om å gjøre resultatene generaliserbare. Informantenes fortellinger er likevel viktige for å kunne forstå deres resonnement og sette lys på ulike måter medvirkning kan forstås og oppleves.

I prosessen har jeg også vært bevisst på begrepsvaliditet. Med begrepsvaliditet menes grad av samsvar mellom begreper slik de er definert teoretisk (de definisjonene jeg velger å benytte), og begrepet slik jeg lykkes med å operasjonalisere/bruke det i intervjuene og i oppgaven generelt

(Kleven, 2011, s. 86-87). Min intensjon var at den fenomenologiske tilnærmingen til intervju ville bidra til å utdype hva mine informanter legger i de sentrale begrepene. Ut fra et fenomenologisk perspektiv har det vært et mål for meg å få frem ulike forståelser av begrepene, og ikke at vi nødvendigvis skal ha den samme forståelsen av begrepene. De ulike forståelsene av begreper vil jeg forsøke å få frem ved hjelp av analyse og drøfting.

### 3.2.3 Utvalg

Ifølge Dalen er utvalget av informanter noe som ofte vektlegges for lite i kvalitative undersøkelser, og at det kan gjøre leseren mer kritisk til undersøkelsens gyldighetsområde dersom begrunnelsene ikke gjøres ordentlig rede for (Dalen, 2004, referert i Johnsen, 2006, s. 123). Derfor anser jeg det som viktig at jeg gjør rede for de vurderinger jeg tok i forbindelse med utvalg av informanter til min undersøkelse.

Før jeg skulle sende ut forespørsler om deltakelse i intervjuene måtte jeg bestemme meg for hva slags utvalg jeg skulle ha av informanter. Først måtte jeg ta en vurdering på hvor mange jeg ville og hadde tid til å intervju. Etter råd og erfaring fra veiledere, startet jeg med en tanke om at fire-fem informanter er omtrent det jeg får tid til å gjennomføre, og jeg tok derfor en vurdering på at det var et godt utgangspunkt. Jeg vurderte det da som at det antallet ble en ramme for min undersøkelse, og at jeg ut fra denne rammen måtte være ydmyk overfor hvilke type resultater jeg kan få, og hvor resultatene har sitt gyldighetsområde. Kvale skriver at det ofte i kvalitative intervjuundersøkelser er enten for mange eller for få informanter, og at det riktige antallet avhenger helt av undersøkelsens formål (2015b, s. 148). Når man har få informanter kan intervjuene sammenlignes mer med biografiske intervjuer som forteller mye om én eller få personers opplevelser, og dette samsvarer mer med mitt formål for oppgaven. På andre siden skriver Kvale også at det i nyere intervjuundersøkelser ofte vurderes som nyttig å ha få informanter, og heller bruke mye tid på forberedelser og analyser av intervjuene (2015b, s. 148). Dette vurderte jeg også som nyttig i min oppgave, fordi det tar tid å gjøre grundige analyser av intervjuene og jeg ønsket å ha muligheten til å gjøre det. Kvalitative undersøkelser kan også gå i fellen om å tenke at jo fler informanter, jo mer vitenskapelig.

Etter jeg tok en vurdering på antall informanter, måtte jeg finne ut hvem jeg ville intervju og hvorfor. Jeg vurderte det tidlig som mest hensiktsmessig å benytte et strategisk utvalg, det vil si at informantene ble valgt ut bevisst ut fra gitte kriterier. Siden konteksten for mine undersøkelser gjelder barns overgang fra barnehage til skole, vurderte jeg det som naturlig å intervju noen fra

hver av institusjonene som har direkte arbeid med barna i denne perioden. Jeg vurderte om jeg skulle fokusere mer på én av institusjonene, og i mitt tilfelle ville det mest naturlige da ha vært å intervju flere barnehagelærere siden det er her jeg har min yrkeserfaring og hovedvekt av utdanning. Men på bakgrunn av at mye forskning om overgangen viste seg å allerede ha et barnehagefaglig ståsted, ønsket jeg å utforske flere ulike posisjoner i overgangsperioden. Dette ble også vurdert ut fra min personlige, faglige nysgjerrighet for å lære mer om lærere og SFO-ledere arbeider med ledelsen av det pedagogiske arbeidet i overgangsperioden.

Ut fra forskningen på overgang fra barnehage vurderte jeg da barnehage, skole og SFO som de mest sentrale institusjonene å fokusere på. Innenfor hver institusjon ønsket jeg å intervju en person med spesielt lederansvar overfor barna direkte, og noe ansvar for ledelse av tilretteleggingen for overgangen. Personene ble også valgt ut fra at de hadde kvalifisert utdanning i forhold til sine yrker. På bakgrunn av disse vurderingene bestemte jeg meg for at jeg ønsket å intervju en lærer som har erfaring med å arbeide med førsteklassingene, en barnehagelærer (pedagogisk leder) som har jobbet/jobber med de eldste barna, og en SFO-leder med ansvar for tilrettelegging av barnas oppstart i august. Sist, men ikke minst så ønsket jeg å høre et barn sitt perspektiv, altså en førsteklassing. Min vurdering av dette var at det ville tilføre oppgaven min noe som sårt trengs i forskningen på overgangen fra barnehage til skole, nemlig innsikt i et barns opplevelser av overgangen og hvordan de opplever å kunne medvirke (eller ikke) i egen hverdag.

Det å velge ut riktig type informanter krever en viss forforståelse for problemstillingens tematikk og konteksten det som skal undersøkes befinner seg i. Det krever både teoretisk kompetanse og det Dalen kaller *kulturkompetanse* (Dalen, 2004, referert i Johnsen, 2006, s. 124). Det som i denne sammenhengen menes med kulturkompetanse er at man har kompetanse og erfaring med det praksisfeltet som undersøkes. Her står jeg i en posisjon der jeg har teoretisk kompetanse om deler av alle praksisfeltene jeg undersøker, men aller mest om barnehagefeltet. Min bachelorgrad som barnehagelærer gir meg naturligvis mest teoretisk tyngde på dette feltet, samtidig som det er her jeg har min yrkesbakgrunn. Før dette tok jeg et årsstudium i pedagogikk der fokuset lå på grunnskolen og undervisningspedagogikk, samtidig som jeg nå i løpet av masteren i pedagogikk (spesialisering utdanningsledelse) har fått innsyn i enda mer teori og forskning om skole og ledelse innenfor skole og barnehage. Der jeg både på et teoretisk og kulturelt plan står mest på bar bakke, er innenfor SFO. Likevel anså jeg det som relevant å ha med en informant innenfor denne posisjonen, fordi det etterspørres et større fokus på SFO sin rolle i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 21). Når det kommer til det å intervju et barn, vurderte jeg mitt grunnlag som godt, fordi jeg både har teoretisk

kompetanse om barn fra mine studier, og jeg har mye erfaring med relasjoner og samtaler med barn gjennom mitt yrkesliv som barnehagelærer. I forhold til de områdene jeg ikke har noe særlig kulturkompetanse innenfor (skole og SFO) er min vurdering og håp at et godt teoretisk grunnlag kan veie opp for dette, og det har derfor vært viktig for meg å sette meg grundig inn i forskning og teori fra disse institusjonene i forkant av intervjuene (Johnsen, 2006, s. 124).

### 3.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Under forberedelsene til intervjuene utarbeidet jeg to *intervjuguides*, én til førsteklasingen og én til de tre ansatte i institusjonene. Den eneste forskjellen på intervjuguiden til de ansatte var at jeg byttet ordene skole, barnehage og SFO med hverandre der det var aktuelt i spørsmålene. For å kunne intervju et barn måtte jeg finne andre inngangsporter til temaene og bruke andre ord enn til de ansatte, derfor så jeg raskt at jeg ville ha behov for en egen intervjuguide til barnet. Jeg tenkte for eksempel at begrepene «overgang» og «medvirkning» er ord som barnet mest sannsynlig ikke har så mye kjennskap til, og jeg måtte derfor finne andre ord og spørsmål som kunne dekke ulike sider ved temaene. Under utformingen av intervjuguidene måtte jeg ta vurderinger på hvor strukturerte disse skulle være. En intervjuguide er selve manuskriptet for intervjuundersøkelsen, og kan inneholde enten mange eller få spørsmål, eller mer overordnede emner undersøkelsen skal belyse (Kvale, 2015c, s. 162). Jeg har valgt å utføre en semistrukturert intervjuundersøkelse, der intervjuguiden ofte er ganske lite strukturert og førende for intervjuet, men inneholder noen få innledende spørsmål knyttet til temaene for undersøkelsen. Derfor ble min utfordring å lage kort intervjuguide, med spørsmål som åpnet for å gå dypere inn i informantenes fortellinger om temaene. Kvalitative forskningsintervju skal ha en samtaleform som minner litt om dagligtale, men det innebærer likevel visse metoder og spørreteknikk (Kvale, 2015a, s. 42). Et eksempel på en slik spørreteknikk er å be informantene fortelle i detalj om situasjoner de har opplevd, noe jeg planla å gjøre spesielt i forbindelse med oppfølgingsspørsmål under intervjuene (2015a, s. 44). Formålet er å la intervjupersonen gi en så fri beskrivelse som mulig om det det spørres om, men det betyr ikke at det ikke kan ligge visse grunnantakelser til grunn for spørsmålene som stilles. Dette belyser en viktig del av de etiske vurderingene som jeg har gjort i forbindelse med intervjuguidene; i hvilken grad klarer jeg å unngå å påvirke intervjuobjektet med spørsmålsformuleringene. Dette var jeg veldig bevisst på både i utformingen av intervjuguidene, og i oppfølgingsspørsmålene jeg benyttet i intervjuene. For å se selve intervjuguidene, se «Vedlegg 2».

### 3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Da forberedelsene mine var ferdige og informantene hadde takket ja og signert samtykkeerklæringen, satte jeg i gang med intervjuene. Alle intervjuene foregikk digitalt gjennom videosamtale på Zoom, der jeg tok opptak av lyd og video som jeg senere førte over på en ekstern harddisk. Denne prosessen visste informantene om på forhånd fordi det stod i informasjonsskrivet, men for sikkerhets skyld orienterte jeg dem også kort om dette ved innledningen til intervjuene.

Jeg startet intervjuene med å presentere meg selv, takke for informantenes ønske om å delta på intervju. Deretter fortalte jeg kort om mitt formål med masteroppgaven og intervjuene, og jeg fortalte de litt om strukturen på intervjuene. I intervjuet med barnet, var det en foresatt jeg hadde denne dialogen med. Jeg forklarte også til barnet kort hva vi skulle snakke om, og at jeg var interessert i barnets tanker og opplevelser. Jeg forklarte at jeg hadde noen få spørsmål som jeg ville bruke som utgangspunkt, og at intervjuet ut fra dette ville ha en løs struktur der informantenes fortellinger og tanker skal ta mest plass. Jeg sa også at de mer enn gjerne måtte be meg om å forklare nærmere eller utdype mine spørsmålsformuleringer dersom de var usikre. Etter dette, spurte jeg de om de hadde noen spørsmål til meg før vi begynte. Samtlige hadde ikke flere spørsmål, og da satte jeg i gang intervjuene.

Under selve intervjuene var jeg bevisst min væremåte, kroppsspråk og språk i oppfølgingsspørsmålene slik jeg hadde planlagt. Spesielt var jeg opptatt av dette under intervjuet med barnet, fordi situasjonen som nevnt er preget av en mer asymmetrisk relasjon. I intervjuet med barnet opplevde jeg fort at jeg måtte være åpen for flere digresjoner, og jeg tillot barnet i større grad å snakke om det hen hadde lyst til, før jeg flere ganger måtte snu samtalen tilbake til temaene vi snakket om. Jeg opplevde at det var litt vanskeligere å holde fokuset i samtalen, men samtidig var mange av fortellingene barnet kom med svært interessante og verdifulle for min oppgave. I tillegg til større toleranse for at samtalen går utenfor tema, måtte jeg respondere oftere og mer anerkjennende til barnet enn til de voksne, for å oppmuntre til videre fortelling fra barnet. En annen ting jeg merket at jeg måtte gjøre litt om på, var å stille enda mer konkrete spørsmål for å få svar om de temaene jeg ønsket, og jeg gjorde derfor noen av spørsmålene om til mer direkte ja/nei-spørsmål som jeg brukte som inngang for å få barnet til å fortelle mer om temaene. Jeg opplevde at barnet i større grad enn de voksne tok for gitt at jeg visste hva hen snakket om, som for eksempel hva det betyr å ha klassens time, og jeg måtte derfor stille mer konkrete oppfølgingsspørsmål for å få tydeliggjort hva hen mente. De små improvisasjonene føltes riktige, og intervjuet føltes som et friskt pust innimellom de øvrige intervjuene.



Jeg hadde selv en positiv opplevelse av intervjuene og følte at jeg klarte å stille ganske relevante oppfølgingsspørsmål som dreide fokuset mot temaene vi snakket om, men også fikk informantene til å fortelle mer utdypende om situasjoner og hendelser. Jeg følte stor glede av å forsøke å leve meg inn i informantenes livsverden ved å lytte til deres fortellinger, og jeg håper mitt genuine engasjement var synlig også for informantene. Jeg avsluttet alle intervjuene med å spørre om det var noe mere de ønsket å fortelle meg eller legge til om temaene, og jeg spurte de hvilken opplevelse de selv hadde av å bli intervjuet. Jeg sa også at dersom de ville stille meg spørsmål eller komme med tilleggsuttalelser i etterkant, kunne de bare kontakte meg. Alle informantene fortalte at de hadde en positiv opplevelse med intervjuet. Jeg er klar over at de kan sitte med andre følelser og tanker enn det de ønsket eller turte å formidle direkte til meg, men ved å spørre de om deres opplevelse ønsket jeg å i det minste tilby en arena der de kunne lufte dette dersom de ønsket det.

Ved å stille meg åpen for nye dimensjoner ved forskningstemaene fulgte også mulige dilemmaer om hvordan jeg skulle behandle de nye spørsmålene eller temaene som kom opp underveis i intervjuene. Formålet mitt var å lære mer og få frem ulike dimensjoner ved fenomenet, og det var flere begreper eller temaer som syntes å ta stor plass i intervjuene uten at jeg hadde spurt direkte om det. Dette gjelder spesielt begrepene *ansvar* og *handlingsrom*, som informantene beskrev direkte og indirekte når de fortalte om ledelse av overgangsprosessen og tilrettelegging for medvirkning. Når dette skjer underveis i intervjuundersøkelser oppstår det et dilemma mellom å endre eller legge til spørsmål i intervjuguiden på de videre intervjuene, eller la det være å muligens gå glipp av ny, verdifull informasjon (Kvale, 2015b, s. 147). For min del så jeg ikke tydelig at ansvar og handlingsrom var sentralt i informantenes fortellinger før jeg var i gang med analysen. Derfor ble det ingen endringer i intervju spørsmålene, som også er grunnen til at begrepene ikke er spurt direkte om i intervjuene. Jeg tok en vurdering på at det fortsatt var etisk forsvarlig å lete frem teori om begrepene og bruke det videre i analyse og drøfting. Begrepene er slik jeg ser det ikke helt nye temaer og endrer ikke hovedformålet med oppgaven, men jeg tok en vurdering på at de ville berike nyansene i fortellingene deres om ledelse og tilrettelegging.

## 4. Funn

Første sted i bearbeidingen av funn har vært flere gangers gjennomlesing av de transkriberte intervjuene, for å danne meg et helhetsinntrykk av intervjuetekstene, og de temaene som fremstår som viktige i de ulike intervjuene. For at det skal bli enklere å følge analysen min og hvilken helhetsforståelse av intervjuene jeg ser meningsenhetene opp mot, vil jeg først presentere intervjuene og mitt helhetsinntrykk av dem i form av korte vignetter. Det vil også være viktig for å forstå informantenes ulike posisjoner i møte med tematikken.

I oppsummeringen av den strukturelle analysen vil jeg trekke frem noen få eksempler på de mest sentrale temaene i intervjuene. Jeg gjorde først en lengre analyse for å avdekke de sentrale temaene og meningene, men på grunn av analysens lengde velger jeg å legge disse som vedlegg og heller her presentere noen av de meningsenhetene som etter min mening tydeligst oppsummerer de mest sentrale temaene. For mer detaljer se analyseskjemaene som «Vedlegg 3».

### 4.1 Barnet

Barnet fortalte om flere ulike temaer knyttet til sine opplevelser på skolen og minner hen har fra barnehagen. De mest sentrale temaene var: A) relasjoner, B) formingsaktiviteter og lek, C) medvirkningsmuligheter og handlingsrom, og D) regler og krav som stilles til barna.

#### A) Relasjoner

Barnet forteller stort sett om gode opplevelser med overgangen, og den første tiden på SFO og skolen. Hen liker mange av fagene og sier at overgangen ikke følte noe skummel eller vanskelig. Et sentralt tema for barnet er relasjoner. Det hen savner mest fra barnehagen er personer, både barn og voksne, aller mest savner hen å kose med kjæresten. Hen snakker også mye om de vennene hen har nå, og at hen fikk vennene kort tid etter hen begynte på SFO og skolen. På spørsmål om hva hen savner mest fra barnehagen sier barnet: *«Kjæresten min. Og en annen venn. Men jeg får sikkert aldri se henne igjen for hun går på en annen skole. Og mamma sier at vi ikke kan besøke hverandre nå»*.

#### B) formingsaktiviteter og lek

Et annet tema i intervjuet er formingsaktiviteter og lek. Hen liker å tegne og klippe, og forteller at dette er det beste hen liker å gjøre på SFO, i barnehagen og på skolen. Hen liker derfor godt kunst og håndverk og klassens time når de får bruke den timen til å fortsette på det de har laget. På spørsmål om hva hen liker best å gjøre på skolen svarer barnet: «*Tegne.*

*Vi får bare lov til å tegne fri på SFO, og vi har hele tiden lekser*». Det å tegne er altså morsomt i alle sammenhenger, men hen anerkjenner forskjellen på tegning i undervisning og på SFO der tegningen er «fri». Når barnet snakker om lek er hen veldig tydelig på at de ikke leker på skolen, bare på SFO og i friminuttene. På mitt oppfølgingsspørsmål om det altså ikke er noe lek i timen så svarer barnet med å fortelle om et barn i klassen som gjør masse ting han ikke får lov til, for eksempel som å gå inn den gule døra ved kantina så lærerne må løpe etter han. Barnet forteller altså om andre barns motstand mot regler. Barnet nevner ikke her lek eksplisitt, men det er mulig at det nevnes i forbindelse med lek fordi barnet assosierer det å gjøre ting i timen som ikke er lov med det å leke.

### **C) Medvirkningsmuligheter og handlingsrom**

Medvirkning og anerkjennelse snakkes om gjennom andre ord, for eksempel forteller hen mye om hva hen får lov til å være med å bestemme og ikke. På spørsmål om barnet føler at lærerne hører på det hen har lyst til å fortelle (anerkjennelse), svarer hen med et utsagn om medvirkning. På spørsmålet svarer hen: «*Noen ganger, noen ganger får vi ikke lov til å gjøre det*». Anerkjennelse har altså sammenheng med hva de får lov til å gjøre og ikke ifølge barnet. Hen forteller om flere ting hen ønsket å gjøre men ikke fikk lov til, blant annet å bytte faddergruppe. I barnehagen fikk de lov å gjøre mye det de ville, men hen nevner flere ganger at de hadde lekser på førskolegruppa. Barnet forteller om sitt objektive handlingsrom, for eksempel ved at de ikke alltid får tid til å gjøre ferdig formingsprosjekter de har begynt på. Hen forteller om at de noen ganger får være med å velge hva de skal gjøre i timen, men at valgmulighetene begrenses av timeplanen slik at de må ha det faget de hadde satt opp at de skulle ha.

### **D) Regler og krav**

Gruppebordene i klasserommet får stjerner hvis de er ikke bråker for mye, og når de har mange nok stjerner får de velge en aktivitet eller faddertime. Det er en form for instrumentell «medvirkning» barnet forteller om, der det å bidra til å utforme dagens innhold fungerer som en belønning for ønsket atferd. På mitt spørsmål om barna får lov til å snakke sammen når de sitter på gruppebord sier barnet: «*Nei, for hvis det så mister vi stjerner og når vi ikke har noen stjerner, og fortsatt er veldig bråkete da kan man få 1 minus og 2 minus og 3 minus. Og en minus betyr at når man skal få*

*stjerne så får man ikke stjerne for man hvisker ut den de skulle få*”. Det å snakke i timen er altså som oftest ikke lov, og hen forteller om en praksis der stjernene gruppebordene opparbeider seg gir barna en «premie», som er at de får velge en aktivitet. Barnet forteller om hvordan hen innretter seg etter noen av disse reglene de har, som at de ikke får lov til å kommentere filmen/TV-programmet de ser på under lunsjen. Hen forteller at noen av barna kommenterer for eksempel «ååh så søt den er» når de ser på, men barnet selv gjør aldri det. Barnet kommer med flere historier om barn som bryter regler eller krav som blir stilt fra lærerne, og sier at: *«Og det er en i klassen som irriterer læreren mest. Hun snakker når læreren snakker og når ikke hun har fått svaret men noen andre har fått svaret så svarer hun likevel»*.

## 4.2 Barnehagelæreren

I intervjuet med barnehagelæreren var det tre temaer som viste seg som de mest sentrale. Temaene var: a) barns medvirkning, b) Innholdet i førskolegruppa, c) Organisering av overgangen.

### A) Barns medvirkning

Medvirkning ble et tema ganske tidlig i intervjuet, fordi barnehagelæreren forteller om barnas deltakelse i organiseringen av førskolegruppa. Skjemaene om barna som sendes til skolene de skal begynne på er barna selv med på å utforme. Hen forteller også at barna ville ha små grupper i førskolegruppa, og hen følger det opp. *«Delingen av barnegruppa ble gjort etter at skolestarterne var på en tur, også sa de «åh det var deilig at det ikke var så mange barn». Også sa jeg «Ja, nå er vi jo ti barn på førskolegruppa, hva synes vi skal gjøre med dette?» Da sa de «hvis vi hadde vært to grupper hadde det vært veldig fint»*. Barnehagelæreren forteller her om medvirkning som foregår ved at hen får med seg spontane ønsker og innspill som barn kommer med og tar med seg de videre direkte i organiseringen. Hen knytter her medvirkning til barnas reelle påvirkningsmuligheter her og nå, i tråd med perspektivet på barn som human beings. Hen er tydelig opptatt av barnas perspektiver, og deler mange av barnas sitater med meg i intervjuet. Om delingen av barnegruppa forteller hen: *«Barna sa at når det er mindre grupper så kan du se oss enda bedre og vi kan jobbe bedre sammen og være venner»*. Barnehagelæreren sier også at barna ofte kan komme med meninger og ideer som hen ikke har tenkt på.

Barnehagelæreren snakker også mye om medvirkning i det pedagogiske arbeidet generelt. Hen forteller hvordan hen lytter til barna, tar deres perspektiver på alvor og ønsker å bygge videre på deres interesser i hverdagen. Tidsaspektet nevnes i sammenheng med det å se det enkelte barn, det

handler om å bruke tid på hvert barn, noe hen er opptatt av. Barnehagelæreren beskriver skuffelsen hen ser i barnas øyne og kroppsspråk når hen må avslå deres forslag til aktiviteter fordi tiden ikke strekker til. Hen uttrykker at medvirkning handler om muligheter for lek, og tilrettelegging av fysisk innemiljø basert på barnas interesser i likhet med mye av det Reggio Emilia-filosofien står for. Hen sier: *«Jeg tror det er viktig at alle barna, eller hvert enkelt barn har en krok eller noe i rommet som snakker til dem der de kjenner på en tilhørighet der de føler at «wow her kan jeg virkelig blomstre, her kan jeg mye og her vil jeg leke».*

## **B) Innholdet i førskolegruppa**

Et annet tema i intervjuet er hva førskolegruppa jobber med. Fokuset for førskolegruppa er å jobbe med selvstendighet i lek, og samarbeidsferdigheter. Hen mener både det er viktig at barnehagen ikke skal drive med «skoleforberedende aktiviteter», samtidig som hen sier at de øver litt på å sitte i ro lengre enn vanlig for at det ikke skal bli en så stor overgang til skolen. Hen beskriver også en endring i ønsket fra skolen om hva førskolegruppa bør fokusere på: *«I 2018 fikk vi veldig tydelig beskjed fra styrer som hadde snakket med skolen om at det var viktig å kunne bokstaver skrive, kunne blyantgrep.*

*... Jeg spurte da (2022) hva læreren ville jeg skulle fokusere på, det var selvfølelsen og selvstendigheten til barna det vil de gjerne at vi skal jobbe mye med».*

Hen forteller at de også i år jobber litt med bokstaver og språk, men begrunner ut fra at det er barnas ønske. Hen sier: *«Ut fra rammeplanen skal vi ikke drive med skoleforberedende ting, men fokusere på barns lek og selvstendighet og at de skal få medvirkning. Men de er glade i bokstaver, så da kan jeg bygge videre på medvirkning via dette. De vil fokusere på å skrive og leke med bokstaver så det gjør vi littegrann».* Hen forteller her om sitt profesjonelle ansvar, både overfor rammeplanen (accountability) og ansvar for barna (responsibility).

## **C) Organisering av overgangen**

Det tredje sentrale temaet handler om dialogen mellom barnehagen og skolene, og de organisatoriske faktorene som spiller inn på overgangen. SFO nevnes ikke i intervjuet. Hen forteller at samarbeidet mellom skolen og barnehagen fra i år av har endret seg til det positive. Hen sier: *Mhm, før kom ikke lærerne til barnehagen, kun motsatt. Samarbeidet nå var mer direkte, der vi samtalte etter at jeg hadde fått observert hvordan de gjorde ting. ...Jeg synes at det var godt å ha et så direkte samarbeid med lærerne, og jeg delte det med kollegaer som noen av de har jobbet i ti pluss år, som sa at «åh dette er et kjempetilbud, hvorfor har vi ikke gjort det her tidligere».*

Dette er en ordning hen forteller at egentlig har stått i kommunens prosedyre for overgangen i flere år, men som først nå faktisk blir gjennomført. Hen er også opptatt av andre ting som står i prosedyren som ikke blir gjennomført, blant annet påpeker hen at det er synd at skolen må begynne en ny prosess for å søke om spesialpedagogiske vedtak selv om hen sier at dette skal videreføres ifølge prosedyren.

### **4.3 Baselederen for SFO**

I intervjuet med baselederen var det også tre hovedtemaer som ble synlige. Disse var: a) organisering av overgangen, b) SFO som institusjon blir nedprioritert, c) barns medvirkning, lek og kreativ utfoldelse. I sistnevnte kategori har jeg slått sammen flere temaer fordi de ofte kom til syne i de samme utsagnene til baselederen, og derfor var det en slags sammenheng mellom temaene.

#### **A) Organisering av overgangen**

Når intervjuet innledes med spørsmål om tilrettelegging for overgangen forteller hen om hvordan de deler inn i primærgrupper for at barna skal oppleve trygghet: «... *Så det er jo på en måte et utgangspunkt for barna i å vite at dette er den som har hovedansvaret for deg, alle har jo på en måte det, men sånn at de skal kjenne seg litt ekstra ivaretatt*». Hen forteller her om sitt ansvar ut fra en responsibility-logikk. Baselederen forteller at hen ønsker mer dialog mellom barnehage og SFO om enkeltbarn, spesielt de som kan få ekstra utfordringer med overgangen. Hen sier at hen prioriterer å besøke disse barna i barnehagen når hen kan det, men dialogen mellom institusjonene vanskeliggjøres av at foreldrene fungerer som et mellomledd som må samtykke før noe som helst informasjon kan gis videre. Dette kan være en barriere i tilrettelegging for overgangen, fordi hen opplever at mange foreldre ikke ønsker at informasjon skal videreføres. Hen har erfaring fra barnehage og er glad for å ta med seg dette perspektivet inn på SFO, og hen sier at mange ansatte i skole og SFO vet altfor lite om hva barna gjør i barnehagen og stiller derfor urimelige krav til barna ved oppstarten. Hen forteller også om sine forventinger til skolen fra et barnehage-perspektiv: «*Når jeg begynte å jobbe som baseleder så hadde jeg jobbet fem år i barnehage og jeg fikk jo helt sjakk, «åh herlighet er det dette vi sender de til», fordi jeg hadde jo virkelig en tanke om at det meste av skoledagen var lek. Men det var det jo absolutt ikke*».

#### **B) SFO som institusjon blir nedprioritert**

Det andre fokuset er en frustrasjon over at SFO prioriteres for lite generelt, i form av

kompetansekrav til ansatte, bemanning og status i forhold til lærere og undervisning. Hen forteller at ansatte på SFO har et viktig og annerledes perspektiv på enkeltbarn og deres relasjoner enn det lærerne har som kun ser de i klasserommet: *«... fordi det er veldig fokus på lærere og undervisningstiden men jeg mener jo at SFO er minst like viktig, hvis ikke litt mer, fordi at hos oss er det den sosiale biten som er hovedarenaen, det er lek og det er sosial interaksjon med andre barn og relasjonsbygging»*. Også her kan baselederens utsagn knyttes til at hen vektlegger responsibility over accountability, og opplever at det er større fokus på selve undervisningen og barns læring. Likevel hevder hen at de på deres skole er heldige som blir lyttet mye til, og de tas med i møter om enkeltbarn med utfordringer.

### **C) Barns medvirkning, lek og kreativ utfoldelse**

Når vi kommer inn på temaet medvirkning, er baselederens første uttalelse at barna får medvirke for lite. Dette er blant annet basert på at barna selv gir SFO litt lave skårer på dette punktet ifølge spørreundersøkelser de har, noe hen er opptatt av å jobbe med å forbedre. Hen forteller at de diskuterer medvirkning mye på SFO, og det er delte perspektiver innad i skolen på hvor mye faste rutiner og rammer barna skal ha. Hen forteller at de har fått økte krav til at de skal ha en del «læringsstøttende aktiviteter» noe som begrenser noe av barnas muligheter til fri lek. For å likevel tilrettelegge for medvirkning har de rom med ulike aktiviteter som barna kan velge mellom: *«Sånn at vi har kanskje ett velgerom med perling, og ett med tegning, og ett med dans, også kan vi ha ett velgerom med litt sånn klippeaktiviteter. Også kan vi da, spesielt når det ikke er vinter ute ha et velgerom at de rett og slett kan være ute å leke»*.

Hen snakker om medvirkning i form av frihet fra voksenstyrte planer, som for eksempel at barna får medvirke mye i uteleken fordi de da har stor plass og «mulighet til kreativ utfoldelse og lek». Uteområdet på skolen og i skogen på tur nevnes som en god arena for medvirkning. Baselederen knytter medvirkning til anerkjennelse, og det å være en del av et demokratisk fellesskap: *«At de føler at de blir hørt, og de føler at de blir sett, og at de opplever at nå uttrykker jeg at.. ikke bare nødvendigvis snakk om gjøremål, men det å føle at man har en påvirkning og at man har en verdi i det fellesskapet man faktisk er en del av på et trinn»*. Hen knytter her medvirkning til barnas reelle påvirkningsmuligheter her og nå, i tråd med perspektivet på barn som human beings.

Baselederen mener det er viktig å ivareta SFO som en arena der barna har mye tid til «fri utfoldelse og lek», og er bekymret for at det er på vei til å utvikle seg til en heldagsskole med enda mer krav til prestasjon fra barna. Hen er altså bekymret for økt accountability-tankegang skal påvirke SFO

mer og mer. Hen sier: *«At det (økte krav til læringsstøttende aktiviteter på SFO) på en måte er en litt sånn «snikheldagsskolering». Vi kan på en måte ikke forvente at fem og seksåringer skal også på SFO kunne sitte og ha en læringsstøttende aktivitet når de sitter seks-syv timer i løpet av en hel dag stille, med 45 minutters økter liksom»*. Hen forteller om hvordan hen forsøker å utvide sitt handlingsrom i møte med de økte læringskravene ved å lage aktiviteter som skal være lekbaserte og morsomme for barna, og at de skal ha flere aktiviteter å velge mellom.

Hen snakker også om medvirkning i form av tilrettelegging for enkeltbarns ulike behov, og sier at dette er noe de er veldig opptatte av i SFO og tror barna har stor mulighet til å være seg selv på SFO. Hen avslutter intervjuet med å si: *«Vi opplever at barna virkelig elsker SFO, det må jeg bare si. De gjør jo det. «Når er det SFO, når er det SFO?», ikke sant (smiler og ler litt)*. Hen uttrykker her at hen anerkjenner barnas meninger om SFO som verdifulle.

#### **4.4 Læreren**

I intervjuet med læreren handler hovedsakelig om tre sentrale temaer, disse temaene var: a) Utdanningspolitikk og tilrettelegging for overgangen, b) barnas sosiale og faglige ferdigheter, c) barns medvirkning.

##### **A) Utdanningspolitikk og tilrettelegging for overgangen**

Læreren snakker mye om skolesystemet og skolepolitikk, herunder kritiserer hen seksårsreformen. Hen sier den har ført til for lite lekfokus for de minste barna, og barna opplever en brå og hard overgang. Hen sier også at det i størst grad er barnehagene som må tilpasse seg skolen og ikke motsatt; *«Også opplever jeg det litt sånn at vi er skolen og vi har definisjonsmakten og tyngden litt da, overfor barnehagene. Jeg tror jeg opplever litt at barnehagene må bare sørge for at barna er klare, for det toget går»*.

Seksårsreformen og mangel på forutsigbarhet i ansattgruppa nevnes som noen grunner til at det er for lite tilrettelegging for overgangen. Om seksårsreformen sier hen: *«Da skulle det være et samarbeidsprosjekt, og det skulle være lekbasert og vi skulle tilpasse oss hverandre, skolen skulle tilpasse seg barnehagen. Det holdt, hva da, ikke en stortingsperiode en gang?»*.

I etterfølgelsen av dette kritiserer læreren sin egen og skolens praksis med førsteklassingene den første gangen hen hadde ansvar for dem:

*«Første gangen jeg hadde førsteklasseelever var jeg en veldig dårlig førsteklasselærer fordi jeg*



*hadde et gammeldags bilde av skole. Kjempelange økter og stappa kunnskap nedover halsen på dem, og mista halve klassen og jeg tror de fortsatt sliter med det.*

*... da må jeg legge til at vi drev med bokstavinnlæring som var sånn tre bokstaver i uka fra første uke. Ny skole, vi hadde fått ipader og alle skulle kunne lese før jul». Hen forteller her om en praksis som er preget av målstyring og læringsfokus, altså preget av en accountability-logikk.*

Læreren opplever at hen ikke får hatt dialog med pedagogen fra barnehagen til barna som begynner fordi lærerne ikke vet hvor de skal jobbe til høsten før i juni. Hen opplever også at det er noen over hen i skoleledelsen som organiserer tilretteleggingen for overgangen, og forteller derfor lite om sitt eget ansvar knyttet til tilretteleggingen. Hen nevnte også at hen ikke vet så mye om kommunens prosedyre for overgangen, samt at hen ikke visste hva som var nytt i den nye gjeldende læreplanen. I likhet med barnehagelæreren forteller hen om skjemaene om enkeltbarn som barnehagene fyller ut, men læreren mener at dette er en del av forberedelsene på de voksne som ikke handler om barna.

## **B) Barnas faglige og sosiale ferdigheter**

Hen snakker en del om barnas ferdigheter ved skolestart, både faglig og sosialt. Innenfor det sosiale nevnes flere ganger barnas evne til å «ta beskjeder» og innordne seg regler i klasserommet, dette kommer frem gjennom ulike ordvalg og fortellinger. Flere utsagn om barnas sosiale ferdigheter kan knyttes til et instrumentelt syn på barn, blant annet sier hen at de i første klasse er tydelige på forventninger og «*hvilken atferd vi liker*». Det å være seg selv knyttes til et human becoming perspektiv, og det å lære seg å takle motstand: «*De får være seg selv gjennom å finne seg selv. Sosialiseringen. Hvem er jeg, hvordan tar jeg imot andres innspill, hvordan takler jeg å ikke oppfylle mine egne forventninger. Er jeg en god vinner, god taper. Sånne selvbildegreier, utvikles jo i samspill med andre*».

Hen snakker også om barnas faglige ferdigheter, og at faglige grenseobjekter bør benyttes i forbindelse med overgangen. Eksempler på dette er voksenstyrte leker eller språkfremmende aktiviteter.

## **C) Medvirkning**

Utfordringene knyttet til medvirkning i klasserommet ble et viktig tema i intervjuet. Hen har et langtidsperspektiv på det, og sier at målet er at barna skal bli demokratiske borgere når de blir voksne (human becoming). Hen mener at idealet om at barn skal medvirke mye i hverdagen er litt naivt og for noen barn er det ikke bra med altfor mange valgmuligheter.

Hen forteller både at hen vil og ønsker å arbeide for at barna skal få medvirke, og hen forteller at klasserommet er litt som et snilt diktatur. Hen forteller i likhet med barnet om en praksis der medvirkning brukes som en belønning for ønsket atferd:

*«Altså.. men vi bruker det i belønningssystemer. Knyttet til å få til å sitte, ta i mot beskjed, bli stille når vi ber om det. I mitt klasserom har vi å gi stjerner på bord. De får stjerne når de er klare til å lytte når vi har bedt om det. Det bordet med flest stjerner får velge hva vi skal se på i spisingen, etter å ha lest, på fredag. Så det er da medvirkning gjennom kapital, anskaffet ved å være lydige (ler litt).*

Dette kan knyttes til et instrumentelt syn på barn, og en snever forståelse av medvirkning som at det dreier seg om å velge mellom alternativer de voksne presenterer. Hen sier også eksplisitt at hen ikke anerkjenner barnas evne til å ta de valgene, og at hvis de får medvirke så er det ved å få velge mellom to ting læreren har satt opp. Læreren forteller også om medvirkning som det å delta aktivt i konfliktløsning, og hen sier at selv om hen synes medvirkning er vanskelig så ønsker hen å jobbe for det. På spørsmål om hvorfor medvirkning er vanskelig svarer læreren med å referere til det objektive handlingsrommet hen har i skolen: *«..i skolesystemsituasjonen med 22 barn og få voksne så er rommet for medvirkning ganske lite. Vi har en klar mening om hvor vi skal hen, og vi har et press om hvor vi skal hen»*. Jeg tolker også dette utsagnet som at det handler om en accountability-logikk i skolen, som begrenser handlingsrommet for medvirkning. Læreren sier derimot ikke mye om sitt subjektive handlingsrom, altså hva hen selv kan gjøre innenfor de rammene som er gitt. Læreren forteller også at hen anser barnehagen som en arena med større mulighet for medvirkning, i tillegg til alternative skolesystem som for eksempel Steiner-skolen. Hen mener at medvirkningsmuligheter også handler om hvilke verktøy man har tilgjengelig, og det er i denne sammenhengen at alternative skolesystem nevnes.

## 5. Diskusjon

I diskusjonsdelen av denne oppgaven vil jeg drøfte min problemstilling;

*Hvordan forholder et utvalg pedagoger seg til ansvaret for barns medvirkning i overgangen fra barnehage til skole og SFO – og hvordan opplever et barn sine medvirkningsmuligheter?*

Både teorien jeg har lagt frem og mine funn har vist meg at det er flere sentrale temaer som må belyses for å kunne besvare problemstillingen, og jeg vil derfor dele opp drøftingsdelen etter mine to forskningsspørsmål som også har strukturert teoridelen. Drøftingen er også delt opp etter pedagogiske områder, slik at delen om handlingsrom og ansvar er den som i størst grad vektlegger teori og perspektiver fra utdanningsledelse, mens delen om medvirkning og barnesyn i større grad belyser generelle pedagogiske temaer. Det jeg etter hvert oppdaget var at det ofte var sammenheng mellom pedagogenes forhold til ansvar i egen ledelse, hvordan de følte seg ansvarlig overfor sine ledere (og politiske myndigheter) og hvordan de utøvde egen pedagogisk ledelse av barna. Derfor blander temaene ofte seg inn i hverandre og utgjør til sammen et svar på min hovedproblemstilling, selv om drøftingen hovedsaklig er strukturert etter følgende spørsmål:

- Hvordan oppfatter pedagogene sitt handlingsrom og profesjonelle ansvar?
- Hvilke forståelser av medvirkning og barnesyn kommer til uttrykk i informantenes fortellinger?

Disse forskningsspørsmålene retter seg mot pedagogene, men barnet er den som har rett til medvirkning og har derfor det eneste perspektivet som kan si noe om hvordan dette oppleves. Derfor ønsker jeg at barnets perspektiv skal skinne gjennom i hele drøftingsdelen og belyse drøftingen av teori og pedagogenes fortellinger.

### 5.1 Ansvar og handlingsrom

Som nevnt i metodekapitlet spurte jeg ikke direkte om informantenes oppfatning av ansvar, men jeg fant at de likevel fortalte mye om dette. Mye av det de beskriver dreier seg om spenningen mellom å vektlegge enkeltindividet (barnet) og arbeidsgiver og myndigheters interesser, som Durkheim beskriver i sin profesjonsteori (Durkheim, 2001, referert i Solbrekke & Østrem, 2011, s. 201). Mine funn er at informantene mine oppfatter sitt handlingsrom og profesjonelle ansvar på veldig ulike måter, både knyttet til tilrettelegging for barns medvirkning og tilrettelegging for overgangen.

De ulike opplevelsene de har knyttet til tilrettelegging for overgangen samsvarer godt med bildet

som tegnes i forskningen på overgangsprosessen i Norge; praksisen varierer i stor grad fra skole til skole, og kommune til kommune (Rambøll Management, 2010; Rogde et al., 2019; Østrem et al., 2009, referert i Hølland et al., 2021, s. 7). Barnehagelæreren forteller at lokale myndigheter nylig har begynt å sørge for at også lærere hospiterer i barnehagen, og ikke bare omvendt slik praksisen lenge har vært selv om det ikke er i tråd med kommunens dokument for overgangsprosessen. Hen forteller også om spesialpedagogiske vedtak som ikke følger barnet, selv om dette også står i kommunens prosedyre. Læreren derimot, forteller om at spesialpedagogiske vedtak pleier å følge inn i skolen. Læreren forteller at barna er på besøk på skolen en eller to ganger, men hen er selv ikke på noe hospitering i barnehagene. Selv om dette kun er fortellinger fra én skole og én barnehage, befinner de seg i samme kommune. I kombinasjon med forskningen Hølland refererer til tegner det et bilde av sprikende praksis og oppfølging når det kommer til overgangen. Dette bør sees i lys av at det ikke før 2018 ble lovfestet at skoleeier har hovedansvaret for å sikre barna en god overgang, og vi er trolig fortsatt i en fase der det eksisterer ulike oppfatninger av hvem som har ansvar for hva (Hølland et al., 2021, s. 7). Et eksempel fra mine funn er at lærerne og barnehagelæreren har ulike tanker om skjemaene som barnehagen leverer der barnas interesser og kompetanse beskrives. Barnehagelæreren fyller dem ut sammen med barna og er opptatt av at barna skal få medvirke med å fortelle det de ønsker å fortelle om seg selv, mens læreren omtaler skjemaene som delvis unyttige og at de handler om forberedelsen av de voksne og ikke om barna.

Et annet eksempel på ulike forventninger fra skole og barnehage, er læreren og barnehagelærerens utsagn om sine ansvarsområder knyttet til overgangen. Barnehagelæreren sier at hen ifølge Rammeplanen ikke skal arbeide så mye med skoleforberedende aktiviteter men heller fokusere på lek og medvirkning. Læreren sier at «*Jeg tror jeg opplever litt at barnehagene må bare sørge for at barna er klare, for det toget går*». De sprikende forventningene er bekymringsverdige med tanke på at samarbeid og gjensidig anerkjennelse av skolene og barnehagenes ulike kulturer er en sentral faktor for å gi barna en god overgang (Peters, 2010, referert i Hogsnes & Moser, 2014, s. 2). Sitatet fra læreren henger godt sammen med evalueringen av seksårsreformen i norsk skole. Førsteklasseåret som skulle bære preg av elementer fra både skole og barnehage med mye fokus på lek, viste seg allerede i 2003 å bli mer og mer preget av fag og læring (Haug, 2006, referert i Hølland et al., 2021, s. 5-6).

### **Ytre ansvarlighet og accountability**

Informantene snakket mye om sitt ansvar ut fra en accountability-logikk. De nevnte økte krav fra sentrale og lokale myndigheter, og de fortalte om økt fokus på barns læring på bekostning av lek

(Solbrekke & Østrem, 2011, s. 203). Det var læreren og baselederen for SFO som fokuserte mest på temaet. Et eksempel er at baselederen for SFO forteller om økte formelle krav til hva de skal gjennomføre av det som kalles læringsstøttende aktiviteter, en utvikling hen omtaler som «snikheldagsskolering». Hen opplever at SFO ofte blir underprioritert til fordel for undervisningstiden, men mener selv at SFO er minst like viktig fordi det inneholder mer lek, sosial interaksjon og relasjonsbygging. Sett ut fra teorien til Solbrekke og Østrem kan baselederens utsagn forstås som en kritikk av økt accountability-tankegang som stadig sprer seg utenfor selve klasserommet (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 194). Solbrekke og Østrem er også bekymret for at den også preger barnehagen i stor grad, som noen av barnehagelærerens utsagn også beskriver. Selv om barnehagelæreren er den som snakker minst om faglige ferdigheter og krav fra ytre aktører nevnes det flere ganger i forbindelse med overgangen. Hen forteller at barnehagen spør representanten fra skolen om hva de ønsker at førskolegruppa skal jobbe med av forberedelser til overgangen. Det nevnes at de øver litt på å sitte i ro lengre enn de er vant til, og at de for noen år siden var veldig opptatt av at barna skulle øve på bokstaver og blyantgrep. Bekymringen over at accountability-tankegang gjør barnehagen mer lik skolen samsvarer altså med deler av mine funn, men det er også noen av mine funn som utfordrer denne teorien (Østrem et al., 2009, s. 84, referert i Solbrekke & Østrem, 2011, s. 200). Barnehagelæreren forteller at skolen for noen år siden hadde tydelig fokus på hvilke «skoleforberedende» ferdigheter barna bør ha før de begynte på skolen, mens hen forteller at det i år var mye større fokus på det sosiale, eksempelvis barnas selvstendighet og samarbeidsevner. Barnehagelæreren forteller altså om én skole der de har jobbet for å snu trenden med å stille for høye krav til førskolebarna. Læreren forteller også om det samme, at hen (og skolen) for noen år siden var veldig opptatt av barnas faglige ferdigheter og målet om at alle skulle lese før jul, men at de nå har et større fokus på sosiale ferdigheter

Selv om mine funn viste at barnehagelæreren ikke lot seg så mye styre av accountability-logikk, kan det virke som hen opplever et slags krysspress mellom indre ansvarlighet (responsibility) for sine egne verdier og for barna, og det å jobbe med skoleforberedende aktiviteter (Juul & Jensen, 2003, s. 42-43; Solbrekke & Østrem, 2011, s. 202). Barnehagelæreren sier; *«Ut fra rammeplanen skal vi ikke drive med skoleforberedende ting, men fokusere på barns lek og selvstendighet og at de skal få medvirkning. Men de er glade i bokstaver, så da kan jeg bygge videre på medvirkning via dette. De vil fokusere på å skrive og leke med bokstaver så det gjør vi littegrann»*. Dette forstår jeg som at hen vektlegger barnas rett til medvirkning over faglig læring, og at fokus på lesing og skriving nærmest må legitimeres gjennom at barna selv ønsker det. Selv om det er noe fokus på ferdigheter før overgangen er barnehagelæreren helt klart mest opptatt av barnas opplevelser her og

nå og ser på barna som human beings og subjekter (Thuen, 2008, s. 214; Østrem, 2012, s. 12). Barnet selv forteller at de hadde lekser i førskolegruppa i barnehagen. Hen sier ikke noe om dette var morsomt eller ikke, men forteller at de yngre barna var misunnelige på førskolebarna fordi de fikk jobbe med lekser.

Barnet og læreren fortalte også mye om ytre rammer og krav ovenfra (accountability) som begrenser barnas medvirkningsmuligheter. For eksempel sier læreren at hen synes medvirkning er vanskelig, og forteller at noe av det som er vanskelig med det er rammene i skolesystemet; «... med 22 barn og få voksne så er rommet for medvirkning ganske lite. Vi har en klar mening om hvor vi skal hen, og vi har et press om hvor vi skal hen». Utsagnet forteller noe om lærerens oppfatning av eget handlingsrom, både subjektivt og objektivt (Mostad et al., 2021, s. 76). Bemanning og antall barn er ytre rammer som beskriver det objektive handlingsrommet som læreren må forholde seg til, og når hen nevner et press om hvor de skal, er det nærliggende å tenke at det handler om lærestoffet de må gjennom. Det kan sees i sammenheng med Deweys kritikk av læreplaner/systemer som begrenser lærerens metodefrihet, og at dette igjen fører til en undertrykkelse av barnets intellekt (Dewey, referert i Vaage, 2000, s. 90-91). I et ledelsesperspektiv kan det at læreren opplever så mye ytre press om å følge læreplanene føre til svekket autonomi, noe som ifølge Jacobsen er en forutsetning for å kunne utøve ledelse (2019, s. 69). Lærerens handlingsrom kan dermed bli svekket både objektivt og subjektivt. Læreren uttrykker både en opplevelse av å bli målstyrt av sine ledere, og hen forteller om hvordan hen også leder barna ut fra en målstyringstankegang. Læreren forteller om en top down-ledelse i skolen, i tillegg til å fortelle om en tidvis top down ledelsesstil i eget klasserom (Irgens, 2016, s. 325). En mulig tolkning av dette er at ledelsen læreren selv er under får konsekvenser som i stor grad også påvirker barna. Denne tolkningen er i tråd med Skaalvik og Skaalvik sitt poeng om at skoleledelse basert på dialog, tillit og mindre grad av kontroll også bedrer kvaliteten på undervisningen (2013, referert i Irgens, 2016, s. 324). Læreren opplever å ha et snevert handlingsrom i sin undervisning, og derfor blir handlingsrommet også mindre for barna i klasserommet. Dette støtter oppunder Berg sine funn som tyder på at en for sterk instrumentell top down-styring i skolen hverken er positiv eller effektiv for å endre undervisningen i klasserommene, da det fører til innskrenket handlingsrom (Berg, 2015, referert i Irgens, 2016, s. 324). Læreren kommer med en del kritikk av seksårsreformen og utviklingen i etterkant som har ført til «læringstrykk» for førsteklasingene, som er i tråd med det som blir beskrevet i evalueringen fra OsloMet (Bjørnstad, 2009; Haug, 2006; Klette, 2003, referert i Hølland et al., 2021, s. 5). Hen omtaler også sin egen jobb som førsteklasselærer for første gang som dårlig fordi den var preget av for mye kunnskapsfokus og instrumentell tilnærming, og sier at dette hang sammen med visjonen til

skolen om at alle skulle kunne lese og skrive før jul. Hen uttrykker på flere måter at hen føler seg ansvarlig overfor ledelsen og ansvarlig for å utføre det hen blir pålagt av lokale myndigheter. Læreren beskriver altså en skole som har et stort fokus på målbare kriterier, som bør sees i lys av NPM, PISA-sjokket og accountability-logikk (Hovednak & Stray, 2014, s. 64; Solbrekke & Østrem, 2011, s. 195). Lærerens fortellinger inneholder en god blanding av kritikk av denne tendensen og uttrykksmåter som vitner om at hen også selv lar seg styre en del av kravene hen anser seg selv som ansvarlig (accountable) overfor. Hen forteller at hen ønsker å ha medvirkning, men at rommet for det er lite fordi de har et press og et mål om hva de skal jobbe med i undervisningen. Det virker ikke som at dette presset gjelder bestemmelsene som står i den overordnede delen av læreplanen der barns rett til medvirkning er fastslått, og denne delen av læreplanen blir ikke omtalt som en stor del av lærerens ansvarsområde. Læreren uttrykker en del ambivalens ved at hen er kritisk til kravene hen blir stilt overfor, samtidig som hen forteller mye om hvordan hen jobber for å innfri disse kravene.

Barnet forteller om lignende faktorer som begrenser medvirkningsmulighetene i skolen. Hen sier; *«For eksempel noen ting som vi må gjøre, også får vi ikke lov til å bytte med en annen som vi vil for vi skulle for eksempel ha klassens time så får vi ikke lov til å bytte til å ha andre timer. For vi skulle ha klassens time og ikke noe annet»*. I dette eksempelet er det timeplanen barnet refererer til som en begrensning på deres muligheter til å påvirke dagens innhold. Barnet er veldig opptatt av formingsaktiviteter og viser meg en melkekartong-bil som hen har laget i formingen på skolen, og forteller meg at de ofte ikke får tid til å lage disse gjenstandene ferdig. Disse opplevelsene er noe som kanskje ikke den enkelte lærer alltid har ansvar for, men det henger tettere sammen med organiseringen av undervisningen for første trinn generelt. For å innfri forskningens ønske om fokus på barns medvirkning, lek og kreative uttrykksformer i overgangsperioden kunne timeplanen kanskje vært mer fleksibel (Brostrøm, 2019; Helland et al., 2019; Lillejord et al., 2018; Vatne, 2006, referert i Hølland, et al., 2021, s. 72). Jeg ser dette i sammenheng med lærerens utsagn om at det lettere lar seg gjøre i andre skolesystemer enn norsk offentlig skole, og for meg er Reggio Emilias prosjektpedagogikk et eksempel på hvordan dette kan gjennomføres. Jeg tror at timeplan og organisering av førsteklasseundervisningen er noe lærere kanskje kan bidra til å endre og påvirke mer enn de selv tror, men dette avhenger helt av deres forståelse av sitt handlingsrom.

### **Handlingsrom**

Når man opplever å bli stilt til ansvar overfor ledelsen på skolen eller andre aktører kan man likevel gjøre noe med sin oppfatning av mulighetene man har innenfor rammene som er gitt, altså det

subjektive handlingsrommet (Mostad et al., 2021, s. 76). På spørsmål om tilrettelegging for medvirkning svarer læreren mye om hva som begrenser mulighetene for det, men sier lite om hva hen gjør for å utvide sitt handlingsrom. Dette går også igjen i spørsmål om tilrettelegging for overgangen, der læreren forteller at hen selv har lite kjennskap til kommunens overgangsprosedyrer, og at hen ikke får samarbeidet noe med barnehagene fordi lærerne ikke vet hvem som skal jobbe i førsteklasse før i juni. Læreren opplever at det er «noen over» som organiserer overgangsprosessen, og at det er lite tilrettelegging for overgangen. Siden hen begrunner mye av vanskelighetene i jobben sin med ytre faktorer og andres beslutninger, kan det forstås som at hen opplever at hen har et lite subjektivt handlingsrom og en liten påvirkningskraft. Det kan virke som læreren ser på seg selv som en passiv brikke hvis rolle er å innfri de kravene som kommer utenfra, hos ledere og myndigheter (Mostad et al., 2021, s. 75). Læreren forteller mer om hva og hvem hen må stå til ansvar overfor (accountability), enn om barna og handlingene hen selv har ansvar for (responsibility) (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 202). Dette kan også sees i lys av Juul og Jensens begrep om indre og ytre ansvarlighet (2003, s. 12-13). Læreren ønsker kanskje å innfri krav og normer som kommer utenfra, enten det er fra skoleledelsen, myndigheter eller samfunnet generelt. Sine egne verdier normer og krav nevnes ikke i like stor grad, og det kan dermed virke som hen handler mye ut fra ytre ansvarlighet. Dersom kombinasjonen av smalt subjektivt handlingsrom og ytre ansvarlighet styrer mye av lærerens profesjonelle beslutninger, kan det gi både hen og barna mindre autonomi, og begrense barnas medvirkningsmuligheter (Juul & Jensen, 2003, s. 43; Solbrekke & Østrem, 2011, s. 194-209). Fra Deweys perspektiv kan den nedarvende underdanigheten føre til innskrenket intellektuell frihet som han anser som et viktig fundament for demokratiet (Dewey, referert i Vaage, 2000, s. 90-91). Min oppgave beskriver kun utsagn fra én lærer og er derfor ikke ment til å generaliseres og beskrive en hel samfunnstendens, men likevel er det påfallende hvor nært det henger sammen med utdanningsutviklingen som beskrives i forskning og teori jeg har benyttet meg av. I det politiske landskapet i dag er det mange som bekymrer seg for at demokratiet i flere vestlige land er truet. For meg vekker det derfor bekymring for demokratiske verdier dersom barn allerede i seksårsalderen utdannes innen et system som vektlegger myndighetenes krav og ønsker over barnas rett til medvirkning og ytringsfrihet.

### **Responsibility – ansvar for individet**

Baselederen for SFO snakker om sitt profesjonelle ansvar på en litt annerledes måte, og hen har flere utsagn som viser til at hen er mest opptatt av det profesjonelle ansvaret hen har for barna. Det at baselederen er opptatt av barns sosiale vilkår og relasjoner vitner om at hen i større grad har en responsibility-tankegang som vektlegger det etiske og moralske ansvaret for individet (Solbrekke &



Østrem, 2011, s. 202). Det objektive handlingsrommet nevnes også her flere ganger, men hen forteller mer om hvordan hen jobber med å utvide det (Mostad et al., 2021, s. 76). For eksempel opplever baselederen at taushetsplikten gjør det vanskelig for institusjonene å dele viktig informasjon om enkeltbarn som kunne ha bedret deres overgang, fordi ikke alle foreldre ønsker at hen får ringe barnehagelæreren og spørre om deres opplevelser med barnet. Likevel sier at hen forsøker å samarbeide så mye hen kan med barnehagen og foresatte, og prioriterer å besøke barn i barnehagen så mye som mulig slik at barna kan møte et kjent ansikt når de begynner på SFO. I forbindelse med overgangen er hen opptatt av at inndeling i mindre grupper der en voksen har ansvar for sin gruppe barn er viktig for at barna skal kjenne at de blir ivaretatt i starten. Når det kommer til ansvar for medvirkning forteller baselederen at hen opplever det som et «personlig ansvar» å sørge for at alle barna føler seg sett og hørt, det oppfattes som viktig. En slik forståelse av profesjonelt ansvar samsvarer med en *responsibility*-tankegang, og at hen handler ut fra indre ansvarlighet (Juul & Jensen, 2003, s. 42-43). Hen tar på seg selv ansvaret for sine handlinger og for at barna skal føle seg ivaretatt. Et annet eksempel på hvordan baselederen forsøker å utvide sitt handlingsrom i møte med ytre rammene og kravene hen blir stilt overfor, er ved å jobbe for å få medvirkning til å være en stor del av tiden på SFO selv om de også har fått økte krav om «læringsstøttende aktiviteter».

Barnehagelæreren forteller også om sitt profesjonelle ansvar for barna og deres medvirkningsmuligheter, og virker som hen handler mye ut fra en *responsibility*-tankegang. Noen av utsagnene vitner om et ansvar for å følge det som står i rammeplanen (*accountability*), men disse punktene omhandler stort sett ivaretagelse av barns lek og medvirkning som derfor likevel ivaretar individet. I spenningen mellom lojalitet til samfunnet og individet vektlegger barnehagelæreren individet i stor grad (Durkheim, 2001, referert i Solbrekke & Østrem, 2011, s. 202). Alt i alt fremstiller barnehagelæreren sitt profesjonelle ansvar for barna som den viktigste oppgaven. I likhet med SFO-lederen forteller hen om et viktig og personlig (indre) ansvar knyttet til barns medvirkning, og det å sørge for at alle barna føler seg sett og anerkjent i barnehagen (Juul & Jensen, 2003, s. 42-43). Når tiden ikke strekker til og barnehagelæreren må på et møte og derfor må si nei til ønsker som barna kommer med, beskriver hen barnas skuffelse detaljert; «*Jeg ser hvordan barna blomstrer opp når de kommer med forslag og hvor lei seg de blir nå jeg må si nei, du ser smilet går ned og at barna ser ned på gulvet*». Deretter forteller barnehagelæreren hvordan hen svarer barnet og legger til rette for at innspillet blir fulgt opp senere når det lar seg gjøre. Barnehagelæreren beskriver her hvordan hen jobber for å utvide sitt eget handlingsrom og dermed utvide barnas rom for medvirkning, selv når de ytre rammene kan gjøre dette vanskelig. Mitt

inntrykk er at barnas medvirkning og anerkjennelse er en så stor del av barnehagelærerens verdigrunnlag at dette ikke er noe hen klarer å gi slipp på selv om forutsetningene til tider gjør det vanskelig.

## 5.2 Ansvar for medvirkning

Min problemstilling i denne oppgaven er *Hvordan forholder et utvalg pedagoger seg til ansvaret for barns medvirkning i overgangen fra barnehage til skole og SFO – og hvordan opplever et barn sine medvirkningsmuligheter?*

Hittil har jeg drøftet hvordan de ulike informantene forholder seg til sitt ansvar og handlingsrombåde knyttet til medvirkning og overgangsprosessen. Min drøfting kom frem til at læreren i stor grad snakker om sitt ansvarsområde ut fra en accountability-logikk, og at baselederen (SFO) og barnehagelæreren i større grad forteller om et etisk ansvar som samsvarer med responsibility-logikk. Hvilken oppfatning de har av sitt eget ansvar henger tett sammen med synet på barn i utdanningen som human beings (barn som subjekter) eller human becomings (instrumentell tilnærming). Dersom barna skal få reelle medvirkningsmuligheter forutsetter det ifølge mitt teoretiske utgangspunkt at man ser på barn som subjekter med verdifulle opplevelser, tanker og innspill. Derfor er barnesyn et grunnleggende tema å utforske i min drøfting. I dette drøftingskapitlet vil jeg gå dypere inn på forskningsspørsmålet: *Hvilke forståelser av medvirkning og barnesyn kommer til uttrykk i informantenes fortellinger?*

### 5.2.1 Forståelser av medvirkning og barnesyn

Både Østrem og Dewey knytter anerkjennelse av barn som subjekter til demokratisk deltakelse (Vaage, 2000, s. 85; Østrem, 2012, s. 12). Det gjør også barnehagelæreren og baselederen (SFO) i mine intervjuer. Barnehagelæreren snakker mye om hvordan hen jobber med medvirkning både i hverdagen og direkte knyttet til overgangen. Hen sier for eksempel at «*barna kan ofte komme med meninger og ideer som jeg ikke har tenkt på*». Dette er et av flere eksempler som tyder på at barnehagelæreren ser på barna som kompetente subjekter med relevante innspill. Hen forteller hvordan hen jobber med medvirkning gjennom å observere og spørre barna om deres interesser, for så å forsøke å tilrettelegge pedagogiske aktiviteter og prosjekter med temaene som barna er interessert i. Det barnehagelæreren forteller samsvarer godt med rammeplanens spesifisering om at

medvirkning forutsetter at de ansatte er bevisst på barnas ulike uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Hen forteller at de bruker ulike metoder for å fange opp barnas interesser utover det å spørre barna direkte. Hen sier at de spør foreldre om barnas interesser hjemme, og de observerer hva barna leker mest med og prøver å utforme et variert fysisk innemiljø basert på barnas interesser. Barnehagelæreren snakker om rommet som «den tredje pedagog», et uttrykk som stammer fra Reggio Emilias filosofi der rommet forstås som en viktig kilde for barns medvirkning, lek og faglig utforskning. Det barnehagelæreren forteller om observasjon og samtaler med barna minner om Reggio Emilias lyttepedagogikk (Rinaldi, 2009, s. 23). Ifølge Bae kan anerkjennelse oppleves som en følelse av gjensidighet og respekt, og at man er en person som gjør en forskjell (referert i Palludan, 2004, s. 120). Her linkes anerkjennelse direkte til medvirkning, og baselederen (SFO) sitt utsagn om at medvirkning handler om å føle seg verdifull i det fellesskapet man er en del av. Denne forståelsen av medvirkning som baselederen uttrykker kan også sees i sammenheng med Deweys teori om demokrati som en livsform og praksisform der alle stemmer skal lyttes til (Strand, 2016, s. 336).

Barnehagelæreren jobber også med medvirkning direkte knyttet til overgangen slik Hogsnes og Moser er opptatt av (2014, s. 21). Fortellingen om hvordan de besluttet å dele opp førskolegruppa i to mindre grupper på bakgrunn av barnas innspill om at det var godt å være i små grupper er et godt eksempel på dette. Dette er etter min mening et godt eksempel på hvorfor barnesyn og medvirkning går hånd i hånd. Barnehagelæreren ser ikke på medvirkning som kun individuell selvbestemmelse, noe hen selv også forteller (Børhaug et al., 2011; Seland, 2009; Østrem et al., 2009, referert i Bae, 2012, s. 34). For barnehagelæreren handler medvirkning om noe mer enn det å velge mellom alternativer som de voksne legger frem. Hen sier at «*barna har kommet så langt språklig at de kan formulere ønsker og interesser tydeligere og at jeg tilrettelegger innenfor alder og tidsbegrensninger*». Retningen i det hen forteller er at barna kommer med innspill, ikke bare at barnehagelæreren kommer med valgalternativ. Jeg tolker det dithen at barnehagelæreren opplever det som sitt *ansvar* å legge merke til slike små innspill som barna spontant kommer med, spinne videre på det og til sist ta hensyn til det når hen organiserer barnehagehverdagen. Barnehagelæreren har to tanker i hodet på samme tid; barnas medvirkning og førskolegruppas skoleforberedende arbeid. Fortellingen om delingen av førskolegruppa viser dermed hvordan man både kan arbeide ut fra at barna skal utvikle seg, lære og forberedes til skolestart (human becoming), men at de samtidig kan delta aktivt i denne prosessen. Det er barna som kommer med forslaget, barnehagelæreren anerkjenner deres innspill som verdifulle, og gir barna reelle medvirkningsmuligheter her og nå.

Lærerens betraktninger om medvirkning er svært ulike barnehagelæreren sine, og i noen tilfeller er disse to informantenes utsagn direkte motstridende. Et eksempel er at barnehagelæreren sier at barna har kommet så langt språklig at de kan formulere ønsker og interesser tydelig, mens læreren på sin side sier at hen ikke anerkjenner elevenes evne til å ta de valgene. Det å anerkjenne barn som subjekter innebærer blant annet å forstå barn som individuelle, handlekraftige personer (Østrem, 2012, s. 21). Det samsvarer i stor grad med hvordan barnehagelæreren omtaler barnas evner, men det læreren forteller tyder heller på at hen i liten grad anerkjenner barnas evner. Læreren forteller at medvirkning er vanskelig, og at selv om hen ønsker at barna skal få medvirke så er det lite av det i klasserommet. Hen sier; *«Demokrati er en medvirkningsprosess og det er målet vi jobber mot. Men jeg tenker også i våre klasserom så kjører vi sånn god diktator/snilt diktatur, de får ikke lov å medvirke så veldig mye. De får lov å påvirke ved å gjøre som jeg ber dem om, da går det fortere.»* Dette sitatet forteller mye om både om lærerens barnesyn og syn på medvirkning. På en side er læreren bevisst på at medvirkning og demokrati henger sammen, slik det presiseres i den overordnede læreplanen og i Deweys demokratiteori (Strand, 2016, s. 336). Læreren sier at hen jobber mot at barna skal bli demokratiske borgere på lang sikt, men at klasserommet nå er som et diktatur, og her kommer det en sterk ambivalens til uttrykk i det læreren forteller. Det er enkelt å skimte at hen er opptatt av barn som human becoming, som skal bli demokratiske borgere «om tolv år» som hen selv sier. Ut fra Juul og Jensens teori er det mye lydighetskultur som kommer til syne i det læreren forteller (2003, s.12-13). Barna medvirker ikke, men kan påvirke ved å gjøre som de blir bedt om. Lærerens utsagn kan sammenlignes med Juul og Jensens beskrivelser av rådville lærere som i møte med «det selvstendige barnet» reagerer med å beskytte sin rollebetingede autoritet (2003, s. 20). I tillegg står lærerens utsagn i strid med den overordnede læreplanen der det spesifiseres at det demokratiske verdier er noe som må fremmes aktivt gjennom hele løpet, selv om det også har et fremtidig mål (Kunnskapsdepartementet 2020, s. 8). Det læreren forteller er også ganske motstridende til Deweys forståelse av demokrati som en livsform og noe som kommer til live gjennom inkluderende praksisformer der alle stemmer blir hørt (Strand, 2016, s. 336). Sett opp mot lærerens forhold til ytre krav (accountability) hen blir stilt til ansvar for, er dette interessant fordi det virker som at hen føler seg mer ansvarlig for at de faglige læreplanene blir fulgt enn de demokratiske verdiene i den overordnede læreplanen. Accountability-tankegangen som læreren i noen tilfeller har gjelder altså ikke i like stor grad når det gjelder å følge bestemmelsene i den overordnede læreplanen. Min tolkning av dette er at læreren ikke har et så bevisst forhold til sitt ansvar for barns medvirkning.

Som barnehagelærer har jeg selv opplevd en slags rådvillhet i likhet med det Juul og Jensen beskriver (2003, s. 20). Under pedagogiske aktiviteter har jeg et ønske om at barna skal kunne lytte til hverandre og meg. Det innebærer å vente på sin tur til å ha ordet, en egenskap som ofte må øves litt på. Det å lytte til hverandres innspill og gi hverandre plass er en viktig demokratisk verdi som handler om fellesskap, og må ikke nødvendigvis handle om en lydighetskultur (Juul & Jensen, 2003, s.12-13). Som Thuen siterer fra barnekonvensjonen; det handler om å finne en balansegang mellom enkeltmenneske og fellesskap (2008, s. 214). Selv om det kan oppleves frustrerende at barna utfordrer de voksnes styring mener jeg det er mer konstruktivt å forstå motstanden som noe mer enn bare «ulydighet». Juul og Jensen beskriver «ulydighet» som et skritt på veien mot integritet og indre ansvarlighet, ut fra dette perspektivet er det altså en helt naturlig og viktig del av oppveksten (2003, s. 49). Dersom man ser på barn som subjekter vil det å prøve ut sine egne tanker og ideer være naturlig, og barns motstand mot voksnes styring kan forstås som en form for medvirkning (Øksnes, 2010, s. 173-174). Jeg tror det er viktig å ha en slik forståelse av barns motstand fordi alternativet kan være å tenke at den skyldes egne evner som pedagog/lærer, noe som kan føre til at man går i forsvarsposisjon og behandler barna enda mer disiplinært for å ta tilbake autoriteten slik Juul og Jensen beskriver (2003, s. 20). Dette er noe som ifølge Østrem kan være ødeleggende for barns subjektstatus, fordi voksen-barn relasjonen allerede er en asymmetrisk maktrelasjon (2012, s. 40). Barnet er veldig opptatt av å fortelle om ulike regler og krav som stilles i undervisningen. Hen forteller mest om at de må være stille og ikke snakke sammen i timene, og forteller om andre barn som gjør ting de ikke får lov til, som å kommentere filmen de ser på eller å «irritere læreren» ved å snakke når læreren snakker. «Ulydighet» er tydelig et tema som også opptar barnet. Barnet forteller også om at hen selv aldri kommenterer filmen slik de andre barna gjør, noe som viser at barnet i hvert fall på dette punktet er sårbar for lærerens styring. Jeg tror at læreres rådvillhet i møte med barns motstand kan forklare mye av det som beskrives som «instrumentelle etterdønninger» i klasserommet (Hogsnes, 2019, s. 77).

Et av mine mest oppsiktsvekkende funn angående barnesyn og medvirkning er at både læreren og barnet forteller om hvordan medvirkning brukes som argument for å rettferdiggjøre belønningssystem for lydighet. Praksisen de forteller om bærer tydelig preg av et instrumentelt barnesyn og en snever forståelse av medvirkning (Børhaug et al., 2011; Seland, 2009; Østrem et al., 2009, referert i Bae, 2012, s. 34). Barnet forteller at de plasseres på gruppebord i undervisningen, men får ikke lov til å snakke sammen. Det gruppebordet som er flinkest til å være stille får stjerner, og oppsummeringen av antall stjerner fører til at det gruppebordet med flest stjerner på fredag får

velge en aktivitet i en time, eller så kan de velge faddertime. Læreren beskriver en slående lik praksis:

*«De får stjerne når de er klare til å lytte når vi har bedt om det. Det bordet med flest stjerner får velge hva vi skal se på i spisingen, etter å ha lest, på fredag. Så det er da medvirkning gjennom kapital, anskaffet ved å være lydig (ler litt)».*

Min analyse viste at temaet lydighet var noe læreren snakket mye om, og dette utsagnet er kanskje det beste eksempelet. Det er etter min mening noe svært selvmotsigende i at medvirkning, lydighet og kapital nevnes i samme setning. Alle barn har en rett til å medvirke i egen hverdag, ikke kun de som er flinke til å lytte til beskjeder og være stille i timen (Opplæringsloven § 1-1). Ifølge læreplanens overordnede del skal barna få erfare å delta i demokratiske praksisformer i det faglige arbeidet i hverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Både læreren og barnet forteller her om en praksis der barnas medvirkningsmuligheter er svært redusert. Bare noen barn får mulighet til å medvirke én dag i uka, og valgalternativene de da får er ganske få. Læreren bruker også begrepet «kapital», noe som gir meg assosiasjoner til stortingsmeldingen Solbrekke og Østrem refererer til der innsats i småbarnsalderen omtales som en økonomisk investering i fremtiden (Meld. St. 41, 2009, s. 5f referert i Solbrekke & Østrem, 2011, s. 195).

### 5.2.2 Medvirkning og lek

Baselederen for SFO snakker mye om medvirkning i form av lek og fri utfoldelse. Hen forteller for eksempel at de har velgerom med ulike aktiviteter innendørs, men opplever at det er utendørs barna får medvirke aller mest. I sammenheng med medvirkning sier hen: *«Men særlig i lek når vi er ute så opplever jeg at der finner de aller fleste barna sin plass fordi der er det liksom.. enten så kan de grave litt, eller så kan de klatre, eller så kan de ha arrangerte leker, eller så kan de leke i sandkassa. Så der er det veldig stort rom for å faktisk gjøre det impulsiviteten sier at de har lyst til».*

Dette sammenfaller med undersøkelsene Bae viser til, der barna forteller at leken er den arenaen de føler de har mest innflytelse i (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Søbstad, 2004 referert i Bae, 2012, s. 36). Det er også interessant sett i sammenheng barnet som uttalte at de kun leker i friminuttene og på SFO, og at hen er veldig glad i å være på SFO. På mitt oppfølgingsspørsmål på om lek i klasserommet forteller barnet om et annet barn som løper inn den gule døra i kantina der de ikke får lov å gå, slik at lærerne måtte løpe etter han. Barnet snakket ikke om lek direkte tilknyttet hendelsen, men siden fortellingen kom mens vi snakket om lek er det mulig at barnet ser en sammenheng. Sett ut fra Baes teori om lekens medvirkningsmuligheter kan hendelsen forstås som

at barnet utfordrer lærernes regler gjennom lekende motstand (2012, s. 38). Barnet skaper seg et eget handlingsrom i en situasjon med lite handlingsfrihet, og medvirker i situasjonen slik han selv ønsker. Barnet selv står på kravet om å kunne medvirke i egen hverdag, og i samme handling utvider barnet sitt subjektive handlingsrom (Mostad et al., 2021, s. 76). Denne fortellingen viser også lekens mulighet til å overskride logikk, forventninger og regler (Øksnes, 2010, s. 142).

Læreren sier at de har mye lek i undervisningen, men ikke mye lek for lekens skyld. Hen omtaler lek som verdifull for overgangen når det er snakk om språkleker og voksenstyrte leker, og det kan dermed virke som hen først og fremst har et nytteperspektiv på leken. Barnet og baselederen snakker mer om lek som en spontan og verdifull her og nå-opplevelse, noe som vil gi større rom for medvirkning. Barnets utsagn stemmer mer overens med Gadamer's perspektiv på lek, enn at lek er noe som kan brukes instrumentelt (Øksnes, 2010, s. 179-184). Sandvik hevder at det er vi voksne som skiller begrepene lek og læring fra hverandre, men ut fra det barnet selv forteller er hen ganske klar på hva som er lek og ikke, og sier at det ikke er noe lek i undervisningen (Sandvik 2016, referert i Sandø og Myran, 2022). Selv om lekens egenverdi er viktig å ivareta, kommer vi ikke unna en viss grad av instrumentalisering av lek dersom leken skal kunne brukes i undervisning. Det å bruke lek i aktivt i undervisningen i første klasse er noe som kan bidra til at barna opplever større grad av kontinuitet i overgangen, fordi det ligner på barnehagens arbeidsmåter (Lillejord et al., 2018, referert i Hølland, et al., 2021, s. 72). Det å bruke elementer fra lek i undervisningen slik læreren beskriver kan derfor være et godt grep for å bedre barnas opplevelse av overgangen, men det bør være i tillegg til «lek for lekens skyld». Dewey kritiserte skolen for å formidle for mye ferdiglaget, annenhånds materiale til barna, noe språkleker og voksenstyrte leker kan være et eksempel på (Vaage, 2000, s. 92-93). Dette problemet kan kanskje løses dersom man tar barna aktivt med i utformingen av nye leker eller språkregler. Det er godt mulig at aktiviteten vil oppleves mer lekpreget også fra barnas side dersom de får være medskapende i prosessen.

Barnehagen og SFO har en tradisjon som vektlegger barns kreative utfoldelse og lek i større grad enn skolen. De har ulike mandat og formål, og deres ulikheter bør verdsettes for hver sin viktige plass av det som sammen utgjør vårt utdanningssystem. Likevel var intensjonen da seksåringene skulle inn i skolen at første klasse skulle være en myk skolestart for barna med mye lek og baseres også på barnehagens arbeidsmetoder (Bjørnstad, 2009; Haug, 2006; Klette, 2003, referert i Hølland et al., 2021, s. 5). Første klasse skulle være annerledes enn resten av skoleløpet med større fokus på lek og medvirkning, og skolens mandat for første klassingene er derfor noe litt annet enn grunnskolens formål som helhet. Likevel forteller mine informanter om et år som inneholder mye

mer av den tradisjonelle skoleundervisningen enn lekbaserte arbeidsmetoder inspirert av barnehagen og SFO. Informantene forteller om helt ulike forventninger til hverandre og ulik forståelse for hverandres institusjoner, og mye av disse ulikhetene knytter seg til oppfatningen av barns rolle i institusjonene. Baselederen for SFO som har erfaring fra både barnehage og SFO nevner tydelige eksempler på manglende kunnskap om hverandres arbeidsmetoder. Hen sier at da hen jobbet i barnehage hadde hen et inntrykk av at første klasse var et år med mye fritid og lek for barna, og hen derfor fikk sjokk over hvor mye stillesitting første klassingene opplever. Fra andre siden forteller baselederen om ansatte i skole og SFO som blir sjokkert over barnas atferd når de ikke mestrer å for eksempel stå i «turrekke» fordi det er noe de tror at barnehagen jobber med. Baselederens selvopplevde mangel på kunnskap om på tvers av institusjonene samsvarer godt med Hølland et al. som påpeker at dette er en stor utfordring for tilrettelegging av overgangen (2021, s. 71).

Baselederen bruker i likhet med Dewey begrepet «frihet» mye i sine uttalelser om medvirkning og lek. Dewey mener at frihet i form av blant annet bevegelsesfrihet, handlefrihet og intellektuell frihet er sentralt i et demokrati (Vaage, 2000, s. 90-91). Baselederen snakker mye om at barna får medvirke i form av frihet fra organiserte aktiviteter, «fri lek og utfoldelse» og frihet fra det å sitte altfor lenge ved en pult og arbeide. Baselederen anser også dette som ekstra viktig det første skoleåret fordi barna opplever den store mengden undervisning som en stor overgang fra barnehagen, og her kan SFO fungere som et avbrekk. Barnet bruker også begrepet «fri» i et utsagn, hen sier; «*Vi får bare lov til å tegne fri på SFO, og vi har hele tiden lekser*». En mulig tolkning av dette er at tegningen barna gjør på SFO er mer fri enn den på skolen. Barnet uttaler også at SFO er morsommere enn undervisningen, SFO forstås altså som en svært viktig arena både for baselederen og for barnet selv. Baselederens betraktninger om barnas lek kan sees i lys av Hogsnes forslag om lek som grenseobjekt for overgangen, og at SFO er en arena som kan fungere som en slags bro mellom barnehage og skole med fokus på lek og medvirkning (2019, s. 87-90). Men dersom SFO skal få utnyttet sitt potensiale til det beste for barna, må SFO bli verdsatt for det den er; en arena for meningsfull fritid og lek (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 7). Baselederen argumenterer for at SFO er en minst like viktig arena for barna fordi de får større handlingsrom og frihet fra voksenstyrte aktiviteter. Baselederen kritiserer også skolen for å fokusere for mye på undervisningstiden som inneholder mye stillesitting, og at hen frykter at SFO tenderer mot å bli en form for heldagsskole. Sett i sammenheng med at store deler av amerikanske skoler har forkortet eller kuttet ut friminuttene, så deler jeg baselederen og Øksnes sin bekymring for denne utviklingen (2010, s. 12-13).



## 6. Avslutning

### 6.1 Oppsummering

I arbeidet med denne oppgaven har jeg presentert en ganske vid teoretisk referanseramme, noe jeg fant nødvendig for å belyse funnene jeg gjorde og de ulike dimensjonene ved min problemstilling. Problemstillingen jeg har belyst lyder som følger:

*Hvordan forholder et utvalg pedagoger seg til ansvaret for barns medvirkning i overgangen fra barnehage til skole og SFO – og hvordan opplever barnet sine medvirkningsmuligheter?*

Selv om problemstillingen retter seg mest mot de voksne, har jeg hatt et mål om at barnets stemme skal høres klart og tydelig gjennom hele oppgaven. Barnet har en unik stemme som setter pedagogenes ledelse av medvirkningsarbeidet i et perspektiv som hverken andre voksne eller noen teori kan gjøre. I denne oppsummeringen av min drøfting og problemstilling vil jeg først oppsummere pedagogenes forhold til ansvaret for barns medvirkning, og deretter la barnet få de siste og kanskje viktigste ordene i denne oppsummeringen.

Solbrekke og Østrem's teori om ansvar i spenn mellom *accountability* og *responsibility* viste seg å bli førende for min drøfting av pedagogenes forhold til eget ansvar (2011, s. 195-202). Den ene siden av krysspreset pedagogene fortalte om handlet mye om en ansvarsfølelse for å levere i henhold til forventinger fra sine ledere, eller fra lokale og sentrale myndigheter. Aller mest var det læreren som fortalte om det ytre presset knyttet til undervisningen, men også baselederen hadde bekymringer for økt læringsfokus og innskrenket metodefrihet i SFO. Læreren snakket mye om ulike former for press angående elevenes faglige nivå og tidspress. I tillegg til å være et uttrykk for *accountability*-logikk kan lærerens forhold til sitt profesjonelle ansvar forstås som *ytre ansvarlighet* (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 195). Juul og Jensens teori om ansvarlighet bygger på to former for ansvarlighet, den indre og den ytre (2003, s. 42-43). Den indre ansvarligheten handler om å føle seg ansvarlig overfor sine indre verdier, meninger og følelser. Dersom man handler for mye ut fra en ytre ansvarlighet kan det føre til en utvisking av disse personlige verdiene og standpunktene; noe av det som gjør oss til den personen vi er. Dersom læreren handler for mye ut fra ytre ansvarlighet kan på sikt være hemmende for autonomien i eget arbeid. Min teoretiske ramme belyser dette problemet fra ulike perspektiver. Mostads teori om lederes opplevde handlingsrom og aktør/brikke-tenkning viste at det er gunstig se på seg selv som en aktiv aktør i organisasjonen, med mulighet til å handle

og påvirke annerledes enn akkurat det man blir bedt om av ytre aktører (Mostad et al., 2021, s. 75-76). Å føle seg som en passiv brikke i et spill peker mot et instrumentalistisk menneskesyn. Det er et interessant funn at læreren som etter min tolkning omtaler seg selv som en tidvis passiv brikke også stadig viste seg å fremme et instrumentalistisk barnesyn. John Deweys instrumentalismekritikk beskriver læreres begrensede metodefrihet som berøvende for intellektuell frihet, og i verste fall kan den smitte over på barna og føre til en nedarvet underdanighet (Vaage, 2000, s. 86). I min drøfting tolker jeg det dithen at læreren føler en viss underdanighet, og hen er opptatt av at barna skal være lydige, høre på beskjeder, og de får lite mulighet til medvirkning. Dermed overfører læreren noe av sin underdanighet over på barna. Et interessant brudd i lærerens fortelling om presset i skolen er at det ikke virker som hen opplevde et like stort press om å etterleve læreplanens overordnede del og opplæringsloven der barns rett til medvirkning står skrevet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8; Opplæringsloven § 1-1). Om dette handler om lærerens egne verdier eller skoleledelsen/kommunens verdier er et spørsmål jeg ikke ønsker å spekulere i, men det er noe som kunne vært interessant å utforske videre i en annen undersøkelse. Barn skal oppleve å få medvirke gjennomgående i utdanningsløpet, ikke bare om tolv år slik læreren forteller. Lærerens utsagn om hvorfor barn skal medvirke ble et godt eksempel på det å se barn som human becoming (Thuen, 2008, s. 214). I dette enkelttilfellet av et intervju kunne jeg altså skimte en sammenheng mellom synet på en pedagogs forhold til eget ansvar, og synet på barnas rolle i organisasjonen. Funnet viser et eksempel på hvordan accountability-logikken i skolen til syvende og sist berøver barn fra intellektuell frihet og muligheter til å medvirke i egen hverdag.

Lærere, barnehagelærere og SFO-ledere har pedagogiske utdanninger og deres aller viktigste formål er å ivareta barna i institusjonene. Ifølge Durkheims profesjonsteori er spesielt lærere og barnehagelærere profesjonsutøvere som beveger seg i spenningen mellom å ivareta individet og fellesskapet og samfunnet (referert i Solbrekke & Østrem, 2011, s. 201). De tre pedagogene i min undersøkelse beskrev veldig ulike måter å forholde seg til ansvaret for barns medvirkning. Barnehagelæreren og baselederen for SFO var mer opptatt av å fortelle om sine pedagogiske verdier og hvordan de arbeider med å ivareta barnet (individet) i institusjonen. De beskrev sitt ansvar for barna som et *personlig* ansvar, det var noe de brukte tid på å tenke på og reflektere over, både under og etter arbeidstiden. Dette knytter jeg til en indre ansvarlighet, og en responsibility-logikk (Juil & Jensen, 2003, s. 42-43; Solbrekke & Østrem, 2011, s. 202). De forteller om sitt ansvar for barns medvirkning som noe viktig både for dem selv og deres verdier, og for at barna skal oppleve seg som verdifulle deltakere i fellesskapet. I likhet med Østrem var de opptatt av å anerkjenne barnas følelser, tanker og meninger og dermed la de grunnlaget for et større handlingsrom for medvirkning

(Østrem, 2012, s. 21). Barnehagelæreren og baselederen beskrev også en videre oppfatning av eget handlingsrom enn læreren. For eksempel forteller baselederen om sin bekymring for den økte styringen av SFO sitt innhold i retning av mer læringspress, men fortalte deretter hvordan hen arbeider for å likevel ivareta barns muligheter til lek, og fri, kreativ utfoldelse. De omtalte seg selv i større grad som aktører som påvirket og utvidet handlingsrommet på tross av føringer som ble gitt (Mostad et al., 2021, s. 75-76). Baselederen og barnehagelæreren forfektet i større grad et syn på barn som subjekter som må anerkjennes og respekteres for den de er, her og nå (human beings). Spesielt ga fortellingen til barnehagelæreren om hvordan hen ledet arbeidet med førskolegruppa meg et inntrykk av at disse barna får reelle muligheter til å påvirke innholdet i egen hverdag, og til å påvirke arbeidet med overgangen. Funnene fra barnehagelæreren og baselederen ga meg enda mer grunn til å tolke det dithen at den oppfatningen av sin egen rolle som enten passiv eller aktiv henger sammen med synet på barn. Mengden likheter i det barnehagelæreren og baselederen beskriver gir meg grunn til å ha tro på SFO som en slags bro i overgangen mellom barnehage og skole. SFO har en viktig og sentral rolle både i barnas liv og i utdanningen, der de får leke med venner og utfolde seg fysisk og kreativt på en annerledes måte enn i undervisningen. Både baselederen og barnets standpunkt er at barna virkelig elsker SFO, og det alene gir god grunn til å anerkjenne viktigheten av timene barna har der.

Barnet selv er ikke overraskende mest opptatt av sine her og nå- opplevelser, og hen er veldig opptatt av alle relasjonene hen har med andre barn og voksne i institusjonene. Det oppløftet meg at barnet fortalte om en generell trivsel i undervisningen og på skolen, samt at overgangen gikk fint fordi alle ville være venn med hen allerede første dagen. Barnets egne ord er at hen har «hundre millioner venner». Det er også viktig for barnet å leke med disse vennene, men det kan de kun gjøre i friminuttet og på SFO. For barnet selv er leken viktig fordi det er gøy, og det resonnerer med Gadamer's forståelse av lek som noe spontant og morsomt som bare plutselig skjer (referert i Øksnes, 2010, s. 179-184). Kanskje kan det også fungere som en liten flukt fra styringen og rutinene barna forholder seg til store deler av hverdagen sin, slik Øksnes beskriver (2010, s. 173-174). Barnet forteller at lærerne noen ganger hører på dem, og noen ganger ikke. For barnet handler dette om hvorvidt de får gjennomslag for ønsker de kommer med i løpet av dagen, men det er ofte at timeplanen og det objektive handlingsrommet begrenser barnets mulighet til medvirkning. Barnet forteller om hvordan andre barn i klassen utvider sitt handlingsrom, ved å ikke alltid underlegge seg lærernes krav og regler. Som Juul og Jensen sier; barns ulydighet er første steg mot å utvikle integritet (2003, s. 49). I undervisningen opplever barnet at medvirkning blir brukt som en belønning for lydighet, spesielt det å være stille i timen. Likevel forteller hen om mange barn som

snakker i timen, kommenterer filmene de ser på, og som ikke så lett lar seg styre. Berit Bae skriver at lek er en viktig arena for medvirkning, og det er den arenaen barna selv føler de har mest innflytelse i (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Søbstad, 2004, referert i Bae, 2012, s. 36). På et av mine spørsmål om lek forteller barnet om et annet barn som løper inn en forbudt, gul dør i kantina slik at lærerne må løpe etter. Dersom dette sees i sammenheng med lek kan det tolkes dithen at gutten bruker en form for lekende motstand for å skape seg et handlingsrom i situasjonen.

Barnet forteller at hen selv ikke snakker mens de ser på film i timen, noe jeg ser i lys av den asymmetriske maktrelasjonen barn og voksne naturlig har (Østrem, 2012, s. 40). Barna tar selv ansvar for å medvirke når de føler at sitt handlingsrom er begrenset, men de er også i en sårbar situasjon når det kommer til voksnes styring. Ikke minst forteller barnet meg mye om hvor glad hen er i å tegne, klippe og lime, og liker best de timene der de får gjøre dette. Dette er også noe de får gjøre mye av på SFO, og hen sier at «*vi får bare lov til å tegne fri på SFO, og vi har hele tiden lekser*». Igjen er dette etter min mening viktige argumenter for hvorfor SFO sin rolle er så viktig. Både som en bro i overgangen fra barnehagens lekbaserte metoder til skolens undervisning, og som et kreativt og morsomt avbrett i hverdagen. På SFO får barna utfolde seg mer fritt kreativt, leke mer med venner, og de får erfare viktige sider av det å være en del av et demokratisk fellesskap.

## 6.2 Avsluttende refleksjoner

I arbeidet med denne oppgaven har jeg hatt stor glede av å innta en fenomenologisk holdning, intervju informanter og lytte til deres skildringer av hverdagen i barnehage, SFO og skole rundt overgangsperioden. Dypdykket ned i teori om medvirkning, ansvarlighet og handlingsrom har i kombinasjon med mine funn gitt meg ny og verdifull innsikt. Blant annet har jeg fått en mye bredere forståelse for hvilke ulike forståelser av medvirkning som eksisterer, og hvordan synet på barn henger så tett sammen med medvirkning og synet på sin egen rolle på arbeidsplassen. Det viktigste for meg har vært å se sammenhengen mellom hvordan pedagogene utøver sin ledelse og ser på sin egen rolle, og hvordan dette kan sees i sammenheng menneskesyn generelt. Jeg føler at min forforståelse, det teoretiske og metodologiske grunnlaget for denne oppgaven har bidratt til å gi meg ny forståelse. Når jeg ser tilbake på arbeidsprosessen min er det selvsagt også ting jeg kunne gjort annerledes. Jeg tror at dersom jeg hadde ansvarsbegrepet tydeligere med i intervjuene hadde jeg kanskje fått mer ut av pedagogenes forhold til eget ansvar for medvirkning. Vi snakket mye om deres forståelse av og forhold til medvirkning, men ikke så mye direkte knyttet til ansvaret for medvirkning. Det var først i etterkant at jeg oppdaget at ansvar og handlingsrom generelt var viktig

for ledelsen av tilrettelegging for medvirkning, men heldigvis føler jeg likevel at jeg fikk mye relevant ut av intervjuene.

Når det kommer til min forforståelse har jeg vært opptatt av å beskrive verdiene og metodene fra Reggio Emilias filosofi inspirert av blant annet John Dewey. Disse perspektivene er viktige for meg rent personlig og faglig, og det innebærer for eksempel å forstå medvirkning som en del av demokrati som livsform. I barnehagemiljøer rundt om i Norden er metoder og verdier fra denne filosofien brukt i økende grad, og barnehagelæreren jeg intervjuet nevnte lignende metoder. Hen fortalte om hvordan de bruker rommet som den tredje pedagog, og legger opp til praktisk og reell medvirkning ved å tilby mange tilgjengelige aktiviteter og leker for barna i det fysiske miljøet. Også baselederen for SFO forteller om tilrettelegging av fysisk miljø, der de bruker ulike rom med aktiviteter som «velgerom» for barna. Metodene inkluderer mye estetiske aktiviteter og eksperimenterende tilnærming til læring om naturfenomener. Ikke minst baserer Reggio Emilia seg på en prosjekttilnærming til læring, der de observerer og dokumenterer barnas interesser for deretter å utforske de faglige temaene dypere i samarbeid med barna. Når aktiviteter skjer mer på barnas eget initiativ og valgfrihet er det også stor sannsynlighet for at de opplever det mer lekbasert. Forskningen jeg har funnet angående metoder som er velegnet for barna det første skoleåret påpeker at det bør være lekbasert, ha stor grad av aktiv deltakelse fra barnas side og skolene bør ha mer fleksible økter (Lillejord et al., 2018, referert i Hølland, et al., 2021, s. 72). Jeg vil derfor hevde at det i min masteroppgave finnes flere, gode argumenter for at det første skoleåret bør inneholde mer av denne typen arbeidsmetoder. For meg representerer Reggio Emilia en helhetlig pedagogisk tenkemåte som ivaretar individet, demokratiet, pedagoger og barns intellektuelle frihet. I mine intervju var et av spørsmålene «i hvilken grad får barna muligheten til å være seg selv». For meg er det et viktig poeng at dersom man skal finne seg selv og handle ut fra en indre ansvarlighet, må man få mulighet til å prøve ut sine tanker, verdier og idéer (Juul & Jensen, 2003, s. 42-43). Det krever et undervisningsmiljø der barn forstås som aktive subjekter og individer, og verdifulle her og nå. Heldigvis er det deler av mine funn som ga meg håp for en fremtid med mindre målstyring og læringspress. Barnehagelæreren fortalte meg at hen har opplevd en endring i skolens ønske for førskolebarna; fra ferdigheter som å kunne skrive og mestre blyantgrepet til det å samarbeide og være selvstendig og trygg på seg selv. Solbrekke og Østrem's frykt for at barnehagen arbeider mer og mer likt som skolen stemte ikke overens med det barnehagelæreren fortalte, hen snakket nemlig veldig lite om accountability og skolefaglig press i barnehagen (2011, s. 195-202). Også læreren forteller at hen selv og skolen generelt har blitt bedre på å tilrettelegge det første skoleåret med mer fokus på lek og sosialt miljø. Selv om mye av det sosiale læreren snakket om dreide seg om barns

sosiale ferdigheter og ikke opplevelser og trivsel, så mener jeg likevel at det er et steg i riktig retning.

Mine funn beskriver kun tre pedagoger og ett barn sine opplevelser, så det er ikke grunnlag for vid generalisering. Det teoretiske grunnlaget og forskningen jeg har basert meg på belyser likevel sammenhengene i min drøfting også fra et større samfunnsperspektiv. I en tid der det internasjonale politiske bildet preges av konfrontasjoner mellom demokratiske og autoritære verdier er det for meg viktig å huske på at grunnlaget for neste generasjons verdier dannes i barns tidlige liv. Det å erfare å bli lyttet til er grunnleggende for å utvikle evnen til å lytte til andre rundt seg, og behandle andre med respekt. Det er en forutsetning for ytringsfriheten i et demokratisk samfunn. Som Hegel sier; det er kun gjennom reell anerkjennelse at mennesker kan nå sitt fulle potensial og forholde seg ansvarlig i fellesskapet vi er en del av (Østrem, 2012, s. 12).

## Referanseliste

- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill: potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 33-56). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV: 2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Beck, C. W. (2000). *Kodenavn skole: Kampen om norsk utdannings framtid*. Oplandske bokforlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Dewey, J. (2001). Barnet og læreplanen. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning* (s. 23-40). Gyldendal akademisk.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven: i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-271). Cappelen akademisk forlag.
- Hjardemaal F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjardemaal & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-216). Unipub.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014) Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. *Journal of nordic early childhood education research*, vol. 7 nr. 6, 1-24. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/92/92>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og fritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Hovednak, S. S. & Stray, J. H. (2014). *Hva skjer med skolen: En kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (Red.). (2021). Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. *Oslomet Skriftserie*, 2021(1), 5-75. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731/584>
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2019). *Ledelse og den offentlige dimensjon: En sammenligning av ledere i offentlige og private organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Johnsen, G. (2006). Intervju – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven: i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-271). Cappelen akademisk forlag.

- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse* (A. Solli, Overs.). Pedagogisk forum.
- Kleven, T. A. (Red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Unipub.
- Komitéen for barns rettigheter. (2009). *Generell kommentar nr. 12 (2009) Barnets rett til å bli hørt*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- Komitéen for barns rettigheter. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)\**. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17\\_en\\_nor.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). Rammeplan for SFO: Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen. Udir. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/#>
- Kvale, S. (2015a). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl., s. 42–68). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2015b). Tematisering og design av en intervjuundersøkelse. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl., s. 134–155). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2015c). Å utføre et intervju. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl., s. 156–171). Gyldendal akademisk.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of Caring Science*, 18, 145-153. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>



- Meld, St. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/>
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/>\*
- Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2021). *Entusiasme for endring i barnehagen*. (1. utg.). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palludan, C. (2004). *Børnehaven gør en forskel: Et pædagogisk-antropologisk hverdagslivsstudie af differentieringsprocesser* (Ph.d-avhandling). Danmarks Pædagogiske universitet.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: Lytte, utforske og lære* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Sandø, H. & Myran, I. H. (2022). *Barneklare skoler eller skoleklare barn? Om overgangen fra barnehage til skole*. Fagbokforlaget.
- Semundseth, M. (2013). Hva forteller fire barn om egen kunnskap i overgangen fra barnehage til skole? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(2), 9–25.
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 194-209.
- Strand, T. (2016). Pedagogikkens samfunnsoppdrag. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 330-340). Cappelen Damm AS.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom tidene*. Abstrakt forlag.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2021, 12. desember). *Master i pedagogikk*. Hentet fra <https://www.usn.no/studier/master-i-pedagogikk/master-i-pedagogikk>
- Vaage, S. (Red.). (2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk*. John Dewey i utvalg (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Abstrakt forlag.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm AS.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Barns medvirkning i perioden rundt overgangen fra barnehage til skole?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om hvilke muligheter barn har til å medvirke i egen hverdag i perioden rundt overgangen fra barnehage til skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet det dreier seg om er en masteroppgave i pedagogikk. Formålet er å finne ut hvilke tanker og praksiser lærere, SFO-ledere og pedagogiske ledere har når det kommer til barns medvirkning i egen hverdag. Spesielt vil jeg knytte dette til perioden rundt overgangen fra barnehage til skole der barna opplever store forandringer i hverdagen. I tillegg har jeg lyst til å intervju et barn om hans/hennes opplevelser av de samme temaene.

Min foreløpige problemstilling er som følger: Hvilke muligheter har barn til å medvirke i egen hverdag i barnehagen, på SFO og på skolen i perioden rundt overgangen fra barnehage til skole?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget av de som får denne henvendelsen er gjort på bakgrunn av yrke og utdanning, som er relevant for dette masterprosjektet. Henvendelsen er sendt til ansatte i ulike relevante stillinger, som jeg har fått en bekjent til å spørre på mine vegne slik at jeg ikke direkte spør noen bekjente av meg selv. Eventuelt har jeg fått dine kontaktopplysninger fordi du selv har godkjent å dele dette med meg.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden er semistrukturert, kvalitativt forskningsintervju. Det vil si at det er et intervju på ca 30-45 minutter, med 5-10 planlagte spørsmål, og ut fra samtaleemnene vi da kommer inn spør jeg videre oppfølgingsspørsmål. Dette krever ingen forberedelser av deg. Spørsmålene omhandler temaet barns medvirkning og tilrettelegging for dette, og spørsmål om perioden rundt overgangen fra barnehage til skole. Av hensyn til covid-19 vil intervjuet foregå digitalt, og lyd og video spilles inn. Dette vil slettes rett etter at intervjuet er transkribert, det vil si skrevet ned. Du har rett til innsyn i dette dersom du ønsker det.

Dersom du er forelder til et barn som skal delta, har du også mulighet til å be meg om å sende spørsmålene i forkant av intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som vil oppbevare video- og lydopptak fra intervjuene på min private PC som er passordbeskyttet. Dette vil som nevnt slettes så fort transkribering er ferdig, og jeg oppbevarer ingen fulle navn eller personopplysninger (f.eks dette samtykket) på samme PC som disse opptakene. Når intervjuene er transkribert og fullt anonymisert vil også mine veiledere ha tilgang til de, og deler av intervjuene vil fremkomme i min masteroppgave som publiseres offentlig men det vil da være anonymisert slik at du ikke kan gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2022. Video- og lydopptak slettes som nevnt etter transkribering, når prosjektet avsluttes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Sørøst-Norge ved Guro Hansen Helskog eller Michael Weiss.*  
[Guro.helskog@usn.no](mailto:Guro.helskog@usn.no) eller [Michael.Weiss@usn.no](mailto:Michael.Weiss@usn.no) . *Du kan også ta kontakt med meg, Tiril Stødle, på [tiril.stoedle@gmail.com](mailto:tiril.stoedle@gmail.com)*
- Vårt personvernombud: *Paal Are Solberg* [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Guro Hansen Helskog og Michael Weiss*  
(Forsker/veileder)

*Tiril Stødle*  
(Student)



## Vedlegg 2: Intervjuguide

I intervjuguiden til de ansatte hadde jeg fem spørsmål som jeg benyttet som inngangsport til temaene medvirkning og overgangen barnehage-skole. Spørsmålene bestod av to *faktaspørsmål* som dreier seg om tilrettelegging for overgangen barnehage-skole, og tilrettelegging for medvirkning. Spørsmålene er faktaorienterte på den måten at de retter seg mot faktiske forhold; hvordan de ansatte arbeider med tilretteleggingen (Kvale, 2015a, s. 47). Faktaspørsmålene er som følger:

- På hvilke måter tilrettelegger du som (lærer/pedagogisk leder/baseleder) for at barna skal ha en positiv opplevelse med overgangen?
- Hvordan tilrettelegger du for barns medvirkning (i din klasseledelse/på SFO/i barnehagen) i perioden rundt overgangen?

De tre resterende spørsmålene var *meningsspørsmål*, som dreide seg mer mot informantens opplevelser, tanker og meninger (Kvale, 2015a, s. 47). Disse spørsmålene dreide seg mest om ulike aspekter ved medvirkning og synet på barn i institusjonene.

Meningsspørsmålene jeg lagde er:

- Hva legger du i begrepet medvirkning?
- I hvilken grad opplever du at du ser det enkelte barnet?
- I hvilken grad tenker du at barna får mulighet til å være seg selv?

Å intervju ut fra meningsspørsmål kan være vanskelig, fordi det innebærer at man senere må lese mye mellom linjene, og det kan også kreve en del oppfordring til bekreftelse på utsagnene under intervjuene. Jeg forberedte meg på å stille spørsmål for å bekrefte/avkrefte min forståelse av svarene deres. Et eksempel er å spørre «I sted sa du noe om at ..., forstår jeg deg riktig i at det var slik du mente det?». Kvale kaller dette å omformulere budskapet, eller å sende det tilbake til informanten slik at de kan avkrefte, bekrefte eller utdype (2015a, s. 47).

Siden intervjuet med barnet ville innebære en enda mer asymmetrisk relasjon ville jeg her være ekstra oppmerksom på å unngå en manipulerende dialog (Kvale, 2015, s. 52). Jeg ville starte intervjuet med spørre om positive opplevelser fra barnet, som jeg kunne spørre videre ut fra. Jeg ønsket derfor å starte med spørsmålene:

- Hva likte du best å gjøre da du gikk i barnehagen?
- Hva liker du best å gjøre på skolen?
- Hva liker du best å gjøre på SFO?

For å komme inn på temaet om opplevelser fra selve overgangen, tenkte jeg at jeg måtte spørre litt mer direkte. Først måtte jeg finne ut om barnet begynte rett på skolen, eller på SFO først, og så stille oppfølgingsspørsmål ut fra dette.

- Husker du når du begynte på skolen, var du på SFO først eller begynte du rett på skolen?
- Når du begynte der (SFO eller skolen), husker du om du syntes at var mest spennende, mest gøy, eller mest skummelt?

Videre ville jeg stille spørsmål som fikk barnet til å fortelle om hendelser som kan knyttes til medvirkning. Jeg ville starte med å spørre om en av institusjonene, og følge opp med spørsmål om de andre institusjonene etter hvert:

- Hvis det er noe du har lyst til å fortelle lærerne (og barnehage og SFO) på skolen, føler du at pleier å hører på deg da?
- Hvor mye føler du at du får være med å bestemme hva du skal leke eller jobbe med på skolen/ på SFO/ i barnehagen?

Slik så altså mitt utgangspunkt for intervjuene ut, men jeg var hele tiden klar på at jeg ønsket stort rom til å gå dypere i informantenes fortellinger, så jeg stilte meg åpen for at det kunne hende at jeg ikke trengte alle de ferdig formulerte spørsmålene og kanskje noen av de ville bli omformulert litt underveis i intervjuet.

### Vedlegg 3: Analysekjemaer

#### Strukturell analyse barnehagelæreren:

Sitat	Kondensering	Tema
<p>Delingen av barnegruppa ble gjort etter at skolestarterne var på en tur, også sa de «åh det var deilig at det ikke var så mange barn». Også sa jeg «Ja, nå er vi jo ti barn på førskolegruppa, hva synes vi skal gjøre med dette?» Da sa de «hvis vi hadde vært to grupper hadde det vært veldig fint». Da brukte jeg steiner for å visuelt fordele barna i førskolegruppa og de ble enige om fem i hver gruppe. Barna sa «Hæ kan du gjøre det, kan vi dele gruppa?». Barna sa at når det er mindre grupper «så da kan du se oss enda bedre og vi kan jobbe bedre sammen og være venner».</p>	<p>Barna fortalte at de trivdes bedre i små grupper, de føler seg mer sett og kan lettere samarbeide.</p> <p>Barnehagelæreren ser dette som en mulighet til å la barna medvirke med tilretteleggingen i førskolegruppa.</p>	<p>Medvirkning</p>
<p>Ut fra rammeplanen skal vi ikke drive med skoleforberedende ting, men fokusere på barns lek og selvstendighet og at de skal få medvirkning. Men de er glade i bokstaver, så da kan jeg bygge videre på medvirkning via dette. De vil fokusere på å skrive og leke med bokstaver så det gjør vi littegrann.</p>	<p>Barnehagen skal ikke drive skoleforberedende, men fokusere på lek og medvirkning. Men barna selv er interessert i bokstaver, og derfor driver skolestarterne med det likevel.</p>	<p>Innholdet i førskolegruppa</p> <p>Medvirkning</p>
<p>I 2018 fikk vi veldig tydelig beskjed fra styrer som hadde snakket med skolen om at det var viktig å kunne bokstaver skrive, kunne blyantgrep.</p> <p>... Jeg spurte da hva læreren ville jeg skulle fokusere på, det var selvfølelsen og selvstendigheten til barna det vil de gjerne at vi skal jobbe mye med.</p>	<p>Ulike ønsker for hvilke ferdigheter barnehagen bør jobbe med;</p> <p>Fra finmotorikk og skriving i 2018, til selvfølelse og selvstendighet i 2022.</p>	<p>Innholdet i førskolegruppa</p> <p>Accountability vs responsibility</p>
<p>Mhm, før kom ikke lærerne til barnehagen, kun motsatt. Samarbeidet nå var mer direkte, der vi samtalte etter at jeg hadde fått observert hvordan de gjorde ting.</p> <p>Jeg synes at det var godt å ha et så direkte samarbeid med lærerne, og jeg delte det med kollegaer som noen av de har jobbet i ti pluss år, som sa at «åh dette er et kjempetilbud, hvorfor har vi ikke gjort det her tidligere».</p>	<p>Samarbeidet mellom institusjonene har bedret seg.</p> <p>Det er en forbedring at dialogen går mer direkte gjennom barnehagelærer og lærere.</p>	<p>Organisering av overgangen</p>
<p>Fra i fjor var det bestemt at det skulle gjøres, men slik jeg forstår det så står det faktisk i kommunenes prosedyredokument for overgangen, og det har alltid stått der, men det er først nå at det faktisk blir gjort.</p>	<p>Den kommunale prosedyren for overgangen barnehage-skole blir dårlig fulgt opp av institusjonene.</p>	<p>Organisering av overgangen</p>

Det står også i dokumentet overgang barnehage-skole står det også at hvis et barn har en støttepedagog eller assistent skal denne følge barnet i en periode i skolen, dette har aldri blitt gjort, det blir fortsatt ikke gjort, og skolen må starte en helt ny prosess. Det blir fortsatt ikke gjort, og skolen må starte en ny prosess for søking. Men jeg har sagt at det står faktisk der, så da må vi sørge for at det blir gjort.	Den kommunale prosedyren for overgangen barnehage-skole blir dårlig fulgt opp av institusjonene.	Organisering av overgangen
Jeg tenker å snakke med barnet og høre deres tanker og om de har noen ideer selv til hvordan vi kan tilrettelegge. For eksempel hadde jeg en skolestarter som sliter litt med å gå på do, da prøvde jeg å snakke med barnet og spørre «Hva kan jeg gjøre sånn at det kan bli bedre for deg å gå på do i barnehagen?» Barnet sa at vi kunne henge opp bilder ved doen, så da gjorde jeg det...	Barna har gode evner til å medvirke, og bør derfor spørres om forslag til hvordan de kan jobbe med selvstendighet før skolestart.	Organisering av overgangen Medvirkning
Barna kan ofte komme med meninger og ideer som jeg ikke har tenkt på.	Barnas meninger og ideer beriker barnehagelæreren.	Medvirkning og barnesyn
At barna skal få være med å bestemme hva de vil gjøre den dagen ut fra deres interesser og alder og modenhet. Nå høres det tatt rett ut av rammeplanen da, men ja (ler litt). Men dette er jo et diskusjonsspørsmål, noen mener jo at medvirkning er for eksempel at de skal få velge hva de vil ha på brødskiva osv, og jeg tenker at det er det også, men de har også kommet så langt språklig at de kan formulere ønsker og interesser tydeligere og at jeg tilrettelegger innenfor alder og tidsbegrensninger.	Medvirkning handler om å tilrettelegge hverdagen her og nå ut fra barnas interesser og ønsker, også utover det å ta konkrete valg mellom alternativer de får presentert (Barn som human beings).	Medvirkning
Vi har noen skjemaer vi skal fylle ut, også er det foreldrene som avgjør om det skal sendes til skolene eller ikke. Og dette praktiseres forskjellig. Jeg har alltid fylt det ut sammen med barna.	Barna får medvirke i å utforme informasjonen om dem som sendes til skolene.	Medvirkning tilknyttet overgangen.
De gleder seg veldig, men de fleste gruer seg litt til leksene. ... De barna som har søsken sier at de gruer seg til at det ikke er så mye lek i skolen.	Barna gleder seg, men gruer seg til lekser og mindre leking.	Lek Organisering av overgangen
Litt tilbake til det første spørsmålet så over vi litt på å sitte i ro. Litt sitte stille og rekke opp hånda. Det er fint at de ikke får den store overgangen «oi, nå skal vi plutselig sitte stille i tre kvarter». Men vi gjør det om til en lek sånn at det blir morsomt på en måte.	For å tilpasse seg det barna møter i skolene over førskolegruppa i barnehagen litt på å sitte stille og rekke opp hånda, men hen er opptatt av at det skal være	Innholdet i førskolegruppa



	lekpreget og morsomt for barna.	
Jeg prøver å bruke to minutter hver dag på hvert enkelt barn.	Det å se barnet handler om tid.	Objektivt handlingsrom
Nå er det jo mange situasjoner i løpet av en dag der jeg ikke har tid til å si ja til det barna vil gjøre. Jeg ser hvordan barna blomstrer opp når de kommer med forslag og hvor lei seg de blir nå jeg må si nei, du ser smilet går ned og at barna ser ned på gulvet.	Det er ikke alltid man har tid til å se alle barna og la de medvirke, det går utover barnas trivsel.	Objektivt handlingsrom
Så jeg prøver å bygge videre på å vise forståelse for barnas ønsker og interesser, og sier for eksempel «jeg forstår og ser at du har veldig lyst til det», «det var en veldig spennende tanke eller ide, kan ikke jeg tenke litt på det videre også finner vi en god lek om det når vi ses i morgen.	Barnehagelæreren sitt subjektive handlingsrom skaper muligheter for medvirkning på tross av begrensninger i det objektive handlingsrommet.	Subjektivt handlingsrom
Vi har noe som heter rommet som tredje pedagog, og vi er opptatt av at vi bytter ut materialene og lekene ut fra barnas interesser når de virker som de kjeder seg.	Barna medvirker i utformingen av det fysiske rommet.	Medvirkning
Jeg tror det er viktig at alle barna, eller hvert enkelt barn har en krok eller noe i rommet som snakker til dem der de kjenner på en tilhørighet der de føler at «wow her kan jeg virkelig blomstre, her kan jeg mye og her vil jeg leke».	Det er viktig at det fysiske rommet gir barna mulighet til å bruke sin kompetanse og leke.	Medvirkning Fysisk miljø

### Strukturell analyse barnet:

Sitat/meningsenhet	Kondensering	Tema
<b>Hva likte du best å gjøre i barnehagen?</b> Å kose med kjæresten min. Og tegne.	Relasjoner var viktig for hen i barnehagen, i tillegg til å tegne.	Relasjoner Formingsaktiviteter
<b>Hva liker du best å gjøre på SFO?</b> Tegne og klippe og sånt.	Formingsaktiviteter er morsomst på SFO.	Formingsaktiviteter
<b>Hva liker du best å gjøre på skolen?</b> Tegne. Vi får bare lov til å tegne fri på SFO, og vi har hele tiden lekser.	Tegning er også gøy på skolen, men det er mest på SFO.	Formingsaktiviteter
Vi leker ikke, men bare på SFO, vi får lov til å leke bare på SFO. Men ute når det er storefri og lillefri da kan vi leke ute.	Det barnet ser på som lek foregår kun i friminutt og på SFO, ikke i klasserommet på skolen	Lek
<b>Hvor liker du best å leke ute?</b> I lilleskogen. Vi klatrer oppå trærne.	Det er gøy å klatre og leke i skogen.	Lek

<p><b>Hva er gøyest å gjøre i timen?</b> Hm, mener du favorittfag? <b>Ja for eksempel</b> Engelsk, klassens time og noen ganger litt kunst og håndverk. Og stasjoner. Og biblioteket! Og gym.</p>	<p>Mange av undervisningsfagene er morsomme.</p>	<p>Fag</p>
<p><b>Hva savner du mest fra barnehagen?</b> Kjæresten min. Og en annen venn. Men jeg får sikkert aldri se henne igjen for hun går på en annen skole. Og mamma sier at vi ikke kan besøke hverandre nå.</p>	<p>Personer er det hen savner mest fra barnehagen.</p>	<p>Relasjoner</p>
<p>Før lagde vi biler og sånne ting, og jeg har også lagd en, jeg tenker at jeg kan vise den? <b>Ja, det kan du gjøre</b> (Viser melkekartong som er hvitmalt, med vinger av papir og med et hull i bunnen som hen peker på). Her kan man putte leker inni.</p>	<p>Barnet er stolt av og ønsker anerkjennelse for det hen har laget i formingen på skolen.</p>	<p>Formingsaktiviteter</p>
<p>Men min kollega han lagde en sånn melkekartong også var det sånn at den hadde to på denne siden, og en på denne siden og en på denne siden! Også var det to sånne små fra skolemilk.</p>	<p>Det er også gøy å følge med på de andre barnas formingsaktiviteter.</p>	<p>Formingsaktiviteter</p>
<p>Ja, vi fikk lov å ha to men jeg rakk ikke. <b>Har dere mye tid til å lage sånne ting på skolen?</b> Ikke i én time men vi får liksom tid til å lage den litt flere dager. Ikke alltid på de samme dagene. Bare noen ganger får vi lov til å gjøre det ferdig.</p>	<p>Mulighetene til å lage nye, og gjøre ferdig formingsprosjektene begrenses av tid.</p>	<p>Medvirkning og objektivt handlingsrom</p>
<p><b>Hvis du vil fortelle noe til lærerne, synes du at de hører på deg da?</b> Noen ganger, noen ganger får vi ikke lov til å gjøre det.</p>	<p>Om lærerne hører på det du forteller eller ikke, handler om anerkjennelse og medvirkning i form av å få lov til å gjøre det man vil eller ikke.</p>	<p>Medvirkning Anerkjennelse</p>
<p><b>Hva er det dere ikke får lov til å gjøre da?</b> For eksempel noen ting som vi må gjøre, også får vi ikke lov til å bytte med en annen som vi vil for vi skulle for eksempel ha klassens time så får vi ikke lov til å bytte til å ha andre timer. For vi skulle ha klassens time og ikke noe annet.</p>	<p>Mulighet for medvirkning i form av å velge aktiviteter begrenses av timeplanen.</p>	<p>Medvirkning og objektivt handlingsrom</p>
<p><b>Hvordan var det i barnehagen da, fikk dere velge hva dere ville gjøre der?</b> Hmm ja men noen ganger husker jeg når vi var førskolebarn så hadde vi litt lekser.</p>	<p>Også i barnehagen hadde de ting de måtte gjøre, de hadde lekser</p>	<p>Overgangen Medvirkning</p>

<p><b>Kan du fortelle mer om hva dere gjorde på førskolegruppa?</b> Lekser. I permen. Også husker jeg ikke så mye mer. Men de andre som ikke var førskolebarn de synes det var urettferdig.</p> <p><b>Husker du om dere snakket om at man skal være greie mot hverandre og samarbeide da?</b> Hmm nei</p>	<p>I førskolegruppa arbeidet barnehagen mest med faglige ferdigheter.</p> <p>Hen husker ikke om de snakket om vennskap og relasjoner.</p>	<p>Overgangen</p>
<p><b>(oppfølgingsspørsmål) Så det er ikke noe lekning i timen?</b> Nei. Men noen ganger så hører ikke de andre på og spesielt (navn). Han hører aldri på lærerne. Han gjør sånne ting han ikke får lov. For eksempel når voksne sier til han at ikke.. før så har det skjedd at han har åpnet den gule døra til kantina også fikk han ikke lov men han fortsatte. Også har han før gått inn den døra også måtte lærerne løpe så fælt og hente han.</p>	<p><i>Hvorfor nevnes hendelsen i spørsmålet om lek? Ser hen på hendelsen som lek?</i></p>	<p>Lek og/eller motstand</p>
<p><b>Husker du om du synes det var gøy å begynne på SFO, eller var det litt skummelt eller nytt også?</b> Hmm nei det var ikke skummelt. Og når jeg gikk rundt omkring så fikk jeg den første vennen, også ville alle være venn med meg, og nå kjenner alle meg. Alle i første klasse i hvert fall, og noen i andre klasse. ...Jeg har fått hundre millioner venner.</p>	<p>Overgangen til SFO var ikke skummel, hen fikk raskt mange nye venner.</p>	<p>Relasjoner Overgangen</p>
<p><b>Hvorfor ville du ha den læreren da?</b> Fordi jeg likte henne ganske godt og hun var der på den første dagen da vi skulle møtes, og det var ikke den dama jeg fikk.</p>	<p>Den læreren hen først ble kjent med var den hen ønsket å ha videre.</p>	<p>Relasjoner Overgangen</p>
<p><b>Hva liker du best av å være på SFO og på skolen?</b> SFO er mest morsomt. <b>Hvorfor det da?</b> Fordi da kan vi nesten alltid være inne også kan vi tegne og leke. Også går vi til kantina noen ganger.</p>	<p>SFO er morsommere enn skolen.</p>	<p>Lek</p>
<p>Vi ser noe på TV og da får vi ikke snakke og hvis vi snakker så pleier lærerne å stoppe TV'en og så prøver vi på nytt. Også har vi noen ganger bare to eller tre sjanser og hvis vi er ferdige med de sjansene så slår vi av TV'en.</p>	<p>Det er ikke lov å snakke mens man ser på TV under måltidet.</p>	<p>Lydighet</p>

<p><b>Har dere lyst til å snakke sammen da?</b> Ja og noen ganger så er det bare at noen av barna kommenterer det men det gjør aldri jeg. De kommenterer om filmen sånn «ååh så søt den er» eller sånt.</p>	<p>Det er ikke lov å kommentere det man ser på filmen, derfor gjør hen aldri det.</p>	<p>Lydighet</p>
<p>Og det er en i klassen som irriterer læreren mest. Hun snakker når læreren snakker og når ikke hun har fått svaret men noen andre har fått svaret så svarer hun likevel.</p>	<p>Barn som ikke klarer å være stille irriterer læreren.</p>	<p>Lydighet</p>
<p><b>I timene når dere jobber med fag, sitter dere på pult alene eller i grupper?</b> Vi sitter i grupper. <b>Får dere lov å snakke sammen da?</b> Nei for hvis det så mister vi stjerner og når vi ikke har noen stjerner, og fortsatt er veldig bråkete da kan man få 1 minus og 2 minus og 3 minus. Og en minus betyr at når man skal få stjerne så får man ikke stjerne for man hvisker ut den de skulle få.</p>	<p>Hvis gruppebordet snakker for mye sammen så mister man stjerner.</p>	<p>Lydighet</p>
<p><b>Det bordet som får mest stjerner, hva får de da?</b> Man får premie da, da kan det bordet velge hva de skal gjøre eller noe sånt.</p>	<p>Medvirkning knyttes til belønningssystem. Det å være stille og høre på læreren kan gi barna en mulighet til å medvirke. Instrumentelt barnesyn.</p>	<p>Instrumentell «medvirkning»</p>
<p>Ja og det er uansett ikke gøy å gjøre det fordi det er bedre å få stjerne på døra enn på tavla. <b>Å ja, hvorfor det?</b> Fordi noen ganger når man får ti stjerner på bussen, på døra, da er det sånn at man får en faddertime.</p>	<p>Den beste belønningen er å få leke med fadderne.</p>	<p>Relasjoner</p>
<p><b>Pleier lærerne på skolen og spørre deg om du har det bra?</b> Nei men mest på samtale. Det er litt ofte men det er bare en om gangen.</p>	<p>Lærerne spør hovedsakelig barna hvordan de har det når de har barnesamtaler.</p>	<p>Relasjoner Medvirkning</p>

### Analyse baseleder (SFO):

<b>Meningsenhet/sitat</b>	<b>Kondensering</b>	<b>Tema</b>
<p>Det året jeg hadde hovedansvar for førsteklasse da lagde vi for det første primærgrupper... ... Så det er jo på en måte et utgangspunkt for barna i å vite at dette er den som har hovedansvaret for deg, alle har jo på en måte det, men sånn at de skal kjenne seg litt ekstra ivaretatt.</p>	<p>Inndeling i små grupper med én voksen med ansvar bidrar til at barna føler seg ivaretatt i overgangen.</p>	<p>Ansvar for barna (Responsibility)  Organisering av overgangen</p>
<p>... i hvert fall det året jeg hadde hovedansvar for første trinn så var det flere barn jeg var og besøkte også i barnehagene sine. Sånn at når de kom på SFO så hadde de et kjent</p>	<p>Baseleder hospiterer i barnehagen i enkelte tilfeller</p>	<p>Ansvar for barna (Responsibility)</p>

ansikt som de hadde møtt før, så da tilbragte jeg noen timer i barnehagen.		Organisering av overgangen
Men på grunn av taushetsplikt så er det jo vanskelig (å ha dialog med barnehagen om enkeltbarn), og det er vår opplevelse at mange foreldre ikke ønsker at man snakker med barnehagen.	Taushetsplikten er et hinder for samarbeid mellom institusjonene	Handlingsrom Organisering av overgangen
...men sånn med tanke på barnehage og skole så skulle jeg nok ønske at det var mye mer frihet.  Så jeg skulle ønske at det var en bedre dialog spesielt før barna begynte på skolen, mellom barnehage og skole/SFO.	Institusjonene bør være friere til å samarbeide mer	Organisering av overgangen
... fordi det er veldig fokus på lærere og undervisningstiden men jeg mener jo at SFO er minst like viktig, hvis ikke litt mer, fordi at hos oss er det den sosiale biten som er hovedarenaen, det er lek og det er sosial interaksjon med andre barn og relasjonsbygging.	SFO blir underprioritert og bør anses som minst like viktig som undervisningen	SFO blir underprioritert
Så jeg mener jo at det vi ser veldig ofte, er at de barna som har vært hos oss på SFO to uker før skolestart, har allerede fått seg gode relasjoner med andre barn og med voksne.	SFO er en viktig arena for tilrettelegging for overgangen	Tilrettelegging for overgangen
Ja, og som sagt så ser kanskje lærerne i litt begrensede situasjoner. De ser de i klasserommet, i friminuttene og ja i overganger så klart men vi ser de i helt andre situasjoner mener jeg ofte da. Man ser jo gjerne det på sånne type møter at vi som kommer fra SFO har gjerne helt andre type ting vi ønsker å ta opp enn det lærere gjerne har.	SFO-ansatte har viktige, og annerledes perspektiver på barnas utvikling enn lærerne.	SFO blir underprioritert
I barnehage så skal man på en måte ha 50% pedagoger, 25% barne- og ungdomsarbeidere, og på skolen der skal man også ha ganske god tetthet på pedagogene mens på SFO der er det ingen krav om utdanning på noe som helst måte.	SFO blir underprioritert også i utdanningspolitikken.	SFO blir underprioritert
(medvirkning) er jo noe vi hele tiden snakker ganske mye om egentlig. Men der mener jo jeg kanskje at vi lar de medvirke litt for lite.	Barna får medvirke for lite på SFO	Medvirkning
Så de medvirker jo i den forstand at vi kanskje ikke arrangerer så voldsomt mye. Men at vi lar de på en måte, hvert fall i utetid da for eksempel at vi lar de få friheten til å gjøre det meste som de har lyst til å gjøre.	Medvirkning handler om frihet fra voksenorganisering, frihet til å få gjøre det man vil.	Medvirkning
Sånn at vi har kanskje ett velgerom med perling, og ett med tegning, og ett med dans, også kan vi ha ett velgerom med litt sånn	Medvirkning handler om å få velge mellom et flertall av	Medvirkning

klippeaktiviteter. Også kan vi da, spesielt når det ikke er vinter ute ha et velgerom at de rett og slett kan være ute å leke.	ulike aktiviteter, for eksempel på SFO gjennom velgerom	
... det har vi snakket mye om fordi vi har sånne spørreundersøkelser og da er det det (medvirkning) vi ofte får litt lave skårer på. Ja, så deres (barnas) opplevelse, det er kanskje den jeg henger meg litt opp i at den er litt lavere enn det man skulle ønske at den var.	Bekymring for at barna selv ikke opplever å medvirke i så stor grad som hen skulle ønske.	Medvirkning
Nå har det jo vært to år med veldig sånn unntaktstilstand, men vi er jo sårbare med tanke på sykdom og så videre. Sånn selv om vi kanskje har hatt en plan om at dette skal vi jobbe mye med, og vi skal gi barna mye mer frihet og utfoldelse og medvirkning, så er det ofte at det blir nedprioritert på grunn av andre ting som skjer. Dessverre.	Muligheter for medvirkning begrenses av objektivt handlingsrom, og blir nedprioritert.	Medvirkning Handlingsrom
Leken er veldig undervurdert mener jeg fordi i leken har du alt mulig rart. Og hvis vi engasjerer oss kan vi flette inn veldig mye læring i leken og det ser man hvordan barna også på egen hold gjør i veldig stor grad. Så i første trinn spesielt da, har vi som fokus at der skal leken ha den største plassen.	Lek er viktig i første trinn. Barna lærer naturlig mye i leken, og voksne kan engasjere seg i leken for å bidra til enda mer læring.	Medvirkning
At det (økte krav til læringsstøttende aktiviteter på SFO) på en måte er en litt sånn «snikheldagsskolering». Vi kan på en måte ikke forvente at fem og seksåringer skal også på SFO kunne sitte og ha en læringsstøttende aktivitet når de sitter seks-syv timer i løpet av en hel dag stille, med 45 minutters økter liksom.	Det forventes alt for mye stillesitting av barna på skolen, og hen er bekymring for økt fokus på læringsaktiviteter også i SFO, og at det dreier mot en heldagsskole.	Økt læringsfokus og accountability-tankegang
Når jeg begynte å jobbe som baseleder så hadde jeg jobbet fem år i barnehage og jeg fikk jo helt sjokk, «åh herlighet er det dette vi sender de til», fordi jeg hadde jo virkelig en tanke om at det meste av skoledagen var lek. Men det var det jo absolutt ikke.	Skolehverdagen inneholdt mye mindre lek enn hva hen trodde sett fra posisjonen som barnehageansatt.	Ulikhet mellom institusjonene
... fordi når jeg begynte på SFO så var det ingen der som hadde jobbet i barnehage før og de hadde på en måte ikke den hverken erfaringen fra barnehage eller noen oppfatning om hva og hvor barna kom fra, og hva deres hverdag handlet om.	Ansatte på SFO har for lite kunnskap om hva barnehagehverdagen inneholder, om barnas erfaringer.	Samarbeid mellom institusjonene
Men det er noe med tiden, i barnehagen så har man ikke den klokka som ringer inn og man har ikke en halvtime på å spise mat, det er ikke krise hvis den glir ut femtem minutter. Så det er jo kanskje det jeg merket mest at det er et veldig tidspress på skolen, veldig mye mer barna skal forholde seg til, veldig mye nye regler. Bare det å forholde	Å forholde seg til et smalere tidsskjema og flere regler er en stor overgang fra barnas hverdag i barnehagen.	Barnas handlingsrom

seg til tid, at nå ringer det inn, jeg må gå inn og sette meg...		
At de føler at de blir hørt, og de føler at de blir sett, og at de opplever at nå uttrykker jeg at.. ikke bare nødvendigvis snakk om gjøremål, men det å føle at man har en påvirkning og at man har en verdi i det fellesskapet man faktisk er en del av på et trinn.	Medvirkning handler om å bli anerkjent, sett og hørt.  Medvirkning handler om å føle at man har en påvirkning og verdi i et fellesskap man er del i her og nå.	Medvirkning  Anerkjennende barnesyn
... og føler at de har en påvirkning til hvordan hverdagen deres ser ut.	Medvirkning handler om å bidra til å utforme hverdagen.	Medvirkning
Når vi er på tur så er det jo veldig interessant å observere barn som ellers er urolige og synes det er vanskelig å følge regler og ja.. jeg husker en gang med første trinn da vi hadde en gutt som var litt utfordrende og vi tenkte «hvordan skal det gå å ta med dette barnet på tur» også var det sånn «oi det gikk med glans». Vi var ute i skogen og jeg tror at der kan man utfolde sin kreativitet på en helt annen måte.	Det fysiske rommet ute i naturen bidrar til at barn som er urolige på skolen kan få utfolde seg på en annen måte enn i undervisningen og inne.	Lek
Men særlig i lek når vi er ute så opplever jeg at der finner de aller fleste barna sin plass fordi der er det liksom.. enten så kan de grave litt, eller så kan de klatre eller så kan de ha arrangerte leker eller så kan de leke i sandkassa. Så der er det veldig stort rom for å faktisk gjøre det impulsiviteten sier at de har lyst til.	Lek ute generelt gir barna mange muligheter til å medvirke, det henger sammen med å «finne sin plass».	Lek og medvirkning
(Det å se det enkelte barnet) er jo en personlig utfordring for meg, og det er nok også fordi jeg har bakgrunn fra barnehage der det er et så stort fokus, og der er man fler voksne på færre barn. Vi har en sånn nøkkel som sier «en voksen på tolv barn» og så er det da i tillegg ofte sykdom, også har vi kanskje en voksen som er på ett barn. Men det er noe vi har veldig fokus på, så selv om det kan være en utfordring for de fleste å føle at man gjør, så er det noe vi har fokus på hele tiden.	Det er viktig å jobbe for å se det enkelte barnet, men det er utfordrende fordi det begrenses av bemanning.	Medvirkning og handlingsrom
På SFO tenker jeg egentlig at de har ganske god mulighet til å være seg selv, for det er noe vi jobber veldig mye med. At alle barn er forskjellige, man har forskjellige behov også er det vår jobb å tilrettelegge for at de får sine behov dekket da. Både med tanke på om de er aktive eller om de trenger stillestund og det å faktisk være bevisst på introverte barn, som jeg tenker at er en lav prioritering i skole og.	De ansatte på SFO arbeider med at barna får være seg selv, det handler om å tilrettelegge at barn er forskjellige og har ulike behov.	Medvirkning og responsibility

Også er det klart at det er noe som er det at på skolen så er det mye utfordringer fordi de har faste rammer for hva man skal gjennom og faglig og undervisning og så videre. Så der er det, sånn jeg opplever det, mye mindre rom for å tilrettelegge enn det det kanskje er på SFO.	På skolen begrenses mulighetene for at barna får være seg selv gjennom ytre rammer.	Medvirkning  Accountability, handlingsrom
Vi opplever at barna virkelig elsker SFO, det må jeg bare si. De gjør jo det. «Når er det SFO, når er det SFO?», ikke sant (smiler og ler litt).	SFO er en institusjon barna selv er veldig glade i, og baselederen er opptatt av dette.	Anerkjennelse

### Analyse læreren:

Sitat	Kondensering	Tema
Det veldig korte svaret er at min opplevelse er at det er lite tilrettelegging for det. Jeg tenker at det er en ganske brå og hard overgang.	Det er for lite tilrettelegging for overgangen.	Manglende tilrettelegging
Også opplever jeg det litt sånn at vi er skolen og vi har definisjonsmakten og tyngden litt da, overfor barnehagene. Jeg tror jeg opplever litt at barnehagene må bare sørge for at barna er klare, for det toget går.	Det er barnehagen som må sørge for tilrettelegging i forkant.	Samarbeid mellom institusjonene  Accountability
Første gangen jeg hadde førsteklasseelever var jeg en veldig dårlig førsteklassele lærer fordi jeg hadde et gammeldags bilde av skole. Kjempelange økter og stappa kunnskap nedover halsen på dem, og mista halve klassen og jeg tror de fortsatt sliter med det. ... da må jeg legge til at vi drev med bokstavinnlæring som var sånn tre bokstaver i uka fra første uke. Ny skole, vi hadde fått ipader og alle skulle kunne lese før jul.	Å være en dårlig førsteklassele lærer betyr å ha lange økter og ha et instrumentelt læringssyn.  Skolens visjon var målorientert.	Instrumentelt barnesyn  Accountability
Jeg opplever at vi etter hvert har fått til gode skolestarter. Vi blir bedre og bedre på det. Det handler om å ha fokus på at vi skal ha det fint.	God skolestart handler om å fokusere på trivsel	Tilrettelegging for overgangen
(Skjemaene om barna som barnehagen fyller ut)... er en del av forberedelsene på oss voksne, som ikke handler om barna, og vi får jo et sånt skjema.	Skjemaene om barnas interesser og ønsker for skolestart handler om de ansatte og ikke barna.	Ansvar for tilrettelegging av overgangen
Men så hadde jeg også tre elever i den gruppa som var overklare for å begynne på skolen. De finnes de også.	Barnas behov og faglige nivå er svært ulikt i førsteklasse.	Skolesystemet/ utdanningspolitikk
Ehm, kanskje at vi ikke må ha fast opptak hvert år men kartlegge dem først. Men svaret er jo det at det er helt umulig å presse alle ungene inn i den samme formen og at de skal være på samme sted.	Opptaket i førsteklasse bør ta mer hensyn til barns ulikheter i utviklingsnivå	Skolesystemet /Utdanningspolitikk



... da seksåringene kom inn i skolen. Da skulle det være et samarbeidsprosjekt, og det skulle være lekbasert og vi skulle tilpasse oss hverandre, skolen skulle tilpasse seg barnehagen. Det holdt, hva da, ikke en stortingsperiode en gang?	Dårlig tilrettelegging henger sammen med seksårsreformen, og utdanningspolitikken i årene etter.	Utdanningspolitikk  Samarbeid mellom institusjonene
Den uka før lærerne kommer på jobb, så har barna gjerne vært en eller to uker på SFO. På slutten så møtes da alle pedagogene og en del av SFO-personalet også går vi gjennom klasselistene. Vi ser på skjemaene fra barnehagen, som blandes litt med erfaringer fra SFO-uka.	SFO tar i mot barna 1-2 uker før skolestart, og de deler erfaringer med barnegruppa med lærerne.	Samarbeid mellom institusjonene  Tilrettelegging
Vi har f.eks vært på tur, hvem virker å kunne ta en beskjed, kle på seg selv, hvem har hatt uhell og hvem som er helt oppi taklampa. Så prøver vi å fordele de sånn at ikke alle som er i taklampa er i samme klasse.	Informasjonen som deles handler i stor grad om barnas atferd, selvstendighet og evne til å «ta en beskjed».	Lydighet  Sosiale ferdigheter
Jeg har hatt barn som har hatt en definert læringsvanske som ble definert i barnehagen som fulgte inn i skolen. Jeg tror ikke problemet er at vedtakene ikke følger, men kanskje mer at man venter litt for lenge i barnehagen.	Spesielle vedtak følger barna, men barnehagen vurderer for lenge om de skal søke om disse vedtakene.	Barnas ferdigheter  Manglende tilrettelegging
I førsteklasse er vi ganske tydelige på forventninger. Hvilken atferd vi liker...	Forventningsavklaring betyr å si hvilken atferd man liker og ikke.	Instrumentelt barnesyn
Der er det jo ganske mye lek, ganske mye ting vi gjør som virker som lek men som er læring likevel. Det er ikke veldig mye frilek, lek for lekens skyld og sånn...	Hen tilpasser læringsmetoden til å ligne på lek. Lite lek på barnas premisser.	Medvirkning  Lek
Jeg synes medvirkning er vanskelig, jeg.	Medvirkning er vanskelig.	Medvirkning
Altså.. men vi bruker det i belønningssystemer. Knyttet til å få til å sitte, ta i mot beskjed, bli stille når vi ber om det. I mitt klasserom har vi å gi stjerner på bord. De får stjerne når de er klare til å lytte når vi har bedt om det. Det bordet med flest stjerner får velge hva vi skal se på i spisingen, etter å ha lest, på fredag. Så det er da medvirkning gjennom kapital, anskaffet ved å være lydig (ler litt).	Medvirkning brukes i belønningssystemer som belønner ønsket atferd.  Medvirkningsmuligheter anskaffes ved å være lydig, gjøre som lærerne sier.	Instrumentell tilnærming til medvirkning
..i skolesystemsituasjonen med 22 barn og få voksne så er rommet for medvirkning ganske lite. Vi har en klar mening om hvor vi skal hen, og vi har et press om hvor vi skal hen.	Medvirkningsmuligheter begrenses av ytre rammer og press i skolesystemet.	Accountability og handlingsrom
Så det er jo også at jeg ikke anerkjenner deres evne til å ta de valgene. Det er jo sånn at hvis de skal ha medvirkning så er det fordi	Førsteklassingene har liten evne til å ta valg, derfor får de	Medvirkning  Manglende anerkjennelse

de får lov å velge mellom to ting jeg har satt opp.	oftest velge mellom to forslag som læreren kommer med.	
Og altså de er jo høyst aktive i å løse konflikter..	Medvirkning handler også om å delta aktivt i prosesser	Medvirkning
På barnetrinnet så jobber jeg for at de skal kunne medvirke og delta i prosessene og være gode demokratiske borgere om tolv år liksom, og det er målet.	Medvirkning handler om å forberede barna til demokratisk deltakelse i på lang sikt (barn som human becoming)	Medvirkning
I kontrast til en barnehagesituasjon, der kanskje dagen er åpnere og det er flere voksne som kan passe på og slippe fri, og eldste datteren min hadde en fantastisk styrer som var opptatt av at pedagogene skulle øve seg på å sitte utenfor rommet og la de prøve å løse konflikter selv. For meg så er det veldig spennende, en form for reell medvirkning.	Barnehagen har større mulighetsrom til reell medvirkning	Medvirkning
... den muligheten for å velge veien selv, er det jeg tenker at medvirkning er...	Medvirkning handler om å velge veien selv.	Medvirkning
... og at noen skolesystemer har som ideal. Det idealet henger i noen grad sammen med hva slags utstyr barna har. Jeg har venner som har gått på steinerskole som i større grad...	Skoler med andre filosofiske grunnlag enn den offentlige skolen har bedre muligheter til medvirkning.	Medvirkning
I siste omgang har vi tolærersystem pluss noen assistenter, langt bedre enn når jeg begynte og hadde 30 elever alene. Så tja, 70% liksom, får sett de helt greit men det er noen som glir litt imellom.	Å se barna handler om å ytre rammer som tid og bemanning.	Ytre rammer
De får være seg selv gjennom å finne seg selv. Sosialiseringen. Hvem er jeg, hvordan tar jeg imot andres innspill, hvordan takler jeg å ikke oppfylle mine egne forventninger. Er jeg en god vinner, god taper. Sånne selvbildegreier, utvikles jo i samspill med andre.	Å være seg selv handler om lære å takle motstand og å utvikle seg sosialt.  Human becoming-perspektiv.	Sosiale ferdigheter