

Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling pedagogikk og barnehageledelse

Studieprogram: MP-OPG5100

2023/ Høst

Stine Selander

En autoetnografisk studie. Om minoritetsspråklige barns muligheter for subjektivering, sett ut ifra en barnehagelærers perspektiv



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2023 Stine Selander

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dette masterprosjektet er en undersøkelse av en barnehagelærers opplevelse rundt ivaretagelse av minoritetsspråklige barns muligheter for subjektivering i barnehagen. Studien tar for seg barn som kommer til barnehagen uten særlig kjennskap eller erfaring med det norske språket.

Utgangspunkt for prosjektet var et ønske om å utvikle meg som barnehagelærer og gjøre en bedre jobb i møte med de barna som ikke deler samme språk som meg.

Prosjektet gjennomføres som en fenomenologisk studie hvor jeg tar utgangspunkt i mine egne erfaringer og opplevelser, oppgaven har derfor en sterk «jeg stemme» hele veien.

Gjennom autoetnografi som metode studeres oppgavens problemstilling og formålet er selvutvikling, samtidig er det ønske om at studien kan være et kunnskapsbidrag til andre barnehagelærere som kan kjenne på de samme utfordringen som jeg.

Empirien i denne oppgaven er samlet gjennom mine egne notater, refleksjoner og minner. Disse er samlet gjennom et 20 års yrkesliv i barnehage, og et utvalg presenteres i studien.

Funnene i studien peker på utfordringer i møte med barn som ikke deler samme språk som majoriteten, og på hvilken måter deres subjektivitet kan trues. Barnehagens struktur og forhåndsbestemte mål kan stå i veien for dette.

Funnene peker samtidig på måter å støtte de minoritetsspråklige barna i deres muligheter for å bli anerkjent som subjekt i barnehagen.

Innhold

1.0 Innledning	6
1.1 Aktualisering av tema	7
1.2 Oppgavens oppbygging	9
1.3 Tidligere forskning	9
1.4 Studiens bakgrunn og formål	11
1.5 Presentasjon av problemstilling	12
1.6 Avgrensning av oppgaven	13
2.0 Begrepsavklaring	13
2.1 Minoritetspråklige barn	13
2.2 Barnehagens struktur	14
3.0 Teoretisk rammeverk	14
3.1 Dømmekraft	15
3.2 Læring gjennom Biestas kritiske blikk	16
3.3 Frigjøring.....	17
3.4 Kommunikasjon.....	18
3.5 Språk og kommunikasjon	19
3.6 Subjektivitet.....	21
3.7 Barn som subjekt.....	22
3.8 Barns rett til medvirkning.....	24
3.9 Å lytte til barn	25
3.10 Atmosfære får betydning for subjektivering.....	25
4.0 Fenomenologisk-hermeneutisk ståsted	26
4.1 Forskningsdesign og metode.....	27
4.2 Metodiske refleksjoner	29
4.3 Forforståelse.....	30
4.4 Mitt pedagogiske grunnsyn som forforståelse.....	31
4.5 Etikk i forskning	32
4.6 Forskerens rolle og forforståelse.....	33
5.0 Presentasjon av empiri	34
5.1 Prolog	35
5.2 Refleksjonsnotat 1	37
5.3 Refleksjonsnotat 2	39
5.4 Refleksjonsnotat 3	39
5.5 Refleksjonsnotat 4	40
5.6 Refleksjonsnotat 5	41

5.7 Refleksjonsnotat 6.....	42
6.0 Analyse, funn og drøfting	43
6.1 Læring versus subjektivitet.....	44
6.2 Holdninger.....	47
6.3 Følelser.....	48
6.4 Foreldresamarbeid og relasjoner.....	48
6.5 Kommunikasjon.....	49
6.6 Struktur og medvirkning.....	50
6.7 Sensitivitet for barnets initiativ.....	53
6.8 Relasjoners betydning for å kunne lytte til barn, og viktigheten av aktiv deltakelse i felleskapet.....	56
6.9 Språk versus subjektivitet.....	58
7.0 Oppsummering av analysen, funn og drøfting	60
7.1 Fenomenologiske refleksjoner.....	63
7.2 Noen kritiske tanker til metoden og studien i sin helhet.....	63
8.0 Avslutning	64
Referanser.....	67

Forord

Da nærmer dette studiet seg slutten og det er en del jeg vil takke i den forbindelse. Først og fremst min nærmeste familie, mannen min Bobby som har holdt ut med en kone som har vært stresset, fraværende og meget opptatt til tider. Barna mine Ebba og Emily som har hatt en mamma som har vært utilgjengelig i helger fordi jeg har prioritert å arbeide med oppgaven min. Dere har støtta meg og bidratt med å la meg få tid, slik at dette var mulig å gjennomføre. Det vil komme dere til gode nå som jeg er ferdig. En ekstra stor takk til datteren min Ebba som har tegnet forsiden til denne studien, tegningen representerer mangfold i barnehagen og jeg har fått tillatelse til å bruke den av henne.

Monica, min trofaste studievenn og kollega som pushet meg ut i noe jeg ikke hadde troa på at jeg skulle kunne klare å gjennomføre. Du har støtta meg og oppmuntra meg hele veien. Tusen takk for fine turer i bilen til Drammen, morsomme og lærerike refleksjoner på hotellrommet, og ikke minst at du har delt all din kunnskap med meg. Du har også tatt deg tid til å hjelpe meg med oppgaven min, det setter jeg umåtelig stor pris på, tusen takk. Uten deg hadde jeg ikke fått det til! Evig takknemlig.

Tusen takk til barnehagen som har lagt til rette for at jeg kunne ta dette studiet samtidig som jeg har jobbet, det har gjort at jeg har utviklet meg, og står stødigere i min rolle som pedagogisk leder. Det kommer barna til gode, det er de som er viktigst i denne sammenhengen.

Tusen takk til veileder Solveig Nordtømme som fikk meg i gang helt i starten av prosjektet. Jeg måtte utsette innlevering av personlige årsaker. Men jeg vil uansett takke deg for oppmuntrende ord, og forståelse i vår epost korrespondanse, det betydde mye for meg å bli møtt på en slik måte da ting ble vanskelig for meg. Tusen takk for tilbakemelding og hjelp rundt ferdigstillingen av oppgaven.

Endelig er jeg i mål.

1.0 Innledning

Temaet for denne studien er en barnehagelæreres erfaringer i møte med minoritetsspråklige barn, uten kjennskap og erfaringer med norsk språk, i en pedagogisk kontekst.

Det er en økning av minoritetsspråklige barn i barnehagene i Norge, andelen varierer fra kommune til kommune. I 2022 var det i overkant av 53600 minoritetsspråklige barn, det er over 1300 flere enn i 2021, noe av økningen skyldes trolig krigen i Ukraina (Udir.no, 2023).

Med denne økningen og samtidig usikkerheten i verdensbilde om dagen, vil trolig tallet øke mer i fremtiden, også i kommuner der antallet er lavt. Kunnskap om hvordan barnehagelærere kan legge til rette for at minoritetsspråklige barn skal få en hverdag i barnehagen hvor deres subjektivitet ivaretas, anser jeg som viktig, og til barnas beste. Jeg er overbevist om at barnehagen har rom for forbedring innenfor tematikken i denne studien.

Rammeplanen sier:

Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling. Gjennom dialog og samspill skal barna støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening. Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk, herunder tegnspråk. Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Bakgrunnen for denne studien har vokst seg frem gjennom dette masterstudiet. Under et av emnene skrev jeg en oppgave om språk, danning og læringsprosesser for minoritetsspråklige barn i barnehagen. Gjennom den oppgaven ble jeg oppmerksom på Ilje Lien (2018) sine tekster som handlet om estetisk kommunikasjon. Jeg sammenlignet mine egne erfaringer i det hun skrev, og ble nysgjerrig på å få en dypere forståelse av mine egne møter med minoritetsspråklige barn, hva jeg fokuserer på, og hva som påvirker meg i denne praksisen. Jeg vil si at det var hennes undersøkelse som tente en gnist i forhold til temaet jeg har valgt i denne studien. Hun drøfter hva en orientering mot estetiske og kroppslige dimensjoner i språklig praksis kan bety for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.

Jeg kjenner på utfordringer knyttet til styring utenfra, forventninger til meg selv som barnehagelærer, og forventninger fra de jeg jobber sammen med. Jeg tenker spesielt på språk, språkutvikling og kommunikasjon i møte med de minoritetsspråklige barna. Jeg ble nysgjerrig på hvordan vi møter barna ulikt ut ifra hvilke forutsetninger de kommer til barnehagen med.

Alle barn skal ha like muligheter for god utvikling i barnehagen. Barnehagelærere er opptatt av å se på barn som subjekt, men på hvilken måte gjør barnehagelæreren det med minoritetsspråklige barn? Og særlig da med barn som ikke deler samme språk. Jeg føler en sterk interesse for å undersøke dette nærmere.

Jeg har arbeidet 20 år i barnehage og har med det mye erfaring fra praksisfeltet. Jeg tenkte at det kunne være spennende å bruke noe av denne erfaringen i studien, og valgte derfor til slutt å skrive en autoetnografi. Denne metoden vil jeg komme tilbake til i metodekapittelet.

Gjennom et utvalg av erfaringer, refleksjoner, minner og min forforståelse, vil jeg ta deg som leser med på en reise inn i min verden for å forsøke å forstå mine handlinger, og til å bli en bedre barnehagelærer. Jeg vil forsøke å være kritisk til min egen praksis med det formål å bli bedre, og forstå mine valg, og meg selv som barnehagelærer på et dypere nivå.

Jeg er interessert i å undersøke den komplekse dynamikken mellom meg som barnehagelærer, og barn uten erfaring med norsk språk på en personlig måte. Jeg har et ønske om at studien skal bidra til økt kunnskap hos meg og andre barnehagelærere som måtte være i samme situasjon.

1.1 Aktualisering av tema

Stortingsmelding 6 (2019-2020) Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO tar for seg ønsker for fremtiden i barnehagen.

Den påpeker blant annet at «vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, kjønn og kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Regjeringen vil i denne stortingsmeldingen legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene». Meldingen sier blant annet at «gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle» (Meld. St.6 (2019-2020).). Videre sier den at «barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er. De skal føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og meningene de har.» (Meld. St. 6 (2019-2020).) Den hevder også at «ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle». (Meld. St. 6 (2019-2020).) Et av de fellestrekk for de viktige tiltakene i meldingen er å bringe kompetansen

nærmere barna og elevene. For barnehagene vil det si at regjeringen satser på kompetanseutvikling i barnehagene.

NOU 2010: 7 Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet sier at:

Ved siden av hjemmet er barnehagen den viktigste arenaen for språkstimulering i småbarnsalderen. Gjennom barnehagedeltakelsen møter barna jevnaldrende og voksne i et tilrettelagt språkmiljø. Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns utvikling av samspillsferdigheter, noe som gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap. Barn som utvikler god kompetanse i barnehagen, har et godt grunnlag for videre utvikling og læring i skolen. (NOU, 2010:7)

NOU 2010: 7 påpeker samtidig at i St.meld. nr. 41 (2008-2009) er det vist til at retten til spesialpedagogisk hjelp omfatter et vidt spekter av hjelpetiltak og da blant annet språkstimulering. Ulike språkstimuleringstiltak for språkutviklingen generelt og for utvikling av norskferdigheter spesielt er omfattet av retten til spesialpedagogisk hjelp dersom barnet har «særlig behov» for slike tiltak.

Min opplevelse er at barnehagen har blitt mer opptatt av blant annet språk og språkutvikling, og fokuset på hvilke språklige ferdigheter som er ønskelig før skolestart er stort.

Alle disse påstandene viser at regjeringen er opptatt av at økt kompetanse skal komme barna til gode, og at det er ønskelig at barnehagen skal bidra stort til å lære barna språket. Dersom barnet har «særlig behov» skal det også settes i gang spesialpedagogiske tiltak for å oppnå målet.

Dette kan bidra positivt med tanke på tematikken i min studie, men det sier også noe om at det ikke er på det nivået regjeringen ønsker at det skal være enda. Samtidig sier det noe om regjeringens tanker om å sette i gang spesialpedagogiske tiltak, det kan se ut som at regjeringen setter barna i et mangelperspektiv kun på grunn av manglende norskspråk.

På denne måten vil behov for tilpasning ikke være noe som blir ivaretatt gjennom normalordninger, men unntaksordninger. Det kan skape dilemma og utfordringer i den pedagogiske praksisen (Nilsen, 2021, s.53).

Barnehagelærere er raske til å tenke på barnas fremtid, og deres handlinger her og nå vurderes ut ifra hvilke konsekvenser det kan få for barnets fremtid. Med et slikt perspektiv blir ikke

nåtidsøyeblikket sett på som verdifullt, og blir på den måtet ilagt liten verdi (Nordin-Hultman, 2004, s. 165).

Sandvik et.al (gjengitt i Alvestad & Gjems, 2021) hevder at både norsk og internasjonal forskning har vist at barnehagepersonalet snakker og samspiller mest med de barna som snakker godt og mye (Alvestad & Gjems, 2021).

Dette får uheldige konsekvenser for barna som ikke kan språket i barnehagen, samtidig så hevdes det at minoritetsspråklige barn ofte snakkes til og ikke med (Palludan, 2005).

Med disse påstandene er det verdt å diskutere om tilbudet minoritetsspråklige barn i barnehagen får er godt nok.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne studien har som formål å belyse barnehagelærerens mulighet for å ivareta minoritetsspråklige barns subjektivitet. Minoritetsspråklige barn som begrep og barnehagens struktur som er knyttet til problemstillingen vil bli presentert tidlig i oppgaven. I teoridelen tar jeg for meg teori om barns subjektivering, kommunikasjon, språk og medvirkning. Jeg har valgt og dele teksten inn i 8. kapitler. Kapittel 1. tar for seg innledning der jeg presenterer bakgrunn for prosjektet og selve problemstillingen. I kapittel 2. har jeg valgt og presenterer to sentrale begrep som har betydning for problemstillingen. I kapittel 3. tar jeg for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven. I kapittel 4. presenteres fenomenologisk ståsted som er selve vitenskapsteoretiske bakgrunn for denne studien. Deretter presenteres metoden jeg har benyttet meg av for å innhente empiri. I kapittel 5. presenteres empirien. I kapittel 6. tar jeg for meg analysen og presenterer funn og drøfting. I kapittel 7. oppsummerer jeg og kommer med noen fenomenologiske refleksjoner og kritiske tanker til metoden og studien. I kapittel 8. kommer avslutningen, og helt til sist referanselisten.

1.3 Tidligere forskning

Når det kommer til tidligere forskning rundt dette studiets tema, ble jeg oppmerksom på Katrine Giæver sine arbeider. Hennes doktorgradsavhandling «Dialogens vilkår i den flerkulturelle barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis» (Giæver, 2020), syntes å ta for seg mye av det jeg også er opptatt av. Hennes funn bekrefter på et vis hvordan jeg føler jeg står i spenningen mellom ytre krav og indre krav i meg selv. Hva jeg ønsker å ha fokus på, og hvilke forutsetninger vi i barnehagen har.

Avhandlingens hovedfunn viser at personalets ansvar for å inkludere barn i verbale og nonverbale dialoger oppsto spontant innenfor de handlingsrom de planlagte pedagogiske

praksisene hadde skapt. Imidlertid kunne barnehagen fungere som et «kulturelt rom» der majoritetens normer og verdier dominerte. Et monologisk syn på språk og kultur kunne være vanskelig for hver enkelt ansatt å påvirke, og kunne virke ekskluderende på barn som vokste opp med tradisjoner og verdier som ikke sammenfalt med majoritetens. (Giæver, 2020, s. 5).

Funnene er interessante sett i lys av min problemstilling og kan være med på å belyse den ytterligere.

Jeg har samtidig blitt oppmerksom på Johanne Ilje Lien (2018) sin undersøkelse «Se hun snakker» som belyser hvordan en barnehagelærers engasjement rundt barnets estetiske og kroppslige uttrykk skaper grunnlag for kommunikasjon mellom to som ikke deler samme språk (Ilje-Lien, 2018).

Dette perspektivet tenker jeg er fint å ha med seg i arbeidet med denne studien, da det åpner opp for språk som noe mer enn verbalspråk og kan være med på å ses i sammenheng med barnets subjektivering (Biesta, 2017).

Målet med hennes studie er å åpne opp for nye perspektiver på personalets kommunikasjon og språkarbeid i møte med det flerspråklige barnets uttrykksformer, her og nå (Ilje-Lien, 2018).

Videre tenker jeg at Charlotte Palludan (Palludan, 2005) og hennes funn er interessante i denne diskusjonen. Hun sier noe om forskjellene mellom etniske majoritetsbarn og etniske minoritetsbarn og hvilken måte de posisjonerer seg i det pedagogiske landskapet.

Majoritetsbarna nærmer seg pedagogene og er verbalt aktive, og på denne måten blir de anerkjent som partnere. For minoritetsbarna er det ikke like lett å komme i posisjon. I møte med pedagogene blir de posisjonert som, eller posisjonerer seg selv som underordnede. Barna blir ofte snakket til og ikke med (Palludan, 2005, s. 173).

Alison Clark (2023) har forsket på «slow-coocking» og «slow-living» og hvordan vi kan ta dette inn i barnehagen. Clark (2023) snakker om å gi tiden tilbake til barna. Clark (2023) erfarer at tiden vi bruker sammen med barn er preget av å være hektisk og at barnehagene er opptatt av å bruke tiden til noe fornuftig. Med det menes det at barna gjør oppgaver som skal forberede dem på skolen (Clark, 2023).

Clark (2023) mener at pedagogikken er truet av en mer fremtredende tankegang om mål og rapporteringer som både stresser voksne og barn i barnehagen. Det settes av lite tid til å snakke med barn og gjøre dybdeobservasjoner av lek. I stedet ser vi en tendens til å følge forhåndsdefinerte skjema og sjekklister (Clark, 2023).

Clark (2023) mener dette er feil vei å gå og mener at vi bør gi barnehagelærere og barna tiden tilbake. Å gi barnet tid innebærer å gi barnet mulighet til å skape mening og til å tilegne seg kunnskap og knytte den opp mot gammel kunnskap (Clark, 2023).

Å ikke skynde på barnet blir viktig, skal man ha denne tilnærmingen må man ikke tenke at tiden skal fylles med alt mulig, men at tid er en mulighet som vi må verdsette. Clark (2023) hevder at langsom pedagogikk har disse grunnleggende aspekter som alle henger sammen:

- Å være sammen med
- Å kunne spore av
- Å kunne gå i dybden

Med den langsomme pedagogikken skaper man et forhold mellom barn og voksne hvor de arbeider sammen og har tid til å lytte og undre seg over ting. Det uventede verdsettes og har ikke sikte om å nå forhåndsbestemte mål. Målet er å la barnet styre og utforske det som ikke er kjent. Både barn og ansatte må få anledning til å gå i dybden, alene eller sammen. Det handler også om å skape dype relasjoner mellom barn og barnehagelærer (Clark, 2023).

Clark (2023) trekker ut måltidet som en stressende situasjon for barn og ansatte og peker på hvordan man kan bruke langsom pedagogikk i barnehagen. Hun hevder at dersom man setter av mer tid til måltidene og engasjerer barna i hele prosessen vil det åpne opp for bedre opplevelser knyttet til måltidet og gi barn og ansatte muligheter til å prate rolig sammen. Hun er bekymret for at dagene i barnehagen er så strukturert og timeplanlagte. En langsom pedagogikk gir mulighet for å sette pris på de små øyeblikkene, til å spore av og kunne gå i dybden (Clark, 2023).

1.4 Studiens bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne studien kommer fra min egen interesse for å utvikle meg som barnehagelærer. Jeg møter stadig på flere minoritetsspråklige barn og føler at jeg ikke har nok kunnskap om hvordan jeg kan legge til rette for at disse barna ikke skal møte en hverdag i barnehagen som er preget av å være instrumentell.

Jeg ønsker å gi disse barna like muligheter som majoritetsbarna i barnehagen og jeg føler på et ansvar i forhold til dette. Samtidig føler jeg at det fokuseres mye på språk og språkutvikling i møte med disse barna, og at det trolig går på bekostning av deres muligheter for lik deltakelse som majoritetsbarn i barnehagen.

Formålet med denne studien er derfor å undersøke barnehagelærerens muligheter for å tilrettelegge for barns subjektivitet, når krav og spenninger kan forstyrre arbeidet. Jeg håper også å kunne inspirere andre barnehagelærere til å ta tak i denne utfordringen, for å bidra til at barna får en bedre barnehagehverdag.

Funnene kan være med på å øke forståelsen av min pedagogiske praksis og forhåpentligvis utvikle den til det bedre. I ettertid kan jeg se tilbake på og forbedre min praksis rundt tematikken, og stå stødigere i min rolle som barnehagelærer. Dersom ønske om å inspirere andre barnehagelærere til å ta tak i utfordringen går i oppfyllelse, vil jeg kunne påvirke til at flere barn enn de jeg møter selv får en bedre hverdag i barnehagen.

1.5 Presentasjon av problemstilling

Med denne studien vil jeg bruke mine egne erfaringer og reflektere over spenninger jeg som barnehagelærer kan kjenne på. Jeg ønsker å ta for meg utfordringer som oppstår i møte med minoritetsspråklige barn som kommer til barnehagen uten kjennskap til det norske språket.

Spenningene kommer fra særlig krav om at barna skal kunne godt nok norsk før skolestart, og jeg vil prøve å forstå på hvilken måte dette påvirker meg i måten jeg legger til rette for barnas subjektivitet og hvordan jeg tenker og føler meg sammen med barna.

Jeg vil ha et kritisk blikk på meg selv og egen pedagogisk praksis og forsøke å forstå den på et dypere nivå.

Mine erfaringer vil være med å danne datamateriale for denne studien. Jeg vil bruke datamateriale når jeg skal analysere, tolke, reflektere og drøfte disse spenningene. Fordi alt mitt datamaterialet består av mine egne opplevelser som barnehagelærer vil denne studien ha en tydelig «jeg stemme» gjennom hele teksten. Med det sagt så har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvordan kan barnehagelæreren møte barn med lite eller ingen erfaring med norsk språk for å ivareta deres subjektivitet?»

For å besvare problemstillingen vil jeg se på hva jeg selv gjør i møte med barn med lite eller ingen erfaring med norsk språk. Deretter vil jeg se på hva som eventuelt fremmer og hva som eventuelt hemmer barnas muligheter til subjektivitet.

Til sist vil jeg kunne besvare problemstillingen ut fra mine erfaringer og opplevelser knyttet til tematikken, og underbygge dette med teori som blir presentert i studien.

1.6 Avgrensning av oppgaven

Temaet for denne oppgaven er barns subjektivitet og jeg vil ta for meg minoritetsspråklige barn som møter barnehagen uten kjennskap til det norske språket i den forbindelse. Når jeg videre i studien skriver barn, så er det disse jeg refererer til.

Jeg vil gjennom mine erfaringer som barnehagelærer gå inn på spenninger jeg kjenner på i arbeidet med barna. Denne studien avgrenser seg til en barnehagekontekst og presenterer utfordringer jeg som barnehagelærer møter på i min pedagogiske praksis.

Gjennom autoetnografisk metode og selvrefleksjon vil jeg besvare problemstillingen i studien. Siden studien begrenser seg til mine subjektive opplevelser og perspektiver kan det føre til en manglende akademisk distanse i form av at mine følelser og synspunkter er involvert i tolkningsprosessen.

For å forsøke å skape en akademisk distanse har jeg vært bevisst mine egne perspektiver og følelser. Jeg har forsøkt å separere meg fra disse gjennom analysearbeidet ved å reflektere og erkjenne mine forutsetninger som barnehagelærer, og de følelsene jeg bringer med meg. Ved hjelp av en god studievenninne har jeg fått et annet blikk på analysen som kan bidra til en økt distanse til mine egne opplevelser og erfaringer. Jeg har pendlet mellom nærhet og distanse for å få tak i nyanser som man ellers ikke ville fått tak i et empirisk materiale.

Jeg ønsker at studien kan være et bidrag til andre barnehagelærere som kan kjenne på noe av de samme utfordringene og som føler at deres autonomi settes på prøve i den pedagogiske praksisen. På den måten håper jeg studien kan ha en høy grad av generaliserbarhet.

2.0 Begrepsavklaring

Under de to neste overskriftene vil jeg kort definere minoritetsspråklige barn som begrep og barnehagens struktur, dette er med på å sette konteksten i denne studien, samt avgrense oppgaven ytt ligere.

2.1 Minoritetsspråklige barn

Med bakgrunn i problemstillingen vil jeg nå gjøre kort rede for valget av minoritetsspråklige barn som begrep, og hvorfor dette er av betydning. Barn med minoritetsbakgrunn har like rettigheter som alle andre barn som går i barnehagen. Minoritetsspråklige barn i denne forbindelse er barn som har et annet morsmål enn norsk eller samisk.

Når jeg bruker betegnelsen minoritetsspråklige barn i denne studien er det fordi mitt datamateriale er basert på møter med barn som har lite eller ingen kjennskap til det norske språket eller kulturen. Barna forstår ikke norsk tale og språk, og bruker det ikke selv.

Å ha kommunikativ kompetanse vil si å kunne bruke språket til ulike formål i forskjellige situasjoner, og å kunne delta i samtaler (Sandvik & Spurkland, 2009, s. 32). Barna i denne studien representerer barn som ikke har norsk kommunikativ kompetanse. Men kommuniserer med kroppsspråk, gester og morsmål som jeg ikke forstår.

Alle barn lærer noe nytt når de møter nye arenaer hjemmefra. For mange minoritetsspråklige barn kan det første møte med et nytt språk være i barnehagen.

Språket barnet bruker i familien er et minoritetsspråk, og det som snakkes i barnehagen er et majoritetsspråk. Barna kalles ofte tospråklige fordi de lærer det nye språket, men samtidig har et utviklet morsmål. Barna selv er gjerne klar over at de ikke kan kommunisere på majoritetsspråket og at dersom de bruker minoritetsspråket sitt blir de ikke forstått. Det er viktig å huske på at de barna som begynner i barnehagen uten å kunne språket blir fratatt et kommunikasjonsmiddel det har brukt flere år på å forstå (Sandvik & Spurkland, 2009, s. 45).

2.2 Barnehagens struktur

Barnehagehverdagen er på en eller annen måte begrenset og regulert i tid og rom. Det finnes gjerne en plan på de hverdagslige aktivitetene som skal skje. Alle disse reguleringene og begrensningene skal utgjøre en form for orden. Det bestemmes hvor barna skal være eller ikke være og det bestemmes hvilke aktivitetsmuligheter de har eller ikke har. Begrensninger og reguleringer handler på den måten om styring og om krav til tilpasning fra barnas side. Hvor stramme reguleringene er kan variere. Barnehagen er tradisjonelt blitt ansett som lite strikt og at den tar hensyn til barnas initiativ og rytme. Samtidig peker studier fra barnehager på at barnehagen er preget av sterke reguleringer og stramme rutiner (Nordin-Hultman, 2004, s. 92).

Jeg vil nå gå over i det som skaper det teoretiske rammeverket for oppgaven.

3.0 Teoretisk rammeverk

Teoriene som presenteres nå baserer seg på Biestas (2017) subjektivering.

Dersom læring står fremst oppstår en pedagogikk som tar form med hensyn til demokratiets ønsker, så hvem er det som setter rammene for dette samfunnet? Dette er et viktig spørsmål for pedagogikken og det er mange faktorer som spiller inn. Pisa testen styres av OECD og

formålet til OECD er å oppmuntre til økonomisk vekst og frihet. I den forbindelse så kan man trekke inn humankapitalteorien som ser på blant annet barn i barnehagen som ressurser som kan vekst i økonomien. Her sniker troen på at læring skal sørge for at målsetningen i institusjonene nås som et ledd i å både heve Pisa skåren og samfunnets økonomi. Biesta stiller seg spørrende til læring som mer psykologisk enn pedagogisk innrettet. I den forbindelse settes lyset på undervisning, undervisning tilbyr motstand ved å forstyrre og utfordre og tilstreber ikke tilpassing. Undervisning handler om å utfordre barnet slik at det kan frakoples sitt egosentriske begjær og kople seg på verden gjennom ansvarlige handlinger. Barnehagelærerens oppgave blir da å få barnet og verden til å treffe hverandre, gjerne i etisk politisk klokskap der ansvar blir et sentralt spørsmål (Biesta, 2017, s. 17).

Biesta stiller spørsmålstegn til pedagogikk som ren overføring og med det at god pedagogisk informasjon overføres uten at det omdannes på noen måte. Kommunikasjon mellom individ handler da om en meningsgenererende prosess. Biesta hevder at pedagogiske prosesser er praktiske, åpne og ubestemte. Det vil derfor innebære en risiko i kommunikasjonen, på den måten kan man aldri garantere konsekvensen av utdanning. Utdanning er noe barnet og pedagogen gjør sammen (Biesta, 2017, s. 18).

Kommunikasjon forutsetter deltakelse og på den måten blir den meningsskapende i sosiale situasjoner. I Biestas pedagogikk påpekes viktigheten av kvaliteten på deltakelsen. Like perspektiv bør ikke være målet, snarere å få kunne delta på sin egen måte. Pedagogikk i sin grunnleggende form er en prosess med deltakende kommunikasjon, noe som betyr at mening blir skapt i sosiale interaksjoner (Biesta, 2017, s. 18).

Dette får blant annet konsekvenser for hvordan barnehagelæreren forholder seg til rammeplanen for barnehagen. Skal man følge Biestas pedagogikk må barnehagelæreren arbeide med undervisning hvor felles deltakelse bør være en forutsetning. Mening skapes gjennom sosial praksis. Det er ikke nok å bare være i et sosialt miljø, man må være aktiv deltaker (Biesta, 2017, s. 18).

3.1 Dømmekraft

Biesta hevder det vil være av betydning å knytte frigjøring til det å reetablere forbindelsen mellom menneskene og verden. Det handler ikke om et ønske å gå fra minoritet til majoritet, det handler mer om å gjøre et brudd med tingenes orden. Makten til frigjøringen kan ligge i opposisjonen i det ukjente som oppstår i den pedagogiske situasjonen. Dette kan sees i lys av kommunikasjon som deltakende handling (Biesta, 2017, ss. 19-20).

Når man for eksempel forventer stillhet eller lydighet i en situasjon, kan et barn som gråter eller gjør motstand bli møtt av barnehagelæreren med en forståelse av at det er yringer eller kommunikasjon som må forstås og svares på. På denne måten får vi en annen tilnærming til pedagogikk en for eksempel læringspsykologiske svar som for eksempel der barnehagelæreren har det rette svaret og lukker for meningsskapning og bryter med det som er forventet (Biesta, 2017, ss. 19-20).

Biesta argumenterer mot at et overorganisert utdanningssystem som tuftes på instruksjon er svaret samfunnets utfordringer. I Biestas pedagogikk er det barnehagelærerens oppgave og skape kommunikative og reflekterende praksiser. Man må forstå hva som betyr noe i relasjonen og situasjonen du er en del av. Dette krever en ekstrem våkenhet i hvert av de mange pedagogiske øyeblikkene som skjer i barnehagen. Samtidig kreves det kloke vurderinger av hvilke initiativ som skal følges opp og innholdet i dette. Biesta ønsker at vi skal være mer dømmekraftfokusert og det er et viktig bidrag til å styrke pedagogiske tenkemåter. Det blir viktig å se på dømmekraft som en åpenhet mot fremtiden i den pedagogiske situasjonen (Biesta, 2017, ss. 19-20).

3.2 Læring gjennom Biestas kritiske blikk

Jeg kommer ikke unna læring i denne sammenhengen. Jeg vil se på læring gjennom Biesta sitt kritiske ståsted. Hovedmålet for hans kritikk er påstanden om at læring er naturlig. I drastiske øyeblikk tenker Biesta at læring er det siste en pedagog bør være opptatt av (Biesta, 2017, s. 83).

Han hevder videre at læring er konstruert og at når det oppstår læring foretar vi en vurdering av endring. Biesta hevder at ideen om læring som noe naturlig, noe vi ikke kan unngå å gjøre, åpner opp for en risiko for å låse folk til sin plass. I hans forsøk på å unaturlig gjøre ideen om læring så kan det tolkes som et forsøk på å svekke ideen om læring, men han ønsker å vise at læring ikke er noe som har makt over oss, men snarere noe vi bør ha makt over (Biesta, 2017, s. 84).

I denne læringens tidsalder får vi høre at læring er bra og ønskelig. Vi er omgitt av påstander om at læring er noe vi må gjøre og ikke kan unngå å gjøre og ikke bare noe som bør foregå i skole og høyere utdanning, men gjennom hele livet. Biesta setter lys på de mektige kreftene som er i sving og skjuler seg bak diskursen om læring, han kaller det ideen om en *læringspolitikk* (Biesta, 2017, ss. 85-86).

En viktig dimensjon ved læringspolitikken er tendensen til å omdanne politiske problemer til læringsproblemer og dermed skyve ansvaret for problemene fra staten og fellesskapet, til individnivået (Biesta, 2017, s. 91).

Biesta skiller mellom tre utdanningsrelaterte områder: *kvalifisering* som handler om hvordan individet gjennom utdanning blir kvalifiserte til å gjøre bestemte ting, altså tilegne seg kunnskap, ferdigheter og verdier. *Sosialisering* som sier noe om hvordan individet gjennom kvalifiseringen blir en del av eksisterende sosiale «ordninger» og *subjektivering* som er en motsetning til sosialisering i form av at individet kan være uavhengig og ikke bare akseptere den gitte orden, men orienterer seg mot den for å muliggjøre ulike måter og handle og være på og dreier seg derfor i retning av frigjøring (Biesta, 2017, s. 88).

3.3 Frigjøring

Biesta viser til Ranciere (2003, sitert i Biesta, 2017, s. 110) og hevder at frigjøring ikke handler om å melde seg ut av en minoritetsposisjon og inn i en majoritetsposisjon, men at frigjøring innebærer et «brudd med tingens orden» og videre et brudd som gir plass til at subjektivitet kommer til syne. Altså mer presis vil et brudd gjøre slik at subjektivitet kommer til syne. I lys av dette kan frigjøring forstås som en subjektiveringsprosess.

Videre viser Biesta til Ranciere (2003, sitert i Biesta, 2017, s.110) som definerer subjektivering slik: «produksjon gjennom en rekke handlinger av en kropp og en fremstillingsevne som tidligere ikke var identifiserbar innenfor et gitt erfaringsfelt, hvis identifikasjon dermed inngår i rekonfigurasjonen av erfaringsfelt» (Biesta, 2017, s. 110).

To ting er sentrale i denne definisjonen. Identifikasjon som handler om å gjenkjenne seg selv som en del av en eksisterende orden, i denne sammenhengen vil det være barnehagen og hvordan barnet følger regler og rutiner som er satt. Subjektivering vil være en motsetning til identifikasjon som sier noe om at barnet bryter med reglene og utfordrer den gitte orden. Barnet kan hevde sin egen rett til deltakelse. Dette er en prosess der individet begynner å skape sin egen identitet. Man kan si at identifikasjon handler om og aksepterer og tilpasse seg og subjektivering handler om å utfordre reglene for å oppnå demokratisk deltakelse (Biesta, 2017, s. 110).

Frigjøringens pedagogikk vil si å lære med en mesterforklarer og ikke med en læremester. Det Rancierer sikter mot er ikke en barnehage uten barnehagelærere, men en barnehage uten barnehagemestere. Det han mener er det største hinderet for frigjøring er barnehagemesterens posisjon. Det er fortsatt rom for autoritet, men den baserer seg ikke på forskjell i kunnskap,

innsikt eller forståelse, det handler om at barnehagemesteren staker ut kursen for en uvitende person, altså hjelper til å utløse en evne som allerede er der (Biesta, 2017, s. 125).

Videre under de neste overskriftene i teoridelen presenteres teori om kommunikasjon, språk, subjektivitet og barn som subjekt.

3.4 Kommunikasjon

Kommunikasjon er et viktig pedagogisk tema, så godt som all utdanning skjer gjennom en slags kommunikasjon. Enten muntlig, skriftlig eller nonverbalt. Den gjeldene ideen om kommunikasjon betrakter den som overføring av informasjon fra en person til en annen. Dette har blant annet skapt en forestilling om pedagogikk som ren overføring, men også en ide om at vellykket pedagogikk, er en situasjon der informasjon forflyttes fra et sted til et annet uten noe form for omgjøring. En slik definisjon dekker ikke den mellommenneskelige kommunikasjonen som foregår. Kommunikasjon mellom mennesker dreier seg om en prosess preget av mening og tolkning (Biesta, 2017, s. 48).

Biesta viser til Dewey (sitert i Biesta, 2017, ss. 50-51) som presenterer i *Experience and nature* en kommunikasjons teori der kommunikasjon forstås som Dewey sier selv «som etablering av samarbeid om en aktivitet der det er partnere, og der den enkeltes aktivitet tilpasses og reguleres gjennom partnerskapet» (Biesta, 2017, s. 50).

Med dette definere han kommunikasjon som en prosess som lages i fellesskap. Respons på andres handlinger innebærer å gå inn i den andres adferd. Det er en prosess hevdet Dewey som utløser hendelser til mening (Biesta, 2017, s. 50).

Kommunikasjon spiller en viktig rolle i Deweys filosofiske perspektiv. Kommunikasjon er samtidig et sentralt begrep i hans forståelse av utdanning. Det kan hevdes at Dewey utarbeidet sin kommunikasjonsfilosofi med tanke på å diskutere pedagogiske spørsmål, spesielt med tanke på betydningen av samspillet mellom lærer og elev. Dewey hevdet at «all utdannings ultimate problem dreier seg til syvende og sist om koordinering av psykologiske og sosiale faktorer» (Biesta, 2017, s. 51) .

Han hevdet videre at «de psykologiske og sosiale sidene ved utdanningsprosessen er organisk forbundet med hverandre, slik at utdanning kan ikke betraktes som et kompromiss mellom disse to, eller som en prosess der det ene overføres til det andre» (Biesta, 2017, s. 51).

Kommunikasjon må forstås som en prosess der man deler erfaringer slik at de blir felles. Utdanning skjer ikke gjennom innprenting i bokstavelig forstand. Det vil si at den sentrale

mekanismen i utdanning ifølge Dewey er deltakelse, eller det vil si kommunikasjon som sikrer deltakelse i en felles forståelse. Det er først når alle har viten om det felles målet og alle er interessert i det at vi har reell deltakelse. Det betyr at utdanning for Dewey ikke bare vil si å *være* i et sosialt miljø, å være i et miljø betyr å være i en situasjon der egne aktiviteter er forbundet med andre (Biesta, 2017, ss. 51-52).

Et viktig poeng i Dewey sin beskrivelse av kommunikasjon er at det er ikke slik at vi må komme frem til en felles forståelse før vi begynner å koordinere handlingene våre, det er motsatt hevder Dewey. En felles forståelse er et resultat av et vellykket samarbeid i spill. Det faktum at språk består av lyder som er gjensidig forståelige, er nok til å vise at mening er avhengig av tilknytning til felles erfaringer. Når man bruker for eksempel ordet *hatt*, og gjenstanden *hatt*, er det ingen forskjell i forståelsen av lyden *hatt*, fordi den brukes i forbindelse med en felles opplevelse. Garantien for lik bruk ligger i hatten, og lyden *hatt* brukes i en felles aktivitet for å skape kontakt. Når begge personer er delaktige skapes mening fordi de begge er partnere i det de gjør, avhengige av hverandre (Biesta, 2017, s. 52).

3.5 Språk og kommunikasjon

Språk og kommunikasjon er begrep som vil ha betydning i denne studien. Alvestad og Gjems (2021, s.59) skriver at i norske barnehager følger vi en sosial pedagogisk arbeidsmåte som legger vekt på å fremme barns lek, læring og omsorg, den bygger ikke på undervisning og fastsatte læringsmål. Barns læring og språktilegnelse baserer seg på barnas initiativ og interesser, og kommunikasjon og samtaler står sentralt.

Kommunikasjon og samtaler er en av de viktigste læringsarenaene i barnehagen, her lærer barna sosialt samspill, lek, får kunnskap om temaer og språk. Læring i barnehagen foregår som et byggeprosjekt der mening og forståelse konstrueres i et samspill mellom barn og barn, eller barn og barnehageansatte. Barnehagelæreren er rollemodell for andre barnehageansatte og det er viktig at hen er oppmerksom på hva barna er engasjert i, fanger opp og støtter barna i det de ønsker å snakke om å forstå. Dette er sentrale sider ved en barnehagelærers profesjonelle kompetanse (Alvestad & Gjems, 2021, s. 59).

Barn som opplever at barnehageansatte får med seg hva de er interessert i får en viktig ramme for å snakke sammen og dele erfaringer. De kan i slike situasjoner gjøre viktige læringserfaringer og kjenne på gode relasjoner. Barnas interesser har betydning for hva de lærer av ord eller uttrykk (Alvestad & Gjems, 2021, s. 59).

Gjems et.al (gjengitt i Alvestad & Gjems, 2021, s.59) hevder at barn som møter personalet som snakker med dem om hva de er interessert i lærer flere ord og tilegner seg mer kunnskap enn barn som ikke eller i liten grad får slike erfaringer (Alvestad & Gjems, 2021, s. 59). Alvestad og Gjems viser til Baetson (1979, sitert i Alvestad & Gjems, 2021, s. 60) som hevder vi har to kanaler for kommunikasjon. Vi bruker muntlig språk og ord, og vi bruker kroppsspråk som blikk, tonefall og mimikk. Vi kan smile og se på den vi snakker med og fremstå som vennlig og åpen, eller vi kan vise et hardt og avvisende blikk. Samtidig har vi tonefallet vårt som kan si noe om hva vi ønsker å formidle.

Vi sender alltid budskap gjennom kroppsspråket vårt som understreker det vi sier. Motsatt kan kroppsspråket si noe annet enn det vi sier med ord og forvirre mottakeren. Vi utstråler alltid et kroppsspråk når vi er sammen med andre selv om vi ikke snakker sammen. Baetson (1979, sitert i Alvestad & Gjems, 2021, s. 60) siter i kaller de to kanalene vi kommuniserer gjennom for «digital» kommunikasjon og «analog» kommunikasjon.

Den muntlige ord baserte kommunikasjon er en form som krever lang læringstid og innebærer at barna deltar i språklig interaksjoner med både voksne og mer erfarne barn. Digital kommunikasjon brukes for å presisere at dette er en tegnbasert kommunikasjonsform der det ikke er noe logikk mellom tegnet, lyden eller ordet som tegnet representerer. Man kan si at det er ikke noe «rotete» ved ordet rot, barn må lære seg betydningen av de ulike merkelapper, symboler og ord de møter i sine omgivelser, og de må lære seg regler for hvordan digitalt budskap eller en setning høres ut (Alvestad & Gjems, 2021, s. 60).

Dette tar lang tid og mye av tiden i barnehageårene består av å lære seg omgivelsenes ord og språklige regler. Den analoge kommunikasjon er alle de nonverbale kommunikasjonsbudskapene vi gir til hverandre. Denne formen for kommunikasjon tar det ikke så lang tid å lære seg og forstå (Alvestad & Gjems, 2021, s. 60).

Allerede som nyfødt liker babyen å se på smilende ansikt. De yngste barna bruker analog kommunikasjon og liker best å kommunisere med dem som toner seg inn og leser deres følelsesmessige tilstand. Alvestad og Gjems viser til Weitzman og Greenberg (2014, sitert i Alvestad & Gjems, 2021, s. 61) som hevder at barna følelser er et grunnleggende utgangspunkt for å oppnå felles forståelse. Den analoge kommunikasjonen har derfor stor betydning for og spiller en rolle når interaksjon, både kroppslige og språklige kommer i gang både hjemme og i barnehagen.

Øyekontakt, smil, hyggelig tonefall har stor betydning for å starte en kommunikasjon med små barn. Gjennom hele livet vil man vurdere og lese kroppsspråk i sammenheng med det som blir uttalt med ord, tonefall, blikk og gester. Når man arbeider med barn, vil man kommunisere mye gjennom sitt analoge språk (Alvestad & Gjems, 2021, ss. 60-62).

Hvordan vi kommuniserer med det analoge språket vårt er vi ikke like oppmerksomme på når vi sender et budskap. På den andre siden som mottaker, retter vi oppmerksomheten mot det analoge språket. Dersom det er en dårlig relasjon, eller en usikker relasjon mellom de som kommuniserer, vil man nesten alltid som mottaker lytte mest til kroppsspråket. Barn er uerfarne språkbrukere og vil som regel alltid støtte seg til de analoge budskapene (Alvestad & Gjems, 2021, ss. 60-62).

3.6 Subjektivitet

Subjektivitet er selve essensen i denne studien, og står sentralt i problemstillingen. Jeg vil nå gjøre rede for begrepet subjektivitet, og videre se på barn som subjekt.

Forestillingen om mennesket som subjekt vokste seg frem mot slutten av 1500 tallet. Michel Foucaults sosialhistoriske arbeider om subjektets vilkår omhandler i stor grad vår kulturs individualiseringsprosesser. Tidligere var det kun konger, adelsmenn og andre høytstående som det ble skrevet biografier og malt malerier av, men dette kunne nå også omhandle individuelle medlemmer av samfunnet. Disse endringene gjorde at det nå oppsto et behov for kunnskap om alle dem som tidligere var den grå massen og et behov for å kategorisere og organisere mennesker som individer. Mennesker ble oppført med fødselsdato og dirigert inn i samfunnsinstitusjoner som skoler, sykehus og arbeidsliv. Slik ble mennesker skilt fra hverandre og gjort til unike individ (Nordin-Hultman, 2004, ss. 155-156).

«Ideer om at mennesket og verden kunne forstås i en utviklingsammenheng vokste frem som et av de viktigste prinsippene innen den vestlige modernitetens tankeverden. Teoriene om barns utvikling, læring og sosialisering er dypt forankret i disse ideene.» (Nordin-Hultman, 2004, s. 161)

Denne tenkningen er så innarbeidet og selvfølgelig at den knapt nok er gjenstand for refleksjon. Det er gjerne slik at institusjoner etableres og innholdet organiseres med tanke på barns utvikling (Nordin-Hultman, 2004, s. 161).

Nordin-Hultman (2004, s.162) viser til Nicholas Rose som fremhever at utviklingsbegrepet har gjort sitt til at barnets vekst og forandring førte til nye måter og se barn og barndom på.

En viktig side av utviklingsbegrepet er at utvikling er noe som skjer til det bedre (Nordin-Hultman, 2004, s. 162).

Stadig flere barn blir vurdert til å ha vansker på en eller annen måte, det være seg konsentrasjon, sosialt samspill eller språkvansker og kommunikasjons vansker. Det har i det siste tiåret oppstått et inntrykk av at hvert enkelt barn gjennomgår en stadig mer gjennomgripende bedømming. Oppfølgingen har endret ramme og innhold (Nordin-Hultman, 2004, ss. 21-22).

Et eksempel er samtaler vi har i barnehagen, som nå kalles utviklingssamtaler. Disse samtalene fører ofte til individuelle utviklingsplaner eller individuelle mål som man ønsker at foreldre, barn og barnehagen skal jobbe sammen om. Stadig flere aspekt ved barnet innlemmes i disse planene. Dette kan betraktes som et forsøk på et helhetssyn på barnet, vi har beveget oss fra å bedømme en eller få kvaliteter. Det betyr at de vi før så på som følsomme temaer å bedømme, nå legges på rett på bordet og granskes og diskuteres (Nordin-Hultman, 2004, ss. 21-22).

Et slikt helhetssyn gir oss et større spekter av utviklingsområder vi kan bedømme og kontrollere. Samtidig med dette økes da også risikoen for at vi finner avvik hos hvert enkelt barn. Barnehagebarn befinner seg nå i en ny form for synlighet der de blir sett på med lupe. Hvilke konsekvenser får dette for barnet? (Nordin-Hultman, 2004, ss. 21-22).

3.7 Barn som subjekt

Nyere forskning peker på viktigheten av å se barn som subjekt. På samme tid er vi en del av tradisjon som kan gjøre dette utfordrende. Dersom vi skal kunne oppnå dette i vårt pedagogiske arbeid er det viktig med bevisstgjøring rundt personlige holdninger og fagkunnskap blant personalet i barnehagen. Samtidig er det en nødvendighet og reflektere kritisk over hvilke kvalifikasjoner som trengs for å sette dette til live i praksis. Hvordan barn sees og blir møtt i barnehagen er særdeles viktig når vi snakker om subjektivitet (Bae, 2007).

Bae (2007) viser til Dion Sommer (2003) som snakker om et paradigmeskifte når det gjelder synet på barn som subjekt og ikke objekt som skal formes (Bae, 2007).

For å skape meningsskapende samtaler og samhandling kreves det at personalet er kapable til å tolke barnas kroppslige og nonverbale signaler. Å se barn som subjekt er ikke noe som skjer når de vokser opp og kan prate verbalt, det starter med en gang barnet kommer til verden. For å møte en annen som subjekt innebærer det å akseptere barnets rettigheter i forhold til egen

indre verden. Med denne måten å tenke på bekrefter man barnets følelser og uttrykk som verdig og at barnet har rett til egne følelser og tanker (Bae, 2007).

Stern et.al (1985, sitert i Bae, 2007) nevner begrepet intersubjektivitet som en ramme for å forstå individer og relasjoners utvikling. Utvikling som fører til trygghet og en positiv selvfølelse kommer tilsynet dersom relasjonen er positiv og det er en likeverdig deltakelse mellom individene.

På den andre siden nevnes det blant annet at feilutvikling kan settes i sammenheng med at barnet ikke har blitt forstått, tolket feil eller har blitt definert av personalet. Dersom barnet møtes som objekt og ikke subjekt med liten forståelse for deres perspektiv, kan det føre til kontaktløshet og dårlig selvfølelse (Bae, 2007).

James Prout og Jenks (1998, siter i Bae, 2007) bruker metaforen «*human beings*» og «*human becomings*» hvor poenget er å ikke fokusere på barnets mangler, uferdighet eller feil, så må man rette fokuset mot her og nå og at barna er aktører i sitt eget liv. Det blir viktig å ikke se på barn i et mangelperspektiv (Bae, 2007).

Nyere læringssyn tar hensyn til barnet som subjekt og barnets rett til medvirkning. Læringsaspektet har vært lite fremme i norsk barnehagepedagogikk og det kan på den måten være en risiko at personalet er for lite oppdatert på nyere forståelser. Personalet kan være ubevist styrt av gamle tradisjoner som truer barnet som subjekt. En nyere forståelse sier noe om at læring ikke bare skjer innimellom når det er planlagt at det skal skje, men gjennom måten miljøet og menneskene som deltar der er organisert (Bae, 2007).

Oglivly et al (1990, sitert i Bae, 2007), har gjort en undersøkelse om dialoger med minoritetsspråklige barn, det kommer det tilsynet en tendens til at voksne snakker og stimulerer mye og ikke er gode på å lytte det resulterer i at disse barna blir passive og gis mindre rom for deltakelse. Dersom alle barn inkludert de minoritetsspråklige barna skal bli likeverdige deltakere, kreves det oppdatert og lydhøre personale (Bae, 2007).

For å kunne møte barna som subjekt kreves det personal med gode holdninger og faglig kunnskap, den må komme til uttrykk på ulike måter i møte med barna. Personale må ha respekt for barnas uttrykk og være bevist og engasjert i barnas uttrykk. De må legge til rette for et læringsmiljø som tillater barnet og være aktivt. Det holder ikke med generell erfaring eller lynkurs i pedagogikk. Man må ha en yrkesetikk som tar utgangspunkt i nyere syn på

barn. Grunnlaget legges i barnehagelærerutdanningen samtidig som den må videreutvikles i etterutdanning (Bae, 2007).

Jeg vil under de to neste overskriftene gå inn på noen forutsetninger for å kunne lytte til barn, og kan ikke unnlate å ta med barns rett til medvirkning i den forbindelse.

3.8 Barns rett til medvirkning

Jeg ser stor sammenheng mellom subjektivering og medvirkning og tenker at disse begrepene står tett sammen.

I 2005 ble barns rett til medvirkning lovfestet i barnehageloven § 3 hvor det sies at «barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet» (Wolf & Svenning, 2018, s. 141).

I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) utdypes det at retten til at barn skal få gi sitt uttrykk må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter, både kroppslige, språklige og emosjonelle uttrykk skal bli tatt på alvor. Dette fordrer en respekt for barnets uttrykksmåter ifølge Bae (2012, siter i Wolf & Svenning, 2018, s. 141) og at man må ha en vid forståelse for medvirkning og anerkjenne alle de ulike kommunikasjonsformer små barn bruker for å «si» sin mening.

Videre sier Bae (2012) at retten til medvirkning kan forstås i et helhetlig og relasjonelt perspektiv. Miljøet barnet er en del av og barns relasjoner til andre barn og til personalet spiller en stor rolle for hvordan retten realiseres (Wolf & Svenning, 2018, ss. 141-142).

Å leke er barns naturlige væremåte og at barn leker kan sies å være en universal egenskap. I leken skaper de uttrykk for sine tanker og meninger. Kulturen og konteksten leken kommer til uttrykk i spiller en rolle for hvordan den ser ut. Leken innebærer en mulighet for barnet sin ytringsfrihet og tankefrihet og muligheter for å uttrykke seg på den måten de vil selv. Jans (2004 og Østrem 2012, sitert i Wolf & Svenning, 2018, s. 143) hevder at leken må tildeles stor plass dersom den skal fremme barns medborgerskap.

Videre legger Jans (2004) vekt på at barn er *playfull beings*, de går gjennom livet på en lekende måte iallfall dersom de vokser opp i stimulerende omgivelser. Videre hevder Jans (2004) at vi må forstå barns medborgerskap på den måten at barn respekteres utfra sin posisjon som borgere i barnestørrelse og som til forskjell fra voksne ikke stilles til ansvar, men gis mulighet for deltakelse som sosial involvering. Med denne tilnærmingen må vi vektlegge barns kompetanse og ikke begrensninger (Wolf & Svenning, 2018, ss. 143-144).

Barn som ikke snakker så godt, er stille eller har norsk som andre språk får mindre muligheter til medvirkning i barnehagen. På den måten står de i fare for å i mindre grad erfare tilhørighet og å trives (Alvestad & Gjems, 2021, s. 94).

Jeg vil i det neste presentere «Emergent listening» (Davies, 2014) som sier noe om hvordan man kan lytte til barn, og hva det krever av barnehagelæreren.

3.9 Å lytte til barn

Å lytte handler om å være åpen for å bli påvirket, det handler om å være åpen for forskjeller og spesielt for forskjeller i det mangfoldet som dukker opp i møter mellom en selv og andre.

Å lytte handler om å ikke være bundet av det du allerede vet, det er livet som er bevegelse.

Når man skal lytte til barn, handler det ikke bare om god pedagogikk, men det handler om å at du må være er åpen for å bli påvirket av andre (Davies, 2014, s. 1).

«Emergent listening» ble utviklet av Davies (2014). Emergent listening er ikke en enkel forståelse av vanlig måter og lytte på. Det innebærer til en viss grad å jobbe mot seg selv og mot de vanemessige praksisene som man etablerer. Dette gir en utfordring i møte med fenomenologien som tar utgangspunkt i forforståelsen. Emergent listening krever en suspensjon fra våre fordommer. Men mer enn dette betyr det å åpne opp for den kontinuerlige måten å se livet og ens forhold til det, på nye og overaskende måter. Emergent listening kan begynne med det som er kjent, men det er åpent for kreativ utvikling til noe nytt. Det åpner opp for muligheten for nye måter å vite og nye måter å være på, både for den som lytter og for den som blir lyttet til. Som Rinaldi (2006: 114, gjengitt i Davies, 2014, s. 22) sier «å lære hvordan å lytte er en vanskelig oppgave; du må åpne deg for andre. Kompetent lytting skaper en dyp åpning og predisposisjon for endring» (Davies, 2014, ss. 21-22) .

Dette bringer meg videre over i hvordan atmosfæren i barnehagen har stor betydning for barna.

3.10 Atmosfære får betydning for subjektivering

Johansson (2013, siter i Alvestad & Gjems, 2021, s. 109) viser til at atmosfæren i barnehagen både er relasjonell og dynamisk. Den skapes og kommer til uttrykk gjennom det samspillet som oppstår mellom barn, barn og barn og barnehagepersonell. Atmosfæren får betydning for barnas opplevelser og læring. Johanson (2013) viser deretter at atmosfære kan beskrives som «felles og varige trekk med hensyn til holdninger, væremåter og (emosjonelt) engasjement eller tilstedeværelse i barnas livsverdener når de gjelder de voksnes samspill med barna» (Alvestad & Gjems, 2021, s. 109).

Pianta (1999, sitert i Alvestad & Gjems, 2021, s. 109) viser til at «felles og varige trekk» kan settes i sammenheng med at gjentatt interaksjon mellom barn og personal over tid vil skape et samspillsmønster. Samspillmønstrene vil gjenspeile relasjonen mellom de involverte. Gjennom dette gjentakende samspillet vil barn og personal bli godt kjent med hverandres verbale og nonverbale uttrykk og hva man kan forvente i samspillet. Bae (2007, sitert i Alvestad & Gjems, 2021, s. 109) hevder at man må ha en forståelse for barn som aktivt og meningsskapende subjekt, med rettigheter til egne tanker, følelser og egen opplevelsesverden, først da kan de være aktive samspillpartnere og medskaper av barnehagens atmosfære (Alvestad & Gjems, 2021, s. 109).

Bollnow (1989, sitert i Alvestad & Gjems, 2021, s. 109) hevder at det må være en gjensidighet i relasjonen og at den emosjonelle stemningen vil prege samspillet. Samtidig vil atmosfæren skapes og komme til syne i samspillet og skape forutsetninger for læring. Det skapes en atmosfære i møte med barnet og atmosfæren blir en del av den menneskelig praksis (Alvestad & Gjems, 2021, s. 109) .

4.0 Fenomenologisk-hermeneutisk ståsted

Jeg har valgt en fenomenologisk-hermeneutisk ståsted, og i min problemstilling søker jeg etter hvordan barnehagelæreren kan legge til rette for barns subjektivitet. Livsverden og levd erfaring er både kilden og gjenstanden for fenomenologisk forskning (Manen, 2016, s. 313).

Som Merleau-Ponty (sitert i Manen, 2016, ss. 313-314) sier det, jeg prøver å gi en direkte beskrivelse av min erfaring som den er. Det er i grad mine erfaringer kan være våre erfaringer at fenomenologen ønsker å være reflektert bevisst visse erfaringsmessige betydninger. I fenomenologiske beskrivelser legger man ofte merke til at forfatteren bruker «jeg» eller «vi» for å vise at forfatteren erkjenner både at ens egne opplevelser er andres mulige erfaringer, og også at andres erfaringer er mulige opplevelser av seg selv (Manen, 2016, s. 314).

Mitt datamateriale består av erfaringer fra mine egne opplevelser rundt det å være barnehagelærer.

Mye av fenomenologien har hermeneutiske (tolkende) elementer (Manen, 2016, s. 26). En sentral måte å tenke på i hermeneutikk er at man har med seg en forforståelse når man leser en tekst, i denne studien vil det innebære mine erfaringer og refleksjoner. Forforståelsen vil innebære ulike virkelighetsoppfatninger og forventninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170).

Når jeg skal analysere datamaterialet vil jeg tolke dette i lys av min forforståelse. Etter hvert som jeg arbeider med materialet vil helhetsbilde endre seg og nye deler vil tolkes i lys av den helheten jeg til enhver tid har (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170).

En slik vekselvirkning mellom del og helhet er et sentralt prinsipp i hermeneutikk og refereres til som den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188).

Skriving i seg selv er utfordrende, skriving er en reflekterende komponent innen fenomenologisk metode. Fenomenologisk skriving er ikke bare en prosess med å skrive opp og skrive ned resultater av et forskningsprosjekt. Å skrive er å reflektere og å skrive er å forske. Gjennom skrivingen kan vi fordype oss og forandre oss på måter vi ikke kan forutsi. Manen (2016) viser til Foucault som forklarer dette bra:

«I don't feel that it is necessary to know exactly what I am. The main interest in life and work is to become someone else that you were not in the beginning. If you knew when you began a book what you would say at the end, do you think that you would have the courage to write it? What is true of writing and for love relationships is true also for life. The game is worthwhile insofar as we don't know what will be the end». (Manen, 2016, s. 20)

Så å skrive en fenomenologisk tekst er en reflekterende prosess, og et forsøk på å uttrykke måter vi opplever vårt liv som vi lever det. Og til slutt kunne opptre med større omtenkksomhet og taktfullhet (Manen, 2016, s. 20).

Å gjøre fenomenologi vil si å reflektere over betydningen av hverdagslige opplevelser, fenomener og hendelser. Å skrive fenomenologisk gjøres av profesjonelle som er interessert i å tilnærme seg sine faglige oppgaver, personlige aktiviteter og hverdags erfaringer i en fenomenologisk stil (Manen, 2016, s. 23).

4.1 Forskningsdesign og metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt for å belyse min problemstilling. For å belyse problemstillingen i studie har jeg valgt autoetnografi som metode, denne metoden legger vekt på en kvalitativ metodologi (Karlsson et al., Klevan, Soggiu, Sælør, & Villje, 2021, s. 9).

Da denne metoden vokste frem, representerte den et aktivistisk opprør mot *en* måte å forstå vitenskap på, vanligvis var forskerens og dens erfaringer ikke representert i forskningsarbeidet. Forskeren var nøytralt fremstilt og presenterte objektive fakta. Autoetnografi bryter med dette og forskeren inkluderes som subjekt i forskningsarbeidet.

Samtidig legitimerer tilnærmingen at vitenskap kunne være basert i *en* persons erfaringer og opplevelser. Gjennom å belyse og reflektere rundt subjektets erfaringer løftes denne kunnskapen frem som gyldig kunnskap (Karlsson et al., 2021, s. 30).

Autoetnografi er en vitenskapsteoretisk, metodisk og praktisk tilnærming med vekt på en kvalitativ metodologi. Gjennom denne autoetnografien forstås mine subjektive erfaringer som en sentral kilde til kunnskap. Gjennom den erfaringsbaserte kunnskapen inkluderes andre kunnskapsformer til å reflektere over kulturelle forhold, her i en barnehagekontekst. Auto vil si å ta utgangspunkt i deg selv og egne erfaringer. Etno vil si å sette seg selv og den erfaringsbaserte kunnskapen i sammenheng med kulturelle og sosiale kontekster. Grafi viser til mangfoldet av uttrykk som kan brukes for å formidle denne utforskningen, som for eksempel tekst, bilder, poesi film eller sang. Et tydelig mål i autoetnografi er å skape et uttrykk som tar leseren med for å berøre både intellektuelt og følelsesmessig. Samtidig er et annet mål og utfordre forståelser av kunnskap, samt praksiser som ofte tas for gitt. På den måten kan man bruke autoetnografi til å granske og kritisere sosiale og kulturelle forhold gjennom sine personlige erfaringer (Karlsson et al., 2021, ss. 9-10).

Art Bochner (2020, siter i Karlsson et al., 2021) som er en sentral person innen autoetnografi sier dette om autoetnografi:

«Autoethnography is not only a research methodology but also a way of life. The autoethnographic way of life originates in doubt and uncertainty. To be alive is to be uncertain» (Karlsson et al., 2021, s. 23).

Autoetnografi kan på den måten sees i sammenheng med måter å være i verden på og til måter å se kunnskap på (Karlsson et al., 2021, s. 23). Innen forskning og fagutvikling kan man si at kunnskapsutvikling skiller seg fra hverdagskunnskap på den måten at den har en intensjon, det er noe som skal utforskes på bestemte måter med mål om å utvikle kunnskap. På lik linje med andre metodologier baserer autoetnografi seg på noen elementære tanker om verden og hvordan vi kan lære noe om den (Karlsson et al., 2021, s. 23).

Autoetnografi kan gi innblikk i erfaringer som ikke kan observeres av andre gjennom intervju eller eksperimenter, de er for intime og sensitive til å bli delt med den annen forsker. På denne måten representerer autoetnografi en inngang til enkelte erfaringer andre metoder ikke kan få tilgang til. Slik kan autoetnografi bidra til unik kunnskapsutvikling (Karlsson et al., 2021, s. 29).

Kvalitativ metodologi søker mot beskrivelser av personers livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

I kvalitative og kvantitative metoder er prioriteringene annerledes når det gjelder datainnsamling, analyse og tolkning. I motsetning til kvantitative metoder prioriterer kvalitative metoder en nærhet til forskningspersonene og forskeren. Nærheten kan gi forskeren mulighet til å få tilgang til kunnskap som ellers kunne være vanskelig å få tak i. Dette kan gi en dypere kunnskap en ved enkelte kvantitative metoder (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 21-22).

Autoetnografi som metode ble jeg oppmerksom på under et master seminar i dette studie, en av veilederne påpekte at mine erfaringer, tanker og refleksjoner rundt teamet jeg skriver om, kunne være passende for denne metoden. For meg er det spennende og kunne bruke mine egne følelser, tanker og erfaringer inn i denne studien for å få en dypere forståelse av meg selv som barnehagelærer. Samtidig er det litt skremmende å skulle utlevere seg selv.

Jeg tenker at all den erfaringen jeg har kan være nyttig å bruke som et springbrett til ny kunnskap og selvutvikling. Metoden forholder seg til mine subjektive opplevelser og erfaringer, og for meg personlig er det fint å kjenne på at denne erfaringen kan være betydningsfull og komme til nytte. Ofte fokuseres det på å tilegne seg ny teoretisk kunnskap, men også den erfaringsbaserte kunnskapen er av verdi, og jeg vil i denne studien forsøke å utnytte dens potensiale og få en dypere forståelse av meg selv som profesjonsutøver.

4.2 Metodiske refleksjoner

Validitet sier noe om i hvilken grad en metode undersøker det den er satt til å gjøre, det vil si i hvilken grad observasjonene faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å finne ut av. Med en slik vid oppfatning kan den kvalitative forskningen gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Ved å støtte meg til denne vide oppfatningen kan jeg si at min studie har gode forutsetninger for å oppnå gyldig vitenskapelig kunnskap. Da jeg mener at metoden jeg har valgt egner svært godt når man skal forske på seg selv.

Relabilitet sier noe om troverdigheten til forskningen, relabilitet settes gjerne i sammenheng med om resultatet kan reproduseres av andre forskere. Dette har med om informanten ville endret på sine svar i møte med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

I og med at det er meg selv som er både forsker og informant i denne studien kan det være problematisk å vurdere troverdigheten, men dersom jeg for eksempel hadde blitt intervjuet i en studie som handlet om det samme temaet som her, ville jeg fremdeles hatt de samme opplevelsene, erfaringene og følelsene.

Det som kanskje ville være en forskjell er at jeg ikke hadde våget å være like ærlig i min fremstilling. Med det sagt, så vil jeg kanskje si at troverdigheten blir styrket av at jeg kan skrive fritt om mine opplevelser og erfaringer uten å bli påvirket av en intervjuer.

I starten av denne masteroppgaven hadde jeg tenkt å gjøre kvalitative intervjuer, men jeg valgte autoetnografi fordi jeg tenkte det kunne være mer selvutviklede å studere meg selv.

Samtidig var det avgjørende at en av veilederen på masterseminaret presenterte denne metoden som en mulighet, da jeg ikke hadde hørt eller lest noen masteroppgaver som hadde benyttet seg av metoden tidligere.

Gjennom arbeidet har jeg lest flere masteroppgaver som har brukt metoden, men det har vært utfordrende og finne ut av hvordan jeg skulle bygge opp min oppgave, og på hvilken måte jeg skulle presentere og analysere mine data.

Jeg har brukt litt kunstnerisk frihet om man kan kalle det det, og gjort det på min måte, selvfølgelig innenfor de kriteriene som er. Dette turte jeg med bakgrunn i at jeg støttet meg til Karlsson et al. (2021, s. 107) som skriver at «det sentrale ved kunnskapsutvikling er å trøble og å forsøke seg på nye veier» og at universitetene burde utvikle kritiske forskere og måter og utvikle kunnskap på (Karlsson et al., 2021, s. 108).

Mitt inntrykk er at mange velger kvalitativt intervju som metode, det var derfor spennende å gjøre noe, ingen andre jeg kjenner har gjort før meg.

4.3 Forforståelse

Kleven og Hjaardemål (2018, s. 190-191) skriver at Gadamer mener med forforståelse det grunnlaget jeg som leser av en tekst har for å forstå en tekst. Hvem jeg er har alltid noe å si, mine personlige, kulturelle og sosiale bakgrunn vil alltid prege min fortolkning av teksten og hvem jeg er vil legge premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg. Forforståelsen er en brobygger mellom meg, menneskene og omgivelsene rundt meg. På den måten vil man alltid gå inn i en fortolkningsprosess med hele vår forforståelse som grunnlag. Med denne danner vi oss en ramme som vi søker å forstå teksten med.

Tolkningsprosessen vil være en frem og tilbakegang mellom det å trenge inn i teksten og så komme tilbake til egne referanserammer. Med dette så kan vi forstå referansesystemet som ligger til grunn for teksten og det kan føre til at vi utvikler oss. Gadamer kaller dette en *sammensmelting av forståelseshorisonter*. En slik sammensmeltning forutsetter at jeg som fortolker er åpen ovenfor det som er annerledes. Dersom jeg skulle ha sterke motstillinger mot det som formidles kan det bli utfordrende å få til en utviklingsprosess av min egen forforståelse. Det vil da bli et hinder for en større forståelse, det kalles blokkerende forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 190-191).

Gadamer har blitt møtt med kritikk for manglende skille mellom forforståelsene ulike komponenter og flere hevder at dette fører til en relativisering av hva som er valid tolkning. Konsekvensen er svekka muligheter for å jobbe mot objektiv kunnskap. Dette på grunn av at det ikke skilles tydelig nok mellom den mening teksten hadde i utgangspunktet og betydningen teksten har for fortolkeren. Gadamer forsvarte seg selv mot denne kritikken på den måten at han hevdet at å bevisstgjøre seg for hva forforståelsen betyr for ens fortolkning så vil det være mulig å skille mellom reflekterte tolkninger og vilkårlige påstander om hva teksten budskap er (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 190-191).

4.4 Mitt pedagogiske grunnsyn som forforståelse

Jeg vil nå presentere meg selv og mitt pedagogiske grunnsyn. Dette gjør jeg fordi jeg er mitt eget utvalg i denne studien. Alt jeg skriver her er med på å danne fundament for både analyse og tolkning av funn.

Mitt pedagogiske grunnsyn har endret og utviklet seg gjennom mitt 20 år lange yrkesliv i barnehage. Jeg har arbeidet i barnehage halve livet mitt, og utdannet meg samtidig som jeg har arbeidet, det opplever jeg som en fordel, da jeg alltid har vært nært på praksisfeltet. Det har vært en dannelsesreise, som for meg er utrolig spennende å se tilbake på med tanke på min personlige og faglige utvikling og hva det betyr for meg som barnehagelærer i dag.

Jeg har endret syn på barn og jeg husker godt tilbake helt i starten da jeg begynte å jobbe i barnehage. Da pedagogene snakket sammen, brukte de mange ord jeg ikke forsto noe av, men det hørtet viktig og bra ut. Jeg turte ikke å delta så mye i plenum på personalmøter, fordi jeg følte jeg ikke kunne nok. Det har endret seg med årene og med mer kunnskap, men jeg husker følelsen godt.

Gjennom dette studie og denne masteroppgaven vil jeg utvikle meg enda mer og bli klokere, som er ekstremt viktig tenker jeg. Jeg var ferdig utdannet førskolelærer i 2014 og startet på

denne masteren i 2018, da også samtidig som jeg arbeidet i barnehage. Mitt pedagogiske grunnsyn har endret seg i takt med mer erfaring og mer utdanning.

Nå er mitt pedagogiske grunnsyn forankret i mitt ønske, og mitt ansvar som barnehagelærer om å støtte barns trivsel, utvikling og læring på best mulig måte. Jeg har respekt for barnet som et unikt menneske, og jeg har et ønske om å støtte deres helhetlige utvikling på best mulig måte. Lek anser jeg som barnets naturlige måte og utforske verden på, og jeg tenker at lek er en arena der barna kan lære og utvikle seg, både sosialt og intellektuelt. Jeg ønsker å legge til rette for at hvert barn føler seg akseptert og verdsatt uavhengig av bakgrunn, evner eller utfordringer. Jeg har møtt så mange barn, og alle er unike på hver sin måte.

I forhold til mitt grunnsyn, mine tanker og ønsker for hva barnehagen skal være for barna, opplever jeg gang på gang at jeg møter på utfordringer som gjør at jeg ikke får det til slik jeg ønsker. Dette vet jeg at det er flere barnehagelærere som føler på. Jeg er opptatt av å forbedre min praksis kontinuerlig og vil bruke mine erfaringer i denne studien til nettopp det.

Jeg har møtt mange minoritetspråklige barn gjennom mine tjue år i barnehage, noen har vært gode i norsk språk, andre har ikke kunnet noe norsk da de har kommet til barnehagen.

I de seinere årene har jeg møtt flere som ikke har hatt kjennskap til norsk språk eller noe særlig kjennskap til den norske kulturen. Det er disse barna jeg tenker på når jeg har valgt problemstillingen min. Det er i møte med disse barna at jeg har kjent på en følelse av maktesløshet når det gjelder å oppfylle kravene iblant annet rammeplanen for barnehagen.

Det handler mye om språk og språkutvikling, men også følelser omkring det å skulle ivareta barnets rett på et trygt og godt barnehagemiljø. For hvordan må det føles å begynne i barnehagen og bli overlatt til noen som ikke snakker samme språk som deg selv?

Hvordan skal jeg som barnehagelærer kunne legge til rette for at disse barnas subjektivitet blir ivaretatt? Jeg vil jo så gjerne gjøre det som er best for barna, men føler ikke at jeg verken har tid eller muligheter til å gjøre det.

4.5 Etikk i forskning

NEHS den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har laget forskningsetiske retningslinjer, alle typer forskning skal følge noen gitte normer. Krav til redelighet og åpenhet for motforestillinger er krav som må stilles til all forskning. Pedagogisk forskning bruker mennesker som informanter og forskningen omhandler disse menneskene.

NESH pålegger i den forbindelse forskeren å jobbe ut ifra grunnleggende respekt for menneskeverdet. De som skal delta må få den informasjonen som er nødvendig for å danne seg en forståelse av konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet. Regelen sier derfor at de som deltar skal gi sitt samtykke. Når det forskes på barn må man ta hensyn til at de har særlig krav på beskyttelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 28-29).

I mitt tilfelle skal jeg bruke meg selv som informant og da jeg var i kontakt med NSD fikk jeg beskjed om å melde inn prosjektet på vanlig måte, som om jeg skulle bruke andre som informanter. Jeg fikk senere tilbakemelding på at personopplysningene jeg skal bruke i studien er lovlig i denne sammenhengen.

Jeg trenger derfor i denne sammenhengen intet skriftlig samtykke fra meg selv. Notatene som blir presentert er godt anonymiserte og inneholder ikke navn på barna som omtales. Ettersom jeg har arbeidet i barnehage i 20 år og mine historier kommer fra opplevelser som kan ha skjedd når som helst i løpet av disse årene, vurderer jeg det som trygt at ingen av personene i studien kan identifisere seg selv eller kjennes igjen andre. Jeg utleverer meg selv og det er jeg innforstått med.

4.6 Forskerens rolle og forforståelse

Min rolle og forforståelse vil ha stor påvirkning i denne studien fordi jeg skriver om mine egne opplevelser knyttet til temaet. Jeg søker å forstå meg selv som barnehagelærer og grunnlaget eller rammen jeg forstår med er gjennom 20 års erfaring i barnehagen. Gjennom årene har jeg skrevet ned mengder med praksisfortellinger og notater. Min dannelsesreise som går fra å være assistent, til å bli førskolelærer (som det het den gangen) til nå å ha vært gjennom en masterstudie.

Forforståelsen kan jeg ikke legge til siden og det vil være med meg i min fortolkningsprosess. Jeg vil gå ut og inn i materien og se den på nye måter.

Dette vil være krevende fordi jeg må være åpen for det som måtte komme og for å utvide min forståelsesramme må jeg være ærlig og kritisk til meg selv.

Jeg støtter meg til Gadamer som hevder at dersom man er bevist sin forforståelse og hva den betyr for fortolkningen vil det være mulig å skille mellom reflekterte tolkninger og vilkårlige påstander (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 191) og håper at jeg gjennom denne studien klarer å få til dette.

5.0 Presentasjon av empiri

Jeg vil nå presentere deler av min empiri og presentere de mest sentrale funnene i datamaterialet. Jeg har støttet meg til logger, notater og praksisfortellinger som jeg har hatt nedskrevet fra tidligere, dette har jeg brukt som rå materiale, som jeg videre har utviklet til refleksjonsnotatene som blir presentert i denne studien. Jeg har plukket ut noen av notatene som jeg mener kunne være relevante i forhold til problemstillingen min.

Jeg valgte å skrive en prolog for å gi et innblikk, eller en slags bakgrunnsinformasjon før selve refleksjonsnotatene blir presentert. Jeg forsøker å sette en slags stemning. Dette stammer trolig fra min interesse for dramafaget, og at jeg har det som fordypningsfag i min bachelor.

Notatene inneholder møter med barn i ulike situasjoner i barnehagen. Jeg valgte å plukke ut seks ulike notater. To av notatene har berørt meg sterkt følelsesmessig, og handler om situasjoner som jeg kaller ustrukturert. Med det mener jeg at de ikke inngår i noen spesiell forhåndsbestemt rutine og situasjonene er ganske åpne.

De fire neste omhandler rutinesituasjoner som er vanlig i barnehagen, garderobe og måltider, disse er mer strukturerte situasjoner. Jeg valgte å dele dem inn slik fordi jeg da kan få mulighet til å undersøke om det er forskjeller i måten barnas subjektivitet blir tatt hensyn til i ustrukturerte og strukturerte situasjoner.

I analysearbeidet mitt har jeg har valg og brukte en tematisk analyse. Tematisk analyse vil si å gjenopprette strukturer av betydninger som er nedfelt og dramatisert i menneskelig erfaring representert i en tekst. Å analysere tematiske betydninger av et fenomen, altså en levd opplevelse, er en kompleks og kreativ prosess med innsiktsfull oppfinnelse, oppdagelse og avsløring. Å gripe og formulere en forståelse er ikke en regelbundet prosess, men en fri handling av å «se» betydning som er drevet av epoken og reduksjonen. Ved å utforske tema kan vi behandle tekster som kilder til mening. Jeg har valgt en selektiv lesertilnærming hvor man leser en tekst flere ganger og stiller spørsmål til seg selv om hvilke uttalelser eller setninger virker spesielt essensielle eller avslørende i forhold til fenomenet som undersøkes. Deretter beskriver, reflekteres og tolkes det. Noen fraser som kommer frem i teksten kan være spesielt stemningsfulle, disse frasene bør kopieres og brukes som mulig retoriske perler for å utvikle og skrive den fenomenologiske teksten (Manen, 2016, ss. 319-320).

Det første jeg gjorde da jeg skulle analyserer var å gå inn i selve prologen, dette gjorde jeg for å få tak i forforståelsen min. Deretter så jeg på hva jeg gjorde i de ulike situasjonene som

oppmuntret eller støttet barnet som subjekt. Til sist leste jeg notatene igjen med et kritisk blikk for å se om det var noe som kunne true barnet som subjekt. I analysen vil jeg presentere retoriske perler fra tekstene, for så å reflektere, tolke og drøfte dem opp mot teorien som er presentert i denne studien. Jeg vil dele inn funnene i tema som jeg identifiserte i mine tekster for å skape en struktur. Til sist vil jeg komme med en oppsummerende del som sier noe om funnene i denne studien.

5.1 Prolog

Velkommen inn i min livsverden, og velkommen inn i mine erfaringer med barn med minoritetsspråk!

Vi haster så, vi burde stoppe opp og være mer i nuet. Jeg tar meg selv i å tenke veldig raskt på hvor barnet er i sin språklige utvikling og hva vi kan gjøre for å fart på den. Jeg tenker mye på begreper og vi bruker mye begrepstavler i alle mulige situasjoner i barnehagen. Hvor kan vi få inn litt språktrening liksom?

Det er jo en veldig snever side av barnet om man skal tenke barnet som subjekt. Hele barnet er noe mer enn bare et verbalt språk. Jeg tenker at jeg selv er alt for opptatt av språket. Jeg benevner, benevner og benevner. Hva gjør at jeg tenker sånn?

Kulturen i barnehagen spiller inn jo inn så klart, og menneskene som jobber der, hva er de opptatt av? Jeg kan høre strofer som «Herrregud, skal han på stor avdeling snart, på tide å sette inn støtet nå eller?» Det er sagt liksom som tull, men samtidig ligger det et alvor i slike kommentarer. Kommentarene går ofte på ferdigheter vi ønsker at barna skal ha.

Jeg tenker at dette alvoret får konsekvenser for hvordan vi møter barna, og det er ikke nevneverdig positivt. Jeg gjør det gang på gang selv også, jeg tenker de tankene de andre sier høyt. Forskjellen er at jeg lar de forbli mine tanker og deler de ikke med de andre.

Når jeg planlegger tenker jeg grupper med fokus på språktrening og begrepslære rundt de barna som ikke er gode eller kan norsk, de må jo lære det, og det litt fort. Det likner mer skole en barnehage noen ganger, det blir veldig instrumentelt, hva er det jeg driver med? Det er ikke min feil at jeg tenker sånn, er det vel? Men det er i alle fall min feil om jeg ikke reflekterer over de valgene jeg tar.

Samfunnet vårt er bygd opp slik, at det er vanskelig å ikke kunne språket. Min tanke er jo at jeg ikke har noe valg, jeg må gjøre alt jeg kan for å lære dem norsk før stor avdeling eller

skolen. For hva skjer om disse barna kommer til skolen med stor huller i språket sitt. Da får de mest sannsynlig problemer, det vil jeg ikke.

Språket skal være ganske godt for å henge med på undervisningen og de forventningene som er i skolen. Det er godt ment når jeg tenker sånn, men hvilke konsekvenser får det for barna? Alle barn er forskjellig, det er jeg klar over og jeg kan ikke møte alle barn på samme måte, men det er viktig å reflektere over forskjellene i måten jeg «underviser» barna på. Og barna har rett på like muligheter gjennom loven.

Jeg er jo opptatt av leken og lekens egenverdi i barnehagen, men jeg tror jeg med handa på hjerte kan si at de barna som kan norsk språket godt har bedre forutsetninger for å bli anerkjent som subjekt uten at vi mener noe vondt med det. Det er jo ikke riktig! Det får jo konsekvenser for minoritetsbarna.

Nafo (2023) har utarbeidet en veileder: Språklig mangfold-en berikelse for alle barn i barnehagen. (Nafo, 2023). Det er kjempefint at det kommer veileder og hjelp som vi i barnehagen kan benytte oss av, men jeg forstår ikke når jeg skal ha tid til alt. Det er det jeg mener som jeg tidligere sa noe om, vi stresser så i denne verden. Vi stresser så i barnehagen.

Høstfest, snart jul, leken, språket, snart skolen, trenger støtte i leken, samling, mat, matlaging, måling av temperatur i kjøleskapet, en har bæsja, en har tissa seg ut, en fryser på henda, en har feber, noen må ringe. JEG HAR IKKE TID TIL ALT!

Jeg vil bare leke og se barna for den de er! Alt går så fort.

Jeg leser i veilederen alle tips og triks, det er vel og bra, men føler at alt er så romantisk når jeg leser det. Jeg er en stemme fra praksisfeltet, og jeg er stressa og føler jeg ikke har tid til å gjøre noe ordentlig, alt blir halvveis. Kjedelig, trist og leit. Ikke bare for meg, men for barna. Det fortjener de ikke. Jeg fortjener det ikke.

Jeg kommer heller ikke utenom å nevne bemanningskrisen i barnehagene. Den er ikke bra nok, og alle artikler som dukker opp i min Facebook handler om dette. Det blir kanskje feil, men jeg tenker spesielt da på barna i denne studien, jeg velger å kalle dem sårbare oppi alt dette, sårbare for muligheten til å bli anerkjent som subjekt. Håper det snart skjer en endring, ikke bare for disse barna sin skyld, men for alle barn og de som arbeider i barnehagen.

5.2 Refleksjonsnotat 1

Ny i barnehagen

Jeg kjente at jeg gruet meg litt, jeg skulle ta imot et barn som ikke var kjent med barnehage og heller ikke den norske kulturen, eller det norske språket. Foreldrene kunne heller ikke språket og snakket svært lite engelsk. «*Det barnet får du ta imot*», fikk jeg høre av personalet på avdelingen, som om at dette var helt uaktuelt for dem å gjøre. Herregud, hva er det for slags holdning å ha, tenker jeg?

Ja, ja jeg er god på relasjoner, og har sjeldent problemer med å få kontakt med barn eller voksne, så det går nok helt fint. Jeg svarer at, jeg tenker det skal gå helt fint og at det ikke er noen problem for meg. De andre må ikke få vite at jeg er usikker, jeg må gå foran som et godt eksempel og være trygg, det forventes av meg.

Tilvenning i barnehagen skal være trygg og god for barnet og vi må legge til rette for at det skal skje, og det skal jeg sørge for. Jeg kommer i et slags kampmodus, og får følelsen av at nå må jeg bevise for de andre at jeg er god nok, at min utdanning har noe å si.

Jeg føler at de andre tenker at, se på hun nå, nå kommer hun til å mislykkes. Jeg har fått kommentarer av andre, faktisk mer enn en gang opp igjennom «*du får ta det du som har utdannelsen*» når det har vært vanskelige situasjoner. Det er sagt med en slags humor og glimt i øyet, men likevel er det noe i sånne kommentarer som sier meg at du skal jammen ikke tro du er noe. Jeg rister det litt av meg og nullstiller, det er nå det skjer, jeg er klar!

På forhånd hadde jeg avtalt med foreldrene at det var viktig at vi bruker god tid på tilvenningen, og at mor eller far måtte være til stede for å hjelpe oss å kommunisere med barnet, da vi ikke deler samme språket. Det kunne være fint for barnet at de var til stede for å beskrive hva som foregår i barnehagens rutiner, ellers kan det virke veldig kaotisk for barnet til tider.

Det oppleves som intense dager og utfordrende å bli kjent med barnet når mor er til stede hele tiden. Vi smiler til hverandre og jeg prøver å tilnærme meg barnet ved å tilby ulike leker og aktiviteter. Jeg føler meg stressa på innsiden og veksler mellom å se på de andre barna, personalet, svare på spørsmål som kommer fra andre. Barnet er mest opptatt av å sitte sammen med mamma og observere hva som skjer. Det blir mye veksling mellom de andre barnas behov og behovet for å bli kjent med det nye barnet. Jeg føler meg som en blekksprut med en arm her og en arm der.

Jeg stresser inni i hodet mitt, vi må få til dette fort, jeg har ikke tid til å sitte her og late som jeg har all verdens av tid, for det er ikke det som er realiteten. Det gnager. Jeg tenker på barnet hele tiden, hvordan skal vi bygge opp til en adskillelse fra mor. Jeg får umiddelbare tanker om hvor forferdelig det må være for dette barnet, og bli kastet inn i barnehagen og ikke forstå noe av det som blir sagt. Hvordan kan jeg trøste barnet, forklare at mamma kommer snart tilbake og henter deg og alle de strofene vi sier til andre barn som forstår språket.

Jeg kjenner angsten til barnet i min egen kropp når jeg tenker på det. Det er vondt. Samtidig må jeg nå bevise for personalet at dette er null stress for meg. Hvorfor gjør jeg det, hvem prøver jeg å lure? Første forsøk.

Etter mange uker med mor sammen med barnet bestemmer vi oss for å prøve at hun skal gå. Jeg har fått til noe samspill med barnet når mor har vært til stede og barnet begynner å se ut til å løsrive seg noe fra mor. Vi bruker blick og kroppsspråk i leken for å forsøke å forstå hverandre, men jeg føler jeg er hundre steder på en gang, i alle fall inni i hodet mitt. Mor går og vi blir enige om at hun skal komme tilbake om en times tid eller to, jeg ringer om jeg tenker hun skal komme før.

Jeg kjenner at jeg er veldig usikker på om dette er riktig, og tenker veldig på barnets følelser. Jeg ser for meg egne barn bli forlatt i en barnehage med voksne som sier masse greier de ikke forstår, det er ikke greit og ingen god følelse. Barnet gråter naturligvis da mor går, barnet løper mot døren og vil ut! Barnet er desperat og hamrer løs på meg og døra. Hun gråter ikke, hun vræler panisk. Jeg forholder meg rolig og prøver å si noen velmenende ord barnet ikke forstår. Mamma kommer tilbake snart. Det går bra. Jeg skal passe på deg.

Jeg prøver å få med barnet inn på avdelingen, det er håpløst. Jeg kommuniserer til personalet at jeg blir i garderoben med barnet. Nå kommer den dårlige følelsen igjen, de andre blir oppgitt. Skal hu bruke all sin tid på det barnet, det går jo ikke. Jeg skjønner at de tenker det, for jeg har selv tenkt sånn. Det er mange andre her og det blir veldig stressende for de to som må ta seg av alle de andre. Jeg føler på en maktesløshet, dårlig samvittighet, sinne, frustrasjoner og blir dratt alle veier følelsesmessig.

Likevel tenker jeg barnets beste er at jeg er her, jeg må blåse i de andre. Barnet skriker og skriker, roer seg ikke ned. Jeg lar det gå litt tid, men tenker at jeg har pressa nok. Jeg ringer mor, dette går ikke av hensyn til barnet og av hensyn til de andre, jeg føler jeg gir opp, jeg kapitulerer. Nå har jeg hodepine, er svimmel og uvel. Barnet er livredd og har det ikke noe greit heller. Samtidig kjenner jeg på en maktesløshet ved å ikke kunne samme språk, jeg har

lyst å slutte og tenker herregud så mye vi skal forholde oss til, hvorfor er det ikke ekstra ressurser som følger med når man tar imot barn som ikke kan språket, dette går jo ikke, jeg har ikke tid til det her. Dette kommer til å bli utforende fremover, barnet må lære seg språket og det helst i går.

5.3 Refleksjonsnotat 2

Måltidet

Det nærmer seg måltidet, det er litt kaotisk i forkant. Igjen stresser jeg i hodet mitt, vi må rekke å bli ferdig til pausene starter. Jeg skal sitte på bord med 5 barn. Ett av barna kan ikke norsk. I forkant av måltidet har jeg lagt ut begrepsplakater til alle, barna synes det er spennende å se på dem og peke på hva de vil ha på skiva. Jeg får plassert barna på stolene sine og går for å hente matrallen.

Da jeg kommer tilbake vifter alle barna med plakatene, de ler og ser på hverandre. Jenta som ikke kan norsk er også med, hun ler og er delaktig i leken. Det første som slår meg er, så gøy å se at hun er med. Men i det samme som jeg tenker dette, slår det meg. Jeg må få satt i gang måltidet, vi må rekke å bli ferdig til pausene.

Jeg har flere ganger blitt revet med og av den grunn blitt forsinket, det faller ikke i god jord hos personalet. Det er egentlig det jeg vil, men jeg føler at jeg ikke kan. Jeg orker ikke de sure fjesa som ikke ser verdien av det her. Jeg har prøvd å forklare dem, men vi er ikke på samme bølgelengde og jeg får de ikke med meg heller, jeg føler jeg står alene om det.

Nei, nei sier jeg. Legg ned plakatene, de skal ligge på bordet, vi må begynne å spise nå.

5.4 Refleksjonsnotat 3

Garderoben

Det er vinter og mye klær som må på når vi skal ut. Jeg er i garderoben med åtte barn som skal kle på seg. Vi er to fra personalet i garderoben. Barna er 3 og 4 år og vi øver på at de skal kle på seg selv. Et av barna er 4 år og kan ikke språket og for å visualisere og støtte bruker jeg ask (alternativ supplerende kommunikasjon). Mange av barna synes det er spennende med disse kortene.

Jeg viser gutten kortet «kle på», og benevner det jeg ønsker at han skal gjøre. Jeg benevner alt han skal ha på seg med enkle ord. Ta beina ned i dressen, reis deg opp. Putt beina ned i støvlene. Så var det lua. Her er vottene dine, først den ene votten så den andre. Jeg blir sliten av min egen stemme, vott, lue og støvler.

Jeg ser på kollegaen min og sier «jeg føler jeg gnåler veldig». Hun ler. Ja du gjør det. Vi ler litt sammen så begynner jeg å bemerke et annet barn som kler på seg. Oi så god du er til å kle på deg nå. Barnet sier: ja det er jeg. Og forsetter, jeg må ha på votter, ellers fryser jeg på hendene mine. Ja det må du, så fint at du har lært deg det. Vi kan jo legge vottene i hetta de om du vil ha de av litt også, sier jeg. Ja for det er så vanskelig å grave med vottene på, forsetter barnet. Ja det skjønner jeg, sier jeg. Bare si fra du, så skal jeg hjelpe deg med det om du trenger det.

Ved siden av meg står barnet som ikke kan språket. Jeg tar frem kortet som viser «leke ute» og sier, nå skal vi leke ute og gir han en vennlig dytt i ryggen og sender han ut til de andre som har gått ut, han smiler litt usikkert og ser egentlig litt ut som han ikke skjønner hva jeg vil. Ja leke, ute sier jeg og går inn for å hjelpe de andre som ikke er ferdig enda.

5.5 Refleksjonsnotat 4

Den frie leken

Det er sent på ettermiddagen, ganske mange av barna har reist hjem. Vi er to ansatte og syv barn igjen på avdelingen. Jeg har mellomvakt og er ferdig med alle mine oppgaver som er tilknyttet vekten. Det er tretti minutter til jeg skal hjem, jeg ser på klokken og puster lettet ut.

Jeg kjenner meg sliten og samtidig glad for at det blir en rolig halvtime siden så mange har reist hjem. Jeg nevner det også til min kollega. Så deilig, nå får du en fin seinvakt. Et lite barn som ikke kan språket, kommer bort til meg og tar meg i hånden og vil lede meg inn på et rom hvor vi har en hytte. Jeg kjenner motstand i kroppen, jeg er sliten og satt meg akkurat ned på gulvet. Jeg sukker litt oppgitt, men skjerper meg umiddelbart.

Det er da ikke hans feil at jeg er sliten. Nå må du bli med han sier jeg til meg selv. Jeg følger med barnet inn på rommet. Jeg ser på han og nikker bekræftende. Han vil ha meg inn i hytta, den er trang og det er kaldt på det rommet. Igjen kjenner jeg at jeg ikke har så veldig lyst. Jeg kjefter på meg selv inni mitt eget hodet, ta deg sammen. Bli med inn. Så lar jeg meg fange av barnets nydelige smil og vi går inn i hytta. Han plasserer meg på en madrass på den ene siden og setter seg selv på den andre siden. Han tar handa bort på veggen og sier pssssssj. Jeg tolker det som at han heller noe i en kopp og sier, å så deilig at du serverer meg kaffe nå. Jeg smiler og strekker ut hånden. Barnet smiler og rister litt i kroppen, han blir skikkelig gla for at jeg vil ha.

Jeg kaster et blikk ut døra, der ser jeg min kollega, hun er rolig og organiserer de andre barna til ulike aktiviteter, samtidig som hun sier hadet til et annet barn som blir hentet. Hun har

kontroll og jeg kan bare fortsette med det jeg gjør. Jeg lener meg tilbake og venter på nytt initiativ fra gutten. Han serverer meg mer, jeg later som jeg spiser og sier at det var deilig med is. Han smiler, og vi er på bølgelengde. Nå koser jeg meg, jeg har glemt tid og sted og kan bare være til stede med hele meg.

Plutselig kommer et nytt initiativ, gutten hyler og peker bak meg. Hjelp sier jeg, hva er det. Gutten sier et ord jeg ikke forstår, men jeg skjønner på hans uttrykk at det er skummelt. Jeg følger opp med å si, å hjelpe, kom her jeg skal passe på deg. Så vinker jeg han bort på fanget mitt. Gutten setter seg oppå meg og legger hodet inntil brystet mitt. Han holder rundt meg. Jeg holder rundt han.

Så blir jeg overrasket over at han ikke slipper meg og fortsetter leken. Han holder og holder. Jeg tenker, nå må kollegaen min se inn. Jeg vil dele øyeblikket med henne også. Men jeg tar meg i det, bare vær til stede her og nå, la barnet styre. Vi sitter sånn lenge, jeg får en veldig god følelse i kroppen. Jeg tenker at nå har barnet det så bra som han kan ha det i barnehagen. Vi sitter sånn inne i hytta lenge.

Til slutt slipper han taket og reiser seg og går ut av hytta og ut til de andre. Nå er vi ferdig liksom. Jeg bli sittende litt igjen i hytta og tenke over hvor fantastisk dette øyeblikket var. Da jeg kommer ut nevner jeg hendelsen for min kollega, og sier noe sånt som at det var utrolig fint, men at det synd at vi ikke har flere slike øyeblikk. Jeg tenker over hva som gjorde at dette ble så fint. Jeg blir enig med meg selv at det var et perfekt øyeblikk fordi jeg var ferdig med alle oppgaver jeg skulle og hadde tid til å bare være. Jeg er utrolig gla for at jeg tok imot barets initiativ og ikke ble sittende igjen, da hadde jeg gått glipp av et magisk øyeblikk.

5.6 Refleksjonsnotat 5

Kjøkkentjeneste

Vi er ute og leker på formiddagen, det er surt og kaldt ute. Et av barna er ganske misfornøyd og fryser. Barnet gråter og peker på døra. Det er jeg som skal ordne til måltid i dag og det nærmer seg tiden for å gjøre det. Vi er færre barn denne dagen og jeg vurderer det som at det er helt innafor at jeg tar med meg barnet alene inn og stiller i stand maten. Vanligvis har jeg ikke ofte det privilegiet av å kunne være sammen med ett barn alene.

Jeg ser på det som en mulighet til å få lært barnet noen hverdagslige begreper fra kjøkkenet. Jeg ser på barnet og spør «vil du bli med inn å lage mat»? Jeg peker på døren. Barnet nikker og smiler, tar meg i hånda og blir med inn på avdelingen.

Barnet hjelper meg å dekke på tralla og hente frem pålegg, brød og melk. Jeg snakker og peker og barnet utfører oppgaven, han smiler og er fornøyd. Vi deler ikke samme språket, men jeg både ser og føler at barnet har det fint i denne settingen alene med meg.

Da vi er ferdige å dekke trallen skal vi ut på avdelingen og dekke på bordet. Jeg peker på bordet og sier til barnet at nå kan du dekke på tallerkener og kopper. Barnet setter en tallerken på stolen og kikker bort på meg med et lurt og litt usikkert smil, som i at han lurte på hva jeg kommer til å si og gjøre nå. Skal den stå der spør jeg med et smil. Barnet tar en tallerken til og setter på den neste stolen. Jeg smiler og sier okey, da spiser vi fra stolene i dag, jeg smiler bekræftende til barnet.

Inni hodet mitt blir det kaos, dette blir jo feil for meg, men jeg tenker igjen på at i dag er vi færre barn og om det blir litt kaos, så går det helt fint. Ikke skal vi rekke noe heller. Det er morsomt for barnet og få denne muligheten. Barnet dekker på alle stolene og jeg hjelper til, jeg spør barnet, hvor skal denne stå og han peker på stolen.

Jeg tenker at dette blir et gøyalt måltid for de barna som er her i dag, det rokker med alt vi pleier å gjøre og vil antakelig være noe de husker lenge etterpå. Da de andre barna kommer inn står de med åpne munn og peker, de ser på hverandre og på meg. De ler. Hva har skjedd her i dag da, er det et barn som spør. Jeg sier at i dag har ... bestemt hvordan vi skal sitte ved måltidet. Barna ler, din tøysekopp sier de.

Barna kler av seg og kommer inn og setter seg fremfor stolen sin og synes det er kjempestas å spise på denne måten. Barna roser ... for at han har gjort det så kult til måltidet.

Det blir et litt kaotisk måltid, men barna fryder seg veldig og alle vil gjerne være den som dekker på i morgen. Det får vi se på tenker jeg i mitt stille sinn, for i morgen er det møte, så vi har ikke så god tid.

5.7 Refleksjonsnotat 6

Du skjønner jo ingen ting!

Barna er ute og leker. Jeg skal bare ut å gi en kjapp beskjed før jeg skal på pedagogisk leder møte. Da jeg kommer ut, står et barn og gråter og er sint. Han vil ikke være ute, sier den ene ansatte. Jeg bøyer meg ned og spør hva det er, selv om jeg vet at barnet ikke forstår hva jeg sier. Men jeg prøver å være imøtekommende og smiler medlidende. Jeg sier, jeg forstår at du vil inn, men nå må vi være ute litt til, så skal vi inn om en stund. Barnet skriker meg opp i

fjeset og er kjempefrustrert. Den andre ansatte kommer bort og prøver å få med seg barnet og jeg går inn på møtet.

Etter møtet skal jeg ta inn barna og jeg ser at barnet fremdeles er lei seg, ikke sint lengre, men lei seg. Jeg vinker til barnet og sier, kom nå kan du endelig få komme inn. Da jeg hjelper barnet med å ta av dressen, oppdager jeg det. Barnet har tissa på seg. Det er da det går opp for meg. Du måtte tisse i ste, sier jeg. Og vi forsto det ikke. Jeg kjenner jeg blir helt kvalm inni meg. Det er jo ikke rart du ble så sint og lei deg, sier jeg. Unnskyld. Vi tar på tørre klær og barnet blir fornøyd og går inn på avdelingen og leker.

Da barnet blir hentet peker pappaen på posen med skiftetøy. Uhell sier jeg. Pappaen peker på posen og snakker til barnet på en streng måte, jeg forstår ikke hva de sier, men ser at barnet blir lei seg. Jeg prøver å formidle til pappaen at det er ikke barnet sin feil, vi forsto ikke at barnet måtte tisse. Jeg kjenner jeg på nytt blir uvel, for det må føles så urettferdig for barnet og jeg kjenner meg maktesløs fordi jeg får ikke forklart pappaen hvordan det henger sammen. Jeg tenker på barnet hele ettermiddagen og tenker at dette skal ikke skje igjen.

6.0 Analyse, funn og drøfting

Gjennom prologen forsøker jeg å sette konteksten og rammen rundt det hele, og i refleksjonsnotatene beskriver jeg hvordan jeg opplever samspillet med barn som ikke kan språket og hvordan jeg opptrer i de ulike situasjonene. Gjennom å se på dette opp mot barn som subjekt som er sentralt i min problemstilling får jeg øye på flere viktige perspektiv.

Da jeg gjennomførte analysen så jeg først etter hva som støttet barnet som subjekt, og deretter så stilte jeg meg kritisk og så etter motsetninger. På denne måten danner jeg grunnlaget for refleksjon, tolkning og drøfting videre. I drøftingen vil jeg sette funnene av analysen opp mot teorien som er presentert i studien. Jeg vil presentere funnene tematisk i overskrifter og bruker retoriske perler for å drøfte teori opp mot funnene.

Jeg vil trekke frem noen retoriske elementer og presentere dem i kursiv skrift for å skille dem fra hovedteksten i datamaterialet. I fremstillingen vil jeg reflektere, tolke og drøfte disse i lys av problemstillingen, og teorien som er presentert i denne studien.

6.1 Læring versus subjektivitet

**Jeg tar meg selv i å tenke veldig raskt på hvor barnet er i sin språklige utvikling og hva vi kan gjøre for å fart på den. Jeg tenker mye på begreper og vi bruker mye begrepstavler i alle mulige situasjoner i barnehagen. Hvor kan vi få inn litt språktrening liksom?*

Det blir opplagt for meg at jeg tenker på barnet i et fremtidsperspektiv i form av hva jeg må lære det, jeg har et veldig fokus på hva barnet skal bli og hva det må kunne. Barnet mangler noe, og barnets subjektivitet kan være truet i en sånn tankegang. Truet fordi det kan bli møtt som noen som skal bli noe. Hvorfor tenker jeg på denne måten?

Det kan trolig settes i sammenheng med det Nordin-Hultman (2004, s. 161) som at ideer om at mennesket og verden forsås i en utviklingsammenheng og er et viktig prinsipp i den vestlige modernitetens tankeverden. Teori om barns utvikling er sentral og dypt forankret i disse ideene. Barnehagen og en barnehagelæreres utdanning er tuftet på synet på barn i en utviklingsammenheng.

Samtidig kan vi si at tankegangen min kan minne om det James Prout & Jenks (1998, sitert i Bae, 2007) kaller for *human becomings* hvor barna sees på i et mangelperspektiv og de er noen som skal bli noe, sett innenfor hva vi tenker at de bør inneha av ferdigheter og kunnskaper. Dette synet er jo ikke noe jeg står inne for i utgangspunktet og jeg ønsker jo å se barnet for den det er, det unike individet her og nå.

**Min tanke er jo at jeg ikke har noe valg, jeg må gjøre alt jeg kan for å lære dem norsk før stor avdeling eller skolen.*

Jeg vil nevne at Biesta (2017, s.17) trekker frem humankapitalteorien som blant annet ser på barnehagebarna som ressurser for vekst i samfunnsøkonomien. Biesta stiller seg kritisk til dette og hevder at læring i den forbindelse anses som mer psykologisk en pedagogisk. Med læring i fokus får vi en pedagogikk som streber etter tilpassing først og fremst for samfunnet og demokratiets ønsker. Det kan se ut som jeg har havnet i litt feil spor, og den instrumentelle pedagogikken jeg faller ned i, er ikke fordelaktig med tanke på barnas subjektiveringsprosesser. Det kan se ut som at jeg kommer mer over i det psykologiske en det pedagogiske.

**Når jeg planlegger tenker jeg grupper med fokus på språktrening og begrepslære rundt de barna som ikke er gode eller kan norsk, de må jo lære det, og det litt fort. Det likner mer skole en barnehage noen ganger, det blir veldig instrumentelt, hva er det jeg driver med?*

**Jeg tenker at jeg selv er alt for opptatt av språket. Jeg benevner, benevner og benevner.*

Barnehagekulturen har i de seinere årene endret seg i den retningen at hvert enkelt barn bedømmes etter kvalifikasjoner. Det kan betraktes som et forsøk på et helhetssyn på barnet, men det øker samtidig risikoen for at vi finner avvik (Nordin-Hultman, 2004, ss. 21-22).

Jeg føler jeg nesten har gått i en felle, når det første jeg tenker på i møte med barnet er hvor er du i din språkutvikling og hvordan kan jeg lære deg norsk fort. Satt litt på spissen, men dog likevel. Jeg snakker ikke med barnet, men til barnet og er ikke åpen for barets initiativ når jeg utfører pedagogisk praksis på den måten, kan jeg i det hele tatt kalle det pedagogisk praksis?

Charlotte Palludan (Palludan, 2005, s. 173) sine funn bekrefter at minoritetsbarna posisjoneres seg selv eller blir posisjonert i det pedagogiske landskapet på en lite hensiktsmessig måte og at barna ofte blir snakket til og ikke med.

Biesta (2017) stiller spørsmål til pedagogikk som ren overføring og mener at pedagogiske prosesser er praktiske, åpne og ubestemte. I Biestas (2017) pedagogikk er felles deltakelse en forutsetning. Begrepstavler og måten jeg tenker når jeg planlegger for pedagogisk aktiviteter i møte med disse barna, strider imot det Biesta (2017) mener med at pedagogiske prosesser er praktiske, åpne og ubestemte. Slik jeg forstår det så mener han at prosessene er praktiske i form av at de knytter seg til praktiske handlinger og involvering, altså et samspill. Det er ikke mye samspill å se når jeg sitter med begrepstavler eller benevner, benevner og benevner alt jeg ser og gjør i møte med barna. Det blir jo veldig mekanisk.

Med at prosessene er åpne forstår jeg det slik at de ikke kan være låst og fullstendig kontrollerbare til enhver tid, og det er vel nettopp det de er når jeg blir sittende ved siden av et barn og peke, benevne, peke og benevne. Med ubestemte pedagogiske prosesser forstår jeg det slik at de på en måte er uforutsigbare og at man må være åpen for å få øye på dem. Det vil være problematisk å utøve denne pedagogikken når jeg tenker slik jeg gjør.

På den annen side kan det være fint for barnet og bli bedre i språket og gjennom det Biesta (2017) kaller for *kvalifisering*, altså her lære seg språket bedre, kan barnet ha bedre forutsetninger for å oppnå *sosialisering* og *subjektivering*. Så tanken min bak mine handlinger er i utgangspunktet god fordi jeg tenker at dersom barnet kan kommunisere med språket sitt, så er det lettere å komme i kontakt og posisjon med andre barn. Subjektivering oppstår ikke bare ved å være en del av den sosiale settingen i barnehagen (*sosialisering*) eller kun ved å lære

seg nødvendige ferdigheter for kommunikasjon. Det oppstår når man kan være en aktiv deltaker i barnehagen og skape mening sammen med andre, både barn og personal.

En balanse mellom det psykologiske og det pedagogiske er nødvendigvis ikke negativt, dersom man er klar over hva man gjør. Biesta (2017) hevder at læring er det siste en pedagog bør være opptatt av og sier at læring er konstruert. At læring er naturlig og kommer av seg selv og vi ikke kan unngå det, mener han åpner for en risiko å låse folk til sin plass. Med dette mener han ikke å svekke ideen om læring, men vise at læring ikke har makt over oss, men vi over den.

Slik jeg forstår det handler det om å være bevist at læring skjer i samspill med andre, og i de omgivelsene man er en del av. Dersom man blir låst i tanken om at læring skjer av seg selv helt naturlig kan man i stedet hemme læringen.

Nyere læringssyn tar hensyn til barnet som subjekt og personalet i barnehagen kan ifølge Bae (2007) være utsatt for en risiko for å henge igjen i gamle tradisjoner. Det kan være den tankegangen jeg har er gammeldags og moden for å skiftes ut eller i alle fall må jeg reflektere over det jeg gjør på et dypere nivå.

Kanskje er jeg låst til min plass slik Biesta (2017) snakker om. Også Dewey (sitert i Biesta, 2017) hevder at den sentrale mekanismen i utdanning er deltakelse, eller som han sier, deltakelse i en felles forståelse. Jeg tenker at med Deweys tanker så er lek sammen med andre i barnehagen ut ifra barnets eget initiativ en forutsetning for å lære og skape mening.

**Det blir kanskje feil, men jeg tenker spesielt da på barna i denne studien, jeg velger å kalle dem sårbare oppi alt dette, sårbare for muligheten til subjektivering.*

Videre hevder Bae (2007) at med den nye forståelsen skjer læring gjennom hvordan miljøet og menneskene i det er organisert. Ogliv et. al sitert i (Bae 2007) hevder at personalet snakker og stimulerer mye og er dårlig på å lytte til de minoritetsspråklige barna, dette gjør at barna får mindre rom for deltakelse og blir passive.

Dette kjenner jeg meg godt igjen i, og det er jo ikke bra. Barns læring og språktilegnelse skal basere seg på barnas initiativ og kommunikasjon og samtaler står sentralt i dette (Alvestad & Gjems, 2021). Jeg er samtidig rollemodell for mine kolleger, og når jeg skriver dette så føler jeg at jeg gjør en for dårlig jobb. Samtidig får jeg umiddelbare tanker om hvordan jeg vil legge opp de planlagte aktivitetene sammen med disse barna fremover, og de kommer til å

være mindre strukturerte og fokusere på å ta i bruk barnas initiativ i stedet for mine forutinntatte ønsker om hva barnet skal lære.

6.2 Holdninger

** «Det barnet får du ta imot», fikk jeg høre av personalet på avdelingen, som om at dette var helt uaktuelt for dem å gjøre. Herregud, hva er det for slags holdning å ha, tenker jeg?*

**Jeg har fått kommentarer av andre, faktisk mer enn en gang opp igjennom «du får ta det du som har utdannelsen» når det har vært vanskelige situasjoner.*

Jeg spør ikke hva de mener med det, men jeg tar det negativt for det er slik det føles i meg. Kanskje burde jeg tenke positiv om slike kommentere i stede, kanskje de mente det vel, som i at jeg burde ha mer kunnskap om det en dem. Jeg burde spurt.

Bae (2007) peker på viktigheten av bevisstgjøring av personlige holdninger og fagkunnskap dersom man skal se på barn som subjekt, samtidig er det viktig å reflektere kritisk over hvilke kvalifikasjoner som trengs for å sette dette ut i praksis. Det er mitt ansvar og ta tak i slike kommentarer om jeg opplever det igjen, og bruke min faglige tyngde for å argumentere mot.

Jeg ser det nå, jeg kunne brukt slike kommentarer til noe fornuftig til noe fruktbart. Jeg kunne tatt de med meg på avdelingsmøter eller personalmøter og diskutert dem sammen med andre. I stedet for å la de være kilde til noe negativt, så kunne de ha bidratt til utvikling både hos meg selv og hos de andre. Dette hadde vært positivt for barna og kommet dem til gode og det er dem vi er her for. Den dagen vi slutter med det, må vi finne noen annet å gjøre.

Bae (2007) hevder videre at for å kunne møte barna som subjekt kreves det personal med gode holdninger og faglig kunnskap, den må komme til uttrykk på ulike måter i møte med barna. Et miljø preget av dårlige holdninger og lite fagkunnskap kan på den måten være en direkte trussel mot barns som subjekt.

Johanson (2013) hevder at atmosfære kan beskrives som «felles og varige trekk med hensyn til holdninger, væremåter og (emosjonelt) engasjement eller tilstedeværelse i barnas livsverdener når det gjelder de voksnes samspill med barna» (Alvestad & Gjems, 2021, s. 109). Jeg tenker samtidig at det ikke kan utelukkes at personalets holdninger og engasjement til *hverandre* spiller en viktig rolle for atmosfæren barna er en del av. For å skape en kultur for en atmosfære hvor det er forståelse for at personalet må være engasjerte og til stede i barnas livsverdener krever at alle er innforstått med hva det vil si, altså faglig kunnskap. Det

krever også slik jeg ser det et reelt ønske fra de som jobber med barna og være en del av barnas livsverden og de må vite på hvilken måte de kan gjøre det.

Pianta (1999) sitert i (Alvestad & Gjems, 2021, s. 109) snakker om samspillsmønstre hvor barn og personal blir godt kjent med hverandres verbale og nonverbale uttrykk og hvilken betydning dette har for barnas muligheter for å bli anerkjent som et subjekt. Atmosfæren som skapes, blir en del av den menneskelige praksis og barna er med på å skape atmosfæren gjennom sin deltakelse. En god atmosfære må gjelde for alle som er involvert i miljøet, også personalet, og kommentarer som jeg nevner her hører ikke hjemme i det jeg kaller en god atmosfære og det vil være med på å ødelegge for barnas rettigheter til et trygt og godt barnehagemiljø.

6.3 Følelser

**Jeg får umiddelbare tanker om hvor forferdelig det må være for dette barnet, og bli kastet inn i barnehagen og ikke forstå noe av det som blir sagt. Hvordan kan jeg trøste barnet, forklare at mamma kommer snart tilbake og henter deg og alle de strofene vi sier til andre barn som forstår språket. Jeg kjenner angsten til barnet i min egen kropp når jeg tenker på det. Det er vondt.*

**Jeg føler på en maktesløshet, dårlig samvittighet, sinne, frustrasjoner og blir dratt alle veier følelsesmessig. Likevel tenker jeg barnets beste er at jeg er her, jeg må blåse i de andre.*

Jeg viser en reell forståelse for barnets behov og følelser, og er oppmerksom på at barnet viser fortvilelse og redsel. Jeg viser en empati for barnets subjektive opplevelse ved å prøve å trøste og berolige barnet så godt jeg kan. Jeg bryr meg ikke om at de andre ansatte kanskje tenker at jeg bruker for mye tid, og med det anerkjenner jeg barnets subjektive følelse. Her kan jeg støtte meg på James Prout og Jenks (1998) sitert i Bae (2007) sin metafor *human beings*, jeg anerkjenner at barnet er aktør i sitt eget liv, med egne følelser og meninger og tar hensyn til dette. Jeg blir glad av å se at jeg gjør dette, fordi det er her jeg ønsker å være hele tiden, men det er kanskje ikke mulig?

6.4 Foreldresamarbeid og relasjoner

**På forhånd hadde jeg avtalt med foreldrene at det var viktig at vi brukte god tid på tilvenningen, og at mor eller far måtte være til stede for å hjelpe oss å kommunisere med barnet, da vi ikke deler samme språket. Det kunne være fint for barnet at de var til stede for å beskrive hva som foregikk.*

Biesta (2017, s.19-20) hevder at det er barnehagelærerens oppgave og skape kommunikative og reflekterende praksiser, man må forstå hva som betyr noe i relasjonen og situasjonen du er en del av, samtidig kreves det kloke vurderinger av hvilke initiativ som skal følges opp. Det blir viktig å se på dømmekraft som en åpenhet mot fremtiden i den pedagogiske situasjonen.

Jeg tenker det er utfordrende når jeg møter barn jeg ikke deler språket med i en tilvenningsfase. For å bli kjent med barnet kreves det en sensitivitet og en innsats fra meg på en annen måte enn om vi hadde delt samme språk. Jeg må forsøke å kople meg på barnets livsverden og oppdage initiativ som måtte komme. Jeg tenker at ved at jeg velger å ha foreldre til stede over en lengre periode, kan jeg åpne for en litt større mulighet for å oppdage initiativene, enn om de ikke hadde vært der. Jeg viser her at jeg tenker at jeg vil gi barnet så gode muligheter som mulig for å bli kjent, forstått og ha muligheten til å bli anerkjent som et subjekt, ved hjelp av en støttende mor eller far ved sin side. Sammen kan vi hjelpe barnet videre.

Jeg innser at språk vil ha en begrensning for oss, men jeg åpner opp for å legge et godt grunnlag for videre pedagogiske prosesser i møte med barnet. Samtidig blir jeg nå oppmerksom på hvilken måte jeg som barnehagelærer legger til rette for hvordan man møter barn som ikke deler den samme kulturelle eller språklige bakgrunnen som majoriteten. Vi bruker tolk i møte med foreldrene, men hvorfor er ikke tolk i tilvenningsfasen for barnet en del av den vanlige praksisen? Det kunne være med på å hjelpe barnets rett til deltakelse i fellesskapet på en bedre måte.

6.5 Kommunikasjon

**Da jeg kommer tilbake vifter alle barna med plakatene, de ler og ser på hverandre. Jenta som ikke kan norsk er også med, hun ler og er delaktig i leken. Det første som slår meg er, så gøy å se at hun er med.*

**Jeg må få satt i gang måltidet, vi må rekke å bli ferdig til pausene.*

Jeg nevner at jeg kjenner på press på grunn av tidsrammer vi har satt i barnehagen og hva de andre i personalet forventer av meg. Likevel gis det litt tid til å følge barnas initiativ til tross for at det kan forsinke oss litt. Dette kan anses som en bevissthet rundt at barnets behov bør være prioritert og at jeg anerkjenner dette. Biesta (2017) sin dømmekraft kan trekkes inn her, som at det var en klok vurdering og la barna få være i øyeblikket, for det betyr noe mer en i første øyekast.

Jeg er glad jeg stopper opp og tenker at det er fint å se at barnet er delaktig, for barns subjektivitet er det sentralt å føle seg som en del av et fellesskap, som en likeverdig partner. Dewey som sitert i Biesta (2017, s.50) definerer kommunikasjon som prosess som lages i fellesskap, hvor respons på andres handlinger innebærer å gå inn i den andres adferd. Dette er en prosess som utløser mening, hevder han. Jeg ser det slik nå, at gjennom å anerkjenne dette øyeblikket som noe verdifullt for barnet, tillater jeg barnet å skape mening i sin egen hverdag. Slike øyeblikk er kanskje mer verdifullt en man tenker i utgangspunktet, de gir barnet mulighet til å bety noe. Barnet bryter med tingenes orden (Biesta, 2017) og oppnår en mulighet for å bli anerkjent som subjekt.

Jeg vil trekke inn Ilje-Lien (2018) sin undersøkelse her, fordi estetisk og kroppslige uttrykk kan være en fin måte å skape grunnlag for kommunikasjon mellom to som ikke deler språk. Jeg trekker dette inn her fordi jeg tenker at ved å se på hva barna gjør for å skape mening sammen, kan jeg lære noe av dem. De bruker kroppene sine og vifter med arkene, de smiler, ler og bruker kroppsspråket for det er verdt. Alle ler og språket skaper ingen begrensninger i dette samspillet. Barnet er delaktig på lik linje som de andre og det blir viktig for barnet at noen tar hensyn til at slike øyeblikk får være litt og ikke blir avfeid med en gang. Dette kan jeg kalle pedagogisk klokskap.

Baetson sitert i (Alvestad & Gjems, 2021, s. 60) bruker analog og digital kommunikasjon. Den analoge kommunikasjonen tar det ikke lang tid og lære og det er den vi ser i spill hos barna. De smiler, ler og ser på hverandre. Den analoge kommunikasjonen spiller en viktig rolle for de minoritetsspråklige barna. Det er viktig og være klar over at dersom relasjonen er usikker eller dårlig mellom dem som kommuniserer, vil barnet være mest oppmerksomt på kroppsspråket, det vil si at jeg som voksen må være klar over hva jeg utstråler i møte med barna i form av at de stort sett vil tolke mitt kroppsspråk og ikke mitt digitale språk, da de ikke har forutsetninger for å forstå det.

6.6 Struktur og medvirkning

Jeg beskriver følelsen av tidspress som kommer og ødelegger situasjonen. Varigheten av leken til barna blir kortvarig og avbrutt av meg. Å innfri forventninger fra kolleger ved å avbryte leken, kan på motsatt side vitne om at jeg setter barnets behov i bakgrunnen. Dersom jeg hadde avfeid leken som det første jeg gjorde da jeg kom inn, kunne det vitnet om dårlig dømmekraft, men det gjør jeg ikke, heldigvis. Samtidig kan det være viktig å kunne argumentere for slike øyeblikk med fagkunnskap, da kan det være lettere å akseptere at man for eksempel blir forsinket til pause.

Videre kan det diskuteres hva som er grunnen at jeg avbryter leken i det hele tatt. Er det barnehagen som system er grunnen, eller er det hvordan jeg legger til rette for å ha nok tid og muligheter til å følge slike initiativ? At det går på bekostning av å kunne støtte og anerkjenne barnas initiativ er i alle fall ikke barnets feil. Videre tenker jeg at dersom man er mer åpen for de små øyeblikkene, så vil trolig ikke dette gjøre noen skade for barnets mulighet til subjektivering. Bae (2012), siter i (Wolf & Svenning, 2018, s. 141) hevder at medvirkning må forstås i et helhetlig og relasjonelt perspektiv og at miljøet barnet er en del av, og relasjonene spiller en stor rolle for hvordan retten realiseres. Jans (2004) sitert i (Wolf & Svenning, 2018) legger vekt på at barn er *playfull beings* og barna leker seg gjennom livet, i iallfall dersom de møter et miljø som stimulerer til det. Siden dette er en så stor del av barnets måte å være på, bør dette ilegges stor plass i hverdagen, og kanskje er strukturen for stram av og til. En forståelse for dette vil være med på å tillate slike lekende øyeblikk og anse dem som verdifulle og en del av den pedagogiske praksisen.

**Et av barna er 4 år og kan ikke språket og for å visualisere og støtte bruker jeg ask (alternativ supplerende kommunikasjon). Mange av barna synes det er spennende med disse kortene.*

**Jeg benevner alt ha skal ha på seg med enkle ord.*

Til tross for at vi ikke snakker samme språket forsøker jeg å kommunisere med barnet ved å bruke enkle ord, kroppsspråk og alternativ supplerende kommunikasjon. Med dette viser jeg at jeg tar barnets subjektive behov for kommunikasjon på alvor, og at jeg gjør en innsats for å oppnå kontakt og kommunikasjon. Men det hele ser ut til å være en smule mekanisk.

Dewey sitert i Biesta (2017, s. 51-52) hevder at den sentrale mekanismen i utdanning er deltakelse, det skjer ikke gjennom innprenting i bokstavelig forstand. Eller det vil si kommunikasjon som sikrer deltakelse i en felles forståelse.

Når man har mange barn rundt seg og i en kaotisk situasjon som stort sett garderoben er i en barnehage, blir det litt halvhjertet pedagogikk om jeg kan kalle det det. Dersom jeg skulle hevet barnet og utnyttet det egentlige potensiale i denne situasjonen, kunne jeg brukt de andre barna mer.

Jeg skriver at de andre syns kortene er spennende, jeg kunne valgt og ta dem med i påkledningen med barnet som ikke kan norsk og de kunne hjulpet meg med og lære barnet hva de ulike plaggene heter. På den måten kunne jeg fått «smør på flekk», jeg kunne både lært

barnet begreper og latt barnet få føle seg betydningsfull i samspill med de andre barna. I stedet haster jeg av gårde.

Som Nordin-Hultman (2004, s. 92) hevder så er barnehager preget av ganske sterke reguleringer og stramme rutiner. Det kan jeg kjenne meg godt igjen i og jeg tenker ofte at jeg skulle hatt bedre tid og at jeg jager etter klokka hele dagen.

**Så begynner jeg å kommentere et annet barn som kler på seg. «Oi så god du er til å kle på deg nå». Barnet sier, ja det er jeg. Og fortsetter, jeg må ha på votter, ellers fryser jeg på hendene mine. Ja det må du, så fint at du har lært deg det.*

Alvestad & Gjems (2021, s. 59) hevder at barn som opplever at personalet får med seg hva de er interessert i får en viktig ramme for å snakke sammen og dele erfaringer.

Jeg snakker og har en dialog med barnet som kan norsk, i mens det barnet som ikke kan norsk går glipp av denne muligheten. Det er jo ikke rettferdig og ikke positivt i barnets opplevelse av seg selv som betydningsfull. Jeg vil jo anta at barnet registrerer at vi har en samtale gående, men jeg vet jo ikke hva barnet tenker om det.

Viderer hevder Alvestad og Gjems (2021, s. 59) at barn i slike situasjoner kan kjenne på gode relasjoner og at det har betydning for hva de lærer av ord og uttrykk. På hvilken måte skal jeg kunne gi et barn som ikke kan språket den samme forutsetningen som et barn som kan språket? Det er jo en umulig oppgave, og er det greit, når vi sier at alle skal ha like muligheter i barnehagen, for det har de jo ikke.

Alvestad og Gjems (2021, s. 59) hevder videre at barna som møter personal som snakker med dem om hva de er interessert i lærer flere ord og tilegner seg mer kunnskap enn barn som ikke eller i liten grad får slike erfaringer. Med de minoritetsspråklige barna blir dette en utfordring og vi trenger å lære noe om hvordan vi kan møte dem for å gi dem like muligheter som minoritetsbarna.

**Ved siden av meg står barnet som ikke kan språket. Jeg tar fem kortet som viser «leke ute» og sier, nå skal vi leke ute og gir han en vennlig dytt i ryggen.*

Oglivy et.al (1990) sitert i Bae (2007) har undersøkt dialoger med minoritetsspråklige barn og hevder at det er en tendens til at voksne snakke og stimulerer mye og ikke er så gode til å lytte. Dette fører til at disse barna er passive og gis mindre rom for deltakelse.

Gjennom hele sekvensen sier ikke barnet noen ting. Det er kun jeg som benevner alt jeg gjør og vil at barnet skal gjøre. Jeg ser ikke etter initiativ eller prøver å få barnet på banen, dette bekrefter den Oglivy et.al hevder, at disse barna blir passive og ikke får rom for en likeverdig deltakelse som de andre barna får.

**han smiler litt usikkert og ser egentlig litt ut som han ikke skjønner hva jeg vil*

Barns rett til medvirkning er nedfelt i barnehageloven § 3 hvor barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Og i rammeplanen utdypes det at retten til at barnet skal få gitt sitt uttrykk må ta utgangspunkt i barnets egne uttrykksmåter.

Dette fordrer en respekt for barnets uttrykksmåter og at man må ha en vid forståelse for medvirkning (Bae, 2012). Jeg lukker døra og hjelper de andre barna som ikke er ferdig enda. Kanskje kunne barnet hatt behov for mer forklaring i og med at han ikke så ut til å forstå hva som skjedde. Men kroppsspråk, gester, ask og meg selv er det jeg har å tilby.

Av og til skulle jeg ønske jeg hadde mer å tilby disse barna. Jeg tror ikke de lider noen stor nød, men for meg som barnehagelærer føles det ikke helt greit når vi skal stå innenfor at alle har de like mulighetene i barnehagen.

6.7 Sensitivitet for barnets initiativ

**Et lite barn som ikke kan språket kommer bort til meg og tar meg i hånden og vil lede meg inn på et rom hvor vi har en hytte. Jeg kjenner motstand i kroppen, jeg er sliten og satt meg akkurat ned på gulvet. Jeg sukker litt oppgitt, men skjerper meg umiddelbart.*

**Jeg følger med barnet inn på rommet.*

Dewey hevder at kommunikasjon må forstås som en prosess der man deler erfaringer slik at de blir felles (Biesta, 2017, ss 51-52). Vi deler en erfaring, spise mat og drikke noe. En erfaring som handler om å være sammen og spise noe. Sammen skaper vi mening i den lekende situasjonen. Barnet blir forstått og sett på som et eget individ (subjekt) med egne tanker og følelser og disse blir respondert på av meg i leken. På den måten anses initiativet til barnet som verdifullt og barnet opplever seg betydningsfull i barnehagen.

Øyeblikket beskriver hvordan jeg er fullstendig til stede i øyeblikket og i samspill med barnet. Her ser jeg at jeg anerkjenner viktigheten av sensitivitet for barnets subjektive opplevelse og mulighet for å styre leken. Jeg tar imot barnets initiativ med åpne armer og hengir meg fullt og helt til leken.

Dewey hevder videre (Biesta, 2017, ss 51-52) at all utdanning handler om koordinering av sosiale og psykologiske prosesser. Det vil si at man må ta hensyn til begge dimensjoner, altså forstå individuelle behov samt å forstå de kollektive aspektene som skjer i sammenheng med andre.

Opp mot situasjonen tolker jeg det dit hen at jeg forsto barnets individuelle psykologiske behov for kontakt og responderte positivt på initiativet. Barnet fikk en positiv opplevelse av seg selv, og lærte trolig i den situasjonen at hans mening eller ønsker betydde noe, og han fikk trolig følelsen av å kjenne på en god relasjon. På den måten kan vi si at denne situasjonen tok hensyn til begge de to dimensjonene.

Videre hevder Dewey sitert i Biesta (2017, ss. 51-52) at utdanning ikke bare handler om å være i et sosialt miljø, slik som i barnehagen. Det handler om å være i situasjoner forbundet med andre. I eksempelet er jeg alene sammen med barnet, men det handler også om situasjoner der det er barn, barn relasjoner som utspiller seg.

I eksempelet følger jeg det (Alvestad & Gjems, 2021, s. 59) kaller for en sosial pedagogisk arbeidsmåte som legger vekt på å fremme barns lek, læring og omsorg. Her ser vi ikke noe skoleliknende over situasjonen eller et fastsatt læringsmål som styrer. Det er ingen ting instrumentelt over dette, ei heller noe som vitner om at jeg ser på barnet som objekt «*human becoming*».

Kommunikasjon står sentralt i situasjonen og jeg bruker mye det analoge kroppsspråket samme med barnet for å skape mening (Alvestad & Gjems, 2021, s. 60). Jeg tolker samtidig barnets kroppsspråk og signaler og sammen får vi til en god kommunikasjon på tross av at vi ikke deler samme språket. Barnet vi alltid tolke kroppsspråket som det første det gjør når vi ikke deler samme språket, og det er viktig å være bevisst dette. Ved at jeg sukker før jeg velger å bli med barnet på den initiativ, kunne jeg ha ødelagt initiativet og barnet kunne trukket seg. Heldigvis gjør barnet ikke det.

Det at jeg forteller om hendelsen til en kollega etterpå vitner om at jeg opptrer som en god rollemodell i situasjonen, hvilket er en sentral del av en barnehagelærers profesjonelle kompetanse (Alvestad & Gjems, 2021, s. 59). Det er fint å skape en delingskultur i barnehagen som kan ta for seg både positive og negative sider, og gjøre dette til en vane i det daglige er en fin måte og utvikle seg på.

Jeg utviser god faglig vurderingsevne når jeg følger opp barnets initiativ, og skal vi oppnå at et barn blir anerkjent som subjekt er det å være bevist sine holdninger og bruke fagkunnskapen essensielt.

Jeg hadde tendensene til å la initiativet passere, men hentet meg inn og viste god dømmekraft (Biesta, 2017) i situasjonen.

Bae (2007) hevder at for å skape meningsskapende samtaler og samhandling kreves det et personal som er kapable til å tolke barnas kroppsspråk og nonverbale signaler. Det handler om å akseptere barns rettigheter i forhold til en egen indre verden når vi snakker om å se barn som subjekt.

Stern (1985) et.al sitert i Bae (2007) bruker begrepet intersubjektivitet som en ramme for å forstå individer og relasjoners utvikling. utvikling som fører til trygghet og en positiv selvfølelse kommer tilsynet dersom relasjonen er positiv og det er likeverdige deltakelse mellom individene.

Dette ser vi eksempel på i hytta, der vi sammen hengir oss til hverandre i leken og skaper mening og glede sammen. Dersom barnet hadde opplevd å bli avvist gang på gang når det kom med slike initiativ kunne det ført til at barnet hadde slutta å ta kontakt med andre. Barnet kunne også opplevd en dårlig selvfølelse, hvilket er svært lite fruktbart når vi i denne sammenheng ser etter måter og tilrettelegge for barns subjektivitet (Bae, 2007).

Bae (2007) hevder at for å kunne oppnå subjektskapning må vi legge opp til aktiviteter som tillater barnet og være aktivt. Det fordrer reflekterte, åpne og årvåkne personal i barnehagen. Dersom vi kun legger opp til voksenstyrte aktiviteter med forhåndsbestemte mål, vil vi ikke åpne subjektskapning hos barna.

Selv om dette øyeblikket gir barnet individuell oppmerksomhet og støtte, kan man jo diskutere hva som er grunnen til at slike øyeblikk ikke er mer vanlige eller en integrert del av barnehagens daglige rutiner. Jeg kan stille spørsmålstegn ved om barnehagen prioriterer å anerkjenne hvert enkelt barn som et subjekt, med unike behov og opplevelser dersom dette er mangelfullt og da særlig sett i lys av de minoritetsspråklige barna som denne studien handler om.

Ut ifra at jeg er så begeistret i etterkant av denne hendelsen sier det noe om at det burde vært lagt til rette for flere slike øyeblikk og igjen kan man trolig diskutere barnehagens struktur.

Hvorfor er det bare når alle oppgaver tilknyttet vekten at jeg har tid til å gi meg hen på denne måten, sånn burde det vel ikke være?

6.8 Relasjoners betydning for å kunne lytte til barn, og viktigheten av aktiv deltakelse i felleskapet

**Det er jeg som skal ordne til måltid i dag og det nærmer seg tiden for å gjøre det. Vi er færre barn denne dagen og jeg vurderer det som at det er helt innafor at jeg tar med meg barnet alene inn og steller i stand maten. Vanligvis har jeg ikke ofte det privilegiet av å kunne være sammen med ett barn alene.*

**Jeg ser på det som en mulighet til å få lært barnet noen hverdagslige begreper fra kjøkkenet.*

**Inni hodet mitt blir det kaos, dette blir jo feil for meg, men jeg tenker igjen på at i dag er vi færre barn, og om det blir litt kaos, så går det helt fint. Ikke skal vi rekke noe heller. Det er morsomt for barnet og få denne muligheten.*

Ved at barnet får delta aktivt i hverdagslige aktiviteter støttes barnet subjektivitet. Barnet føler seg betydningsfullt, og har påvirkningskraft i sin egen hverdag i barnehagen. Barnet samarbeider, engasjerer seg og viser interesse for å delta i borddekkningen.

Stern med flere (1985, sitert i Bae, 2007) bruker begrepet intersubjektivitet som en ramme for å forstå individer og relasjoners utvikling. Han hevder at dersom relasjonen er god og individene deltar på en likeverdig måte fører det til utvikling av en god selvfølelse.

Stemningen er god i denne situasjonen og jeg og barnet deler mening og opplevelse sammen og det kan tolkes som at barnets får en positiv opplevelse av seg selv.

Ved at barnet gjør det på sin egen måte, for så å se etter min reaksjon, viser slik jeg ser det, at barnet tester ut sin egen selvstendighet og gjør «opprør» mot det som vanligvis foregår på samme måten hver dag. Dette kan sees i sammenheng med frigjøring (Biesta 2017, s. 19-20) som handler om at det gjøres et brudd med tingenes orden. Makten til frigjøring kan oppstå i det ukjente som kommer i den pedagogiske situasjonen, og kan sees i sammenheng med kommunikasjon som deltakende handling. Med det ser vi betydningen av å inkludere barnet i daglige rutiner og være åpen for at det kan føre til små endringer eller justeringer.

Jeg vil samtidig trekke inn Davies (2014, s.22) sitt begrep «Emergent listening» i denne sammenhengen. Som handler om at man må være åpen for det som kommer til deg og ikke være bundet av det du allerede vet. Jeg lar barnet styret, og jeg lar meg påvirke av barnets ønske om å gjøre måltidet annerledes. Jeg har en indre dialog med meg selv, hvor jeg er åpen

for dette fordi dagen er preget av at det er mindre barn og ingen møtevirksomhet. «Emergent listening» handler om å jobbe mot deg selv, og krever at vi ser bort fra det vi allerede vet og åpner opp for andre alternativ. På denne måten kan man se livet på nye og overraskende måter. Jeg ser samtidig på «emergent listening» som en vei inn til å anerkjenne barn som subjekt.

På en annen side påpeker også historien at barnets deltakelse beriker felleskapet med et minnerikt øyeblikk. Språket er ikke til noen hinder og ved bruk av kroppsspråk og gester blir barnet forstått, og det forstår mine signaler. Bae (2012) hevder at retten til medvirkning kan forstås i et helhetlig og relasjonelt perspektiv. Og at barnets relasjoner til andre barn og personalet spiller en stor rolle for hvordan retten realiseres (Wolf & Svenning, 2018, ss. 141-142). Barnet får gjennom å få medvirke en positiv opplevelse av seg selv i møte med andre, både jeg som barnehagelærer, og de andre barna.

Ved å invitere barnet med på hverdagslige aktiviteter gir jeg barnet mulighet til praktisk læring og utforskning. Jeg ville i utgangspunktet legge vekt på læring av hverdagslige begreper, men situasjonen utspilte seg til å bli noe mye mer enn det. Det kan se ut som at jeg svitsjer mellom å se på barnet som «human becoming» og «human beings» James Prout & Jenks (1998, siter i Bae 2007).

Da ser man viktigheten ved å ha tid, ro og muligheten til dette. Det er ikke før jeg reflekterer over dette i ettertid at jeg ser hvilken verdi denne situasjonen hadde. Særlig sammen med barn som ikke deler samme språk kan det tenkes at å bruke tid, verdsette, og være åpen for det som måtte komme, er en positiv tilnærming til læring, og for barnet og bli anerkjent som subjekt.

Alison Clark (2023) vil trekke begrepene «slow-cooking» og «slow-living» inn i barnehagen og påpeker på tiden vi bruker sammen med barn er preget av å være hektisk og at vi alltid skal bruke tiden til noe fornuftig. Dette ser vi i tanken jeg gjør meg i forkant av å ta med barnet inn å lage mat, jeg vil få inn litt hverdagsbegreper. Hun hevder også at tid er en mulighet som vi må verdsette og legge til rette for i barnehagen. Tiden strekker til i denne situasjonen, fordi dagen bærer preg av at det er færre barn og ingen møter, men vanligvis hadde jeg ikke hatt denne muligheten, så slik som barnehagen strukturen er nå, må man gripe de muligheter man får eller gjøre om på allerede etablerte rutiner og måter å organisere dagene på.

Jeg viser at jeg er åpen for at det skjer noe som er annerledes i denne situasjonen. Jeg er ekstra oppmerksom for barnets signaler og bruker kroppsspråket aktivt for å forstå og bli forstått. Jeg tolker hele tiden barnets signaler og reaksjoner og tolker barnets følelsesmessige tilstand.

Biesta (2017, s. 18) påpeker viktigheten av kvaliteten på deltakelsen hvor målet bør være å få delta på sin egen måte. Mening blir skapt i sosiale interaksjoner. Det kan se ut som om kvaliteten på interaksjonen i denne situasjonen er god og at begge er aktive deltaker, det er særlig viktig for barnet og være aktivt og ikke bare være en del av det sosiale miljøet, men påvirke og delta aktivt.

Det kunne trolig vært mer utfordrende og møtt barnet på samme måte om jeg hadde hatt med flere barn inn. Ved å la barnet få bestemme hvordan deler av måltidet skulle være, lot jeg barnet medvirke i sin egen hverdag. Dersom det hadde vært med flere andre som hadde delt samme språk som meg, kunne jeg risikere at barnet hadde blitt redusert til å være en del av det sosiale miljøet, uten å være deltakende.

De andre barna hadde ikke noen påvirkningskraft i dette, men jeg brukte min dømmekraft til å anta at de andre syntes det kunne være en gøy måte og spise på. Det kunne også ha skjedd at noen barn ikke synes det var greit, men opplevelsen det barnet som deltok fikk var utelukkende positiv. Barnet viser glede og føler seg sett og anerkjent som får lov å bestemme noe slikt. Det viser seg også at det bel et minnerikt øyeblikk for de andre barna, og ga barnet som deltok en positiv status i gruppa hvilket styrker barnets selvfølelse og opplevelse av seg selv som betydningsfull.

6.9 Språk versus subjektivitet

**Da jeg kommer ut, står et barn og gråter og er sint. Han vil ikke være ute, sier den ene ansatte.*

**Jeg bøyer meg ned og spør hva det er, selv om jeg vet at barnet ikke forstår hva jeg sier. Men jeg prøver å være imøtekommende og smiler medlidende. Jeg sier, jeg forstår at du vil inn, men nå må vi være ute litt til, så skal vi inn om en stund. Barnet skriker meg opp i fjeset og er kjempefrustrert.*

**Det er da det går opp for meg. Du måtte tisse i ste, sier jeg. Og vi forsto det ikke. Jeg kjenner jeg blir helt kvalm inni meg. Det er jo ikke rart du ble så sint og lei deg, sier jeg. Unnskyld. Vi tar på tørre klær og barnet blir fornøyd og går inn på avdelingen og leker.*

**Jeg kjenner jeg på nytt blir uvel, for det må føles så urettferdig for barnet og jeg kjenner meg maktesløs fordi jeg får ikke forklart pappaen hvordan det henger sammen.*

Denne historien er ikke unik vil jeg tro, dessverre. Barnet blir misforstått av flere ansatte, og det må føles veldig trasig for barnet. Barnets subjektive opplevelse blir ikke anerkjent fordi vi

ikke forstår hva barnet vil. Språket er av stor betydning i denne situasjonen. Barnet klarer heller ikke å gjøre seg forstått med kroppsspråket sitt, dette gjør det ekstremt vanskelig både for barnet og oss som jobber i barnehagen. Barnets rett til medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017) er truet i denne situasjonen.

Barnet blir tolket feil av den første ansatte, og jeg bare antar at det min kollega sier stemmer, uten å reflektere noe videre over det. Jeg forsøker å møte barnet med forståelse ved å bøye meg ned og vise medlidenhet. Men jeg bruker den andre ansatte sin tolkning i å forsøke å anerkjenne barnet og gir ikke barnet muligheten til å forsøke igjen. Barnet blir veldig sint og frustrert av dette, naturlig nok. Jeg forstår at det er noe barnet vil, men jeg bare antar at det er inn som er behovet.

Barnets subjektivitet blir truet når vi ikke deler samme språket, fordi det begrenser barnets mulighet til å uttrykke tanker, følelser og meninger. Samtidig blir ikke retten til medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017) oppfylt i denne situasjonen, da jeg ikke reflekterer over at kanskje den andre ansatte har feiltolket barnet. Man skal ha en vid forståelse og anerkjenne alle de ulike kommunikasjonsformer små barn bruker for å «si» sin mening og haster i denne situasjonen, kanskje fordi jeg skal rekke møtet.

Senere blir barnets subjektive opplevelse støttet ved å anerkjenne og forstå barnets følelser. Jeg uttrykker forståelse og empati for barnets situasjon og påpeker at jeg nå forstår hvorfor du ble så sint og lei deg, og følger opp med unnskyld. Denne anerkjennelsen kan man forstå som en støtte til barnets subjektive opplevelse, og handlingen som gjøres ved å la barnet komme inn og gi det tørre klær viser omsorg og respekt for barnets individuelle behov og opplevelse.

Barn er uerfarne språkbrukere og vil som regel alltid støtte seg til det analoge budskapet (Alvestad & Gjems, 2021, ss. 60-62). Barnet tolker meg og mitt kroppsspråk og siden vi ikke deler samme språket vil barnet forstå min medlidenhet gjennom mitt smil, min varme og mitt ønske om å hjelpe.

Det vil være nødvendig og være ekstra bevist i sitt kroppsspråk i møte med de minoritetsspråklige barna i sårbare situasjoner, slik at de ikke feiltolker våre hensikter. Hvordan barn sees på og hvordan de blir møtt i barnehagen er særdeles viktig nå vi snakker om subjektivitet (Bae, 2007).

Jeg forsøker på nytt å støtte barnets subjektivitet da far kommer for å hente i barnehagen. Men opplever at det er utfordrende når vi ikke deler samme språket. Jeg ønsker å dele denne

episoden med far for å påta meg ansvaret for at barnet var uheldig. Jeg skulle gjerne ha formidlet at barnet forsøkte å si fra, men ble misforstått og vi forsto det ikke i tide. For å skape meningsskapende samtaler og samhandling kreves det at personalet er kapable til å tolke barnas kroppslige og nonverbale signaler (Bae, 2007). Det var en episode som var vanskelig for barnet, og det ser også ut som faren syns det er vanskelig. Jeg som barnehagelærer får å en dårlig opplevelse i denne situasjonen, og det preger meg senere også.

Det er utfordrende å stå der og ikke kunne formidle slike opplevelser og hendelser, jeg må samle det opp til samtale med tolk senere, og det føles ikke bra nok med tanke på barnets opplevelse og følelse. Jeg føler ikke jeg gjør en god nok jobb når jeg kommer opp i slike situasjoner. Hverdagen er samtidig hektisk og det gis ikke rom for å ordne opp i situasjonen med en gang og det gjør at man ikke blir ferdig med det og tar det med seg i tankene.

7.0 Oppsummering av analysen, funn og drøfting

Gjennom analysen og drøftingen min kommer det til syne både positiv og kritikkverdig tilnærming til barnas muligheter for subjektivering og hvordan jeg støtter eller skaper et hinder for dette. Jeg viser vilje til å forstå og støtte barnas følelsesmessige behov til tross for språklige utfordringer og tidspress. Dette anser jeg som viktig for å bygge gode relasjoner og legge til rette for et trygt og godt barnehagemiljø.

Samtidig gjennom de kritiske refleksjonene ser jeg at jeg har et forbedringspotensial og at min dømmekraft ikke alltid er like klok eller gjennomtenkt. Jeg identifiserer samtidig utfordringer som trolig ligger på barnehagens struktur, og ikke på meg som barnehagelærer. Min opplevelse er at strukturen i barnehagen kan være en utfordring, og at den av og til strider imot intensjonene i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Disse utfordringene må opp, frem og reflekteres over, noe jeg mener den nye forskningen til Alison Clark (2023) påpeker. Deretter kan man se på mulige løsninger for å skape et mer inkluderende, støttende og tilpasset barnehagemiljø for barna, uavhengig av deres bakgrunn og individuelle behov.

Gjennom analysen og drøftingen går det opp for meg hva jeg må forbedre og hva jeg kan gi meg selv klapp på skuldra for. Jeg hadde et ønske om å utvikle meg som barnehagelærer, og det drister jeg meg til å si at jeg har gjort. Jeg har blitt mer bevist at en åpenhet mot barns initiativ spiller en stor rolle i deres muligheter for å bli anerkjent som et subjekt. Jeg har samtidig blitt mer bevist at mine tanker rundt hva jeg ønsker for barna i utgangspunktet er

gode, men at jeg kan ha tendenser til å se på barna som objekt eller *human becomings* i enkelte situasjoner.

Det er ønskelig med flere situasjoner i barnehagen som tillater meg som barnehagelærer å bruke tid som «emergent listening» til å fange opp barnas initiativ, dette handler om struktur og også politikk. For å støtte minoritetsspråklige barns muligheter til subjektivering kreves det mer kunnskap hos barnehagelærere om hvordan vi kan legge til rette for dannelsesprosesser som vil bidra til at barna utvikler en evne til å stå opp for seg selv i den sosiale konteksten de er en del av. Det må også mer kunnskap til for å argumentere for en praksis som er mer åpen for barnas initiativ.

Subjektivering handler om en frigjøring som Rancierer (sitert i Biesta 2017, s.110) kaller det, altså muligheten for demokratisk deltakelse i fellesskapet. Her spiller barnehagelæreren en viktig rolle i den forstand at hen må vite hvordan hen kan stake ut kursen for å utløse en evne barnet allerede har. Det største hinderet mot frigjøringens pedagogikk er barnehagelæreren, eller mesteren som Rancierer (sitert i Biesta 2017, s. 125) kaller det sin posisjon. Slik jeg forstår det handler det om min bevissthet rundt hvordan jeg utøver min pedagogiske praksis i alle mulige situasjoner. Det handler om å være en reflektert barnehagelærer.

Funnene i denne studien viser tydelig at språk og kommunikasjon kan være en stor utfordring når det gjelder å forstå og møte barnets subjektive behov. Barn som ikke forstår det norske språket, opplever frustrasjon og redsel og jeg forsøker å finne måter å kommunisere og trøste på, til tross for begrenset språkforståelse. Språkforståelse kan være en trussel både mot barnet som subjekt og retten til medvirkning kan bli svekket dersom personalet ikke er lydhøre nok og bruker tid på å tolke barnas uttrykk.

Selv om jeg opplever et press for å overholde våre allerede forhåndsbestemte rammer og forventninger fra kolleger, viser funnene likevel at jeg prioriterer å ta hensyn til barnets subjektive følelse. Jeg følger barnets initiativ, gir trøst og gir barnet mulighet til å styre leken og aktiviteter, noe som viser en sensitivitet og respekt overfor barnet.

Jeg vil påpeke to markante funn som jeg ble oppmerksom på. Det vil jeg si er øyeblikket der jeg blir fullstendig til stede i samspill med barnet inne i hytta. Og situasjonen inne hvor barnet får muligheten til å gjøre måltidet på sin egen måte.

Dette vil jeg si viser noe av betydningen av å gi hvert enkelt barn individuell oppmerksomhet, og muligheten til å dele øyeblikk med en voksen som er helt til stede. Det påpeker også at det

er viktig med en bevissthet rundt hva som er målet i de ulike situasjonene som oppstår i barnehagen, og å bruke tiden til sin fordel når man samhandler med barn som man ikke deler samme språket med.

Funnene peker også i retning av at barnehagens struktur kan ha noen utfordringer fordi det virker ikke som dette er noe som skjer så ofte i barnehagen. De to situasjonene sier noe om at det tillates å bruke denne tiden fordi det er færre barn og fordi det ikke er noen møter man skal rekke.

Jeg kan ikke unnlate å trekke inn min opplevelse fra korona pandemien når det gjelder dette med tid. I ettertid kan man nå se at det var fordelaktig da åpningstiden var begrenset slik at alle ansatte var til stede hele dagen og barna var delt inn i kohorter med få barn, hvor man bare var til stede uten møtevirksomhet og andre «forstyrrelser», man kunne bare være. Da hadde man tid til «emergent listening» (Davies, 2014).

Studien peker også på utfordringer i møte med minoritetsspråklige barn som ikke deler samme språk både når det kommer til tilvenning i barnehagen og den daglige dialogen vi har i garderoben med foreldre. Hvorfor er ikke tolk i en tilvenningsfase en selvfølgelighet for å støtte disse barna på best mulig måte? Særlig for å skape trygghet, men også for å gi barna like muligheter som majoritetsbarna.

Og den daglige dialogen med foreldrene er med på å gjøre personalets mulighet til å støtte barna som subjekt utfordrende. Burde det vært en ordning på plass, for å få til slike samtaler på en bedre måte for å skape et tryggere og bedre barnehagemiljø? Jeg kan ha mange forslag og ønsker for den fremtidige barnehagen, men mitt største ønske i denne sammenhengen er at minoritetsbarna skal få like muligheter som majoritetsbarna, og det drister jeg meg til å si at de ikke har per nå.

Funnene mine peker også på tidspress og forventninger som kan gå på bekostning av barnets behov, og for behovet for mer bevissthet rundt inkludering og mangfold i barnehagen. Jeg vil påstå at funnene viser en kompleksitet i utfordringene når det gjelder å møte minoritetsbarna barn som subjekt, særlig når det gjelder språk, kommunikasjon og barnehagens struktur.

Jeg forsøker å være sensitiv for barnets følelsesmessige behov og viser eksempler på øyeblikk der barnets subjektive opplevelse blir anerkjent og prioritert. Dette gir grunnlag for videre diskusjon og vurdering av hvordan man kan forbedre barnehagens tilnærming til å støtte minoritetsspråklige barn som subjekt.

7.1 Fenomenologiske refleksjoner

Å reflektere over betydningen av mine erfaringer i barnehagen har vært en krevende prosess. Det har krevd enormt mye tid for å kunne gå inn i dype refleksjoner med meg selv. Å skulle uttrykke mine opplevelser fra barnehagen skriftlig har vært en reflekterende prosess i seg selv. Manen (2016) viser til Foucault når han sier at gjennom skrivingen kan vi fordype oss og forandre oss på måter vi ikke kan forutsi. Jeg støtter meg til dette og merker at gjennom arbeidet med studien tar jeg med meg det jeg skriver om inn i min pedagogiske praksis i barnehagen.

Så gjennom dette studie begynner allerede den kunnskapen jeg tilegner meg å komme barna til gode. Gjennom min tydelige «jeg stemme» i oppgaven viser jeg at jeg erkjenner at mine opplevelser er andres mulige erfaringer (Manen, 2016, s. 314).

Å ta en reise bakover i tid når jeg har sittet og reflektert har vært spennende og oppklarende. Jeg tenker da spesielt på min egen utvikling som barnehagelærer. Livsverden og levd erfaring er både kilden og gjenstanden for fenomenologisk forskning (Manen, 2016, s. 313). All min erfaring og opplevelser fra barnehagen har dannet grunnlaget for hele oppgaven, og det er mestringsfølelse i seg selv å kunne bruke denne erfaringen til noe så stort som jeg opplever denne masterstudien er.

7.2 Noen kritiske tanker til metoden og studien i sin helhet

Gjennom autoetnografi som metode har jeg kun mine subjektive erfaringer og skrive ut ifra, dersom jeg hadde gjort for eksempel kvalitativt intervju hadde jeg kunne fått flere perspektiver omkring temaet i denne studien. Ved å gå tilbake i tid i hukommelsen og se igjennom refleksjoner og notater ser jeg at det ligger en utfordring i at tilbakeblikkene har justert seg og blitt slipt av tiden som har gått. Tanken bak har vært å se på meg selv for å utvikle meg til noe bedre, men i ettertid ser jeg at jeg kunne gjort det samme om jeg involverte informanter i studien. På den måten kunne jeg ha fått tak i opplevelser og perspektiver som er ferskere og mer distansert fra meg.

Det at studien blir veldig personlig, gjør at det kanskje kan føles ekstra sårbart når andre skal vurdere og lese den, ved å være mer distansert som forsker kunne jeg unngått å sette meg selv i den posisjonen. Gjennom Biesta (2017) sin teori har jeg forsøkt og være kritisk til barnehagen og meg selv i møte med barn som subjekt, og studien er formet av det.

Mitt utvalg av empiri gir autentiske innsikter, noe som kan gi dypere forståelse av de komplekse situasjonene som oppstår i den pedagogiske praksisen. Gjennom autoetnografi

tillates jeg å utforske og formidle mine følelsesmessige dimensjoner i den pedagogiske praksisen, og på den måten kan det bidra til en mer nyansert forståelse. Studien gir et unikt innblikk i barnehagens kontekst og gir beskrivelser av interaksjoner som skjer og hvordan konteksten påvirker denne praksisen.

Mine verdier og forforståelse påvirker studien og tolkningen av data, det kan føre til en svakhet i studiens funn. Ved manglende distanse kan den kritiske måten å tolke data på bli påvirket og svekket. Studien har begrensede perspektiver fordi den baserer seg kun på mine selvopplevde refleksjoner.

Denne studien kan sees som et kunnskapsbidrag til allerede eksisterende forskning som er presentert tidligere i oppgaven, da jeg mener den bekrefter noe av de funnene som er gjort der.

Jeg har ikke kommet over noen autoetnografiske studier som er skrevet på en måte som er personlig som denne med samme tematikk, og det kan være med å bidra til en nærhet som gir en annen forståelse, og som dermed gir ny kunnskap til tematikken.

Det kunne være interessant og forsket grundig på barnehagens struktur i møte med barn som subjekt og i den sammenheng også estetisk kommunikasjon. Det kunne samtidig vært interessant og undersøke bruk av tolk i møte med minoritetsspråklige barn i en tilvenningsfase, og i det daglige samarbeidet med barn og foreldre som ikke deler samme språk som oss.

Gjennom prosessen har jeg lært meg og være kritisk til egen pedagogisk praksis med det formål og forbedre den, det kan være litt skummelt, men samtidig ekstremt viktig og utviklende.

8.0 Avslutning

I denne masteroppgaven har min problemstilling vært:

«Hvordan kan barnehagelæreren møte barnehagebarn med liten eller ingen erfaring med norsk språk for å ivareta deres subjektivitet?»

Da jeg først startet denne studien var jeg veldig kritisk til meg selv som barnehagelærer og følte meg til tider maktesløs i møte med minoritetsbarna. Men gjennom denne studien har jeg tatt et dypdykk i meg selv som barnehagelærer og jeg har fått øye på at jeg gjør mye bra for å

støtte opp under barnas subjektivitet, mye var jeg ikke klar over før jeg analyserte de ulike funnene.

Samtidig ser jeg at jeg veksler på å se på barna som «human beings» og «human becomings» ut ifra hvilke situasjoner jeg havner opp i. Jeg ser at ved å være mer åpen for det som måtte komme, vil jeg mulig kunne havne opp i flere situasjoner som støtter barnets subjektivitet.

På den andre siden har det bekreftet tanker jeg har hatt rundt barnehagens struktur som utfordrer mulighetene til å møte barn som subjekt. Her har jeg som barnehagelærer og barnehagen et forbedringspotensial mener jeg, og denne studien bekrefter dette.

Selv om denne studien innehar mine subjektive erfaringer er jeg sikker på at flere med meg kan kjenne seg igjen i noe av dette. Jeg håper noen finner tematikken spennende og vil utforske dette videre for å forbedre barnehagen.

Jeg tar med meg erfaringen gjennom denne studien og har blitt en bedre og mer reflektert barnehagelærer som vet hvordan jeg kan legge til rette for barnas subjektivitet gjennom å være mer til stede i nuet og utnytte de øyeblikk som måtte oppstå rett fremfor meg. Jeg vil kunne verdsette og begrunne dette faglig sett ut ifra ønsket om å støtte og anerkjenne barn som subjekt.

For minoritetsspråklige barn blir det å møte en klok barnehagelærer med god dømmekraft som verdsetter de små øyeblikkene vesentlig når det handler om subjektivering. For å kunne gi barna like muligheter som majoritetsbarna kreves det sensitivitet og åpenhet mot det som er annerledes. Barnehagelæreren må ha mot til å stå imot det som er det vante og tørre å gå sine egne veier for å ivareta minoritetsbarna på best mulig måte.

Barnehagelæreren må være åpen for barnets kroppslige initiativ og det blir ekstremt viktig å ta tak i de små øyeblikkene som oppstår og samtidig lete etter dem med lupe.

Minoritetsbarna har ikke samme forutsetninger som majoritetsbarna. Og som barnehagelærer kan en lære av barnas egne måter og skape mening på sammen, de bruker kroppen som forståelsesramme og hvordan vi kommuniserer med kroppen vår er essensielt i disse møtene, barnehagelæreren må være bevist at kroppen og dens uttrykk vil spille en stor rolle når man skal støte minoritetsbarnas muligheter for å bli anerkjent som subjekt i barnehagen.

Med det sagt så takker jeg for at du ville lese, håper jeg har klart å berøre deg på den ene eller den andre måten. Jeg vil avslutte med å hente frem igjen et sitat fra Foucault som er presentert

tidligere i oppgaven, og som jeg synes sier noe om hva jeg føler etter å ha skrevet denne masteroppgaven:

Jeg føler ikke at det er nødvendig å vite nøyaktig hva jeg er. Hovedinteressen i livet og i arbeid ligger i å bli en annen som du ikke var i begynnelsen. Hvis du viste når du begynte på en bok hva du ville si på slutten, tror du at du ville hatt mot til å skrive den? Det som er sant for skriving og kjærlighetsforhold, gjelder også for livet. Spillet er verdt det i den grad vi ikke vet hva som blir slutten (Foucault, 1988, s.9, sitert i Manen, 2016, s. 20).

Det har vært spennende, lærerikt, frustrerende og utviklende å skrive denne oppgaven, jeg har blitt en annen enn jeg var da jeg startet dette, jeg har blitt en klokere barnehagelærer, og med det var det verdt all jobben, både for min egen del og for alle barna jeg møter på min vei.

Takk

Referanser

- Alvestad, M., & Gjems, L. (2021). *Pedagogisk kvalitet i barnehagen*. Univeristetsforlaget.
- Bae, B. (2007, November). *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Biesta, G. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Clark, A. (2023). *forskning.no*. Hentet fra <https://www.forskning.no/barn-lek-partner/professor-vil-gi-barna-tiden-tilbake/2280681>
- Davies, B. (2014). *Listening to children. Being and becoming*. Routledge.
- Giæver, K. (2020). *brage.inn.no*. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2682355/Lo_Rez_%20Gi%c3%a6ver_avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ilje-Lien, J. (2018). "Se hun snakker!" En undersøkelse av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på. *Norsk som andre språk (NOA)*, s. 23. Hentet Mai 2020 fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/download/1364/3317?inline=1>
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A. S., Sælø, K. T., & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen damm akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Manen, M. V. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Left Coast Press
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Nafo. (2023, 10 15). Hentet fra Nafo.oslomet.no: <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2023/06/spraklig-mangfold-veileder.pdf>
- Nilsen, S. (2021). *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk Forum.
- NOU 2010: 7. (2010) *Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gjør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart!* Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2023, Oktober 14.). Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/minoritetspraklige-barn/>

Wolf, K. D., & Svenning, S. B. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Universitetsforlaget.