

Barns perspektiver på demokrati i barnehagen

Mari Pettersvold

CHILDREN'S PERSPECTIVES ON DEMOCRACY IN KINDERGARTEN. This article is based on eight group interviews with 41 5 year-old children, about democracy and democratic participation in kindergarten. The study shows that democracy is a word many of the children associate with deciding together, and that they make a distinction between legitimate and illegitimate decisions. Decisions which are fair and well founded, are legitimate. They say that it is difficult to express disagreement or resistance, and as a consequence some children find some alternative strategies to handle illegitimate decisions. These findings are discussed in light of Axel Honneth's concepts of recognition and Michel Foucault's perspectives on resistance.

Keywords: children's participation, democracy, kindergarten, recognition, research with children.

Innledning

Barns demokratiske deltakelse¹, eller medvirkning som det heter i den norske barnehageloven, i barnehagen kan være barns første muligheter for å få erfaring med og innsikt i å være deltaker i et demokratisk samfunn. I denne artikkelen er 41 5-åringers perspektiver på demokrati og refleksjoner over erfaringer med å ta del i demokratiske prosesser lagt til grunn for å besvare følgende forskningsspørsmål: Hvilke oppfatninger har barna av hva demokrati og demokratiske prosesser er? Hvordan betrakter barna egne muligheter til å ta del i demokratiske beslutninger? Hvilke stemmer anerkjennes og med hvilke konsekvenser? Det siste spørsmålet er mer teoridrevet enn de andre, og føres også over i en diskusjon der jeg argumenterer for hvorfor det er problematisk at barnas uttrykk for motforestillinger eller motstand ikke anerkjennes.

Mari Pettersvold är førsteamanuensis vid Høgskolen i Sørøst-Norge, Pb 4, 3199 Borre, Norge. E-post: Mari.Pettersvold@hbv.no

Hensikten med artikkelen er å bidra til å få mer kunnskap om barns perspektiver på demokrati i barnehagen, i lys av institusjonelle forhold som barnehagens aldershierarki. Jeg ønsker å bidra til mer kunnskap om sammenhenger mellom deltakelse og anerkjennelse, i lys av Axel Honneths teori om anerkjennelse. Teorien er i liten grad anvendt i forhold til barns deltakelse, men omtales som velegnet for formålet (Skoglund og Åmot 2012, Thomas 2012, Warming 2012). Jeg ser det som relevant, ikke minst i forhold til tidligere forskning på feltet, å anvende Honneths anerkjennelsesteori til å undersøke om mulighetene for gjensidig, intersubjektiv anerkjennelse kan henge sammen med institusjonelle forhold. Jeg ønsker også å anvende Honneths teori, supplert av Michel Foucaults perspektiver på makt, til å forstå barns motstand, og da som kamper om anerkjennelse. Tanken er også at disse teoretiske perspektivene kan bidra til å kaste ytterligere lys over aldersregimet i barnehagen, som hva det kan bety å være eldst i forhold til å utfordre regler, beslutninger og tradisjonelle forestillinger.

Tidligere forskning

Det finnes flere studier som viser at barns reelle muligheter for innflytelse i barnehagen er avhengig av de voksnes kunnskap, syn på barn og vilje til å gi fra seg kontroll og makt (Bae 2004, 2012, Børhaug 2010, Palludan 2005, Emilson 2008, Lindahl 2005, Ødegaard 2007, Østrem 2008). Eva Johansson (2003) stiller spørsmålet om barns perspektiver i det hele tatt kan gjøres gyldige, til det er voksnes makt for stor. I studier hvor barn er informanter er tendensen at barn gir uttrykk for at de bestemmer lite og førskolelærerne mye, samt at de ønsker mer innflytelse (Sheridan og Pramling 2001, Einarsdottir 2005, Brostrøm 2006, Søbstad 2008). Den andre tendensen er at barn ikke ønsker økt innflytelse i betydningen å gjøre det de vil, men at de i større grad ønsker å ta del i beslutninger på like vilkår med andre (Sheridan og Pramling 2001, O'Kane 2008). En tredje tendens er at det er lite som tyder på at barn åpent kan gi uttrykk for uenighet eller motstand, de må i stedet finne noen mer skjulte strategier (Seland 2009, 2013, Gawlicz 2009, Øksnes 2010). I flere studier fremgår det at lek på ulike måter kan tolkes som uttrykk for motstand (Øksnes 2010, Bae 2012, Grindheim 2013, Markström 2005). I tillegg kan alder ha betydning for hva barn har anledning til, i lys av hva flere forskere har pekt på (Gawlicz 2009, James og Prout 1997, James 2005, Närvanen og Näsman 2007, Østrem m fl 2009, Zeiher 2011). I egne studier har jeg sett på hvordan aldershierarkiets betydning for alle barn forsterkes av

tendensen til å etablere permanente, aldershomogene grupper og at det siste året i barnehagen influeres av skolestart (Pettersvold 2014, 2015).

Forskere advarer mot en tendens til at medvirkning i barnehagen reduseres til at barn bestemmer selv. Det er derfor et paradoks at jeg, som andre forskere, i intervjuene med barna endte med å snakke om demokrati som å bestemme – riktig nok som å bestemme sammen. Dette er til dels en metodologisk diskusjon, men barnas vektlegging er også en kilde til erkjennelse. Det betyr ikke at demokrati kun dreier seg om beslutninger, men det betyr også at vi ikke kan se bort fra at for barn er det å ta del i beslutninger viktig. Denne artikkelen kan derfor betraktes som et bidrag til fag- og forskningsfeltet med skillet mellom det jeg kaller legitime og illegitime beslutninger. Legitime beslutninger er beslutninger som ifølge barna er rettferdige og velbegrunnet, og noe de ønsker flere av.

Metode og analyse

Studien er basert på åtte semistrukturerte gruppeintervjuer med 41 5-åringer (16 jenter og 25 gutter) i fire barnehager, gjennomført i november 2013. Intervjuene fant sted i barnehagene, på møterom for personalet eller et rom på avdelingen hvor vi kunne lukke døra. Intervjuene varte fra i underkant av en halv til nesten en hel time. I varierende rekkefølge og omfang var vi innom seks temaer i samtlige intervjuer. Som «rekvisitt» hadde jeg med et bilde i A-4-format av en gutt på barnas alder. Tanken var å beskrive en tenkt situasjon hvor han trengte noen råd fra barna. Dette fungerte i ganske stor grad etter hensikten, som var å samle og engasjere barna om noe konkret og at rådene barna ga ville kunne «speile» deres erfaringer med medvirkning.

Mens noen forskere mener individuelle intervjuer er å foretrekke for å unngå at noen barn dominerer eller at barna blir mer opptatt av hverandre (bl a Søbstad 2004), peker andre på at barna har mer kontroll over situasjonen når de er flere, de er mer avslappet og de kan støtte hverandre (Eder og Fingarson 2003, Einarsdottir 2007, Graue & Walsh 1998, Mayall 2008, Østrem 2013). Primært er min erfaring at barna var en støtte for hverandre. Det som gjorde noen intervjuer «gode» var at barna lyttet til hverandre, kom på hendelser og «heftet» seg på hverandres utsagn slik at de sammen skapte mer innsikt om temaet. Potensialet som ligger i gruppeintervju ble mindre utnyttet i intervjuer hvor barna nesten utelukkende henvendte seg til meg og ikke til hverandre. I andre intervjuer var noen av barna lite interessert etter en stund, og ville gå mens andre ville fortsette å

snakke. Mitt inntrykk er at det som primært avgjør om metoden er velegnet er om barna er vant til å samtale i små grupper.

Under intervjuene brukte jeg diktafon, og lydfilet er transkribert. I analysen av materialet så jeg etter ytterpunkter og kontraster i materialet, samt gjentakende mønstre. Ordet demokrati forsøkte jeg å introdusere, det var det flere som hadde hørt om og hadde assosiasjoner til. Jeg forsøkte å unngå ordet bestemme, av den grunn at det kan være en uheldig forenkling å forstå og praktisere medvirkning som å bestemme selv. Men det viste seg vanskelig å la være, relativt raskt begynte barna å ta dette ordet i bruk, men med vekt på å bestemme sammen. Stig Brostrøm (2006) viser til en tilsvarende erfaring da han skulle intervju barn; han endte på å bruke ordet bestemme, og ikke innflytelse, til tross for at det var det han egentlig ville undersøke. I analysen ble det derfor avgjørende å være bevisst i hvilken grad barna seg imellom og med meg, snakket om det samme og hva barna la i det å bestemme sammen.²

Som med voksne informanter, forekommer det at barnas utsagn er ufullstendige, selvmotsigende eller tvetydige slik jeg oppfatter dem. Epistemologiske og forskningsetiske hensyn tilsier at jeg i analysen av materialet har tilstrebet ikke å se bort fra noen barns utsagn fordi de formulerte seg mindre klart enn andre. I forhold til alle barna, har jeg vært bevisst ikke å tillegge utsagnene større vekt enn det er belegg for. Av hensyn til barnas anonymitet er de gitt fiktive navn.

Forskningsetiske hensyn tilsier at jeg har vært bevisst min rolle, slik at ikke barna oppfattet intervjuet som en intervensjon. Jeg utga meg bare som en forsker som skrev ned det de sa, uten muligheter til å gjøre om på det de ga uttrykk for at bør endres. Jeg kan allikevel ikke vite sikkert hvilken funksjon de tilskrev intervjuet, i hvert fall ikke i etterkant. Det kan tenkes at de «fremmet noen krav» overfor de ansatte, som de fornemmet at jeg synes var rimelige. Det vurderer jeg eventuelt til å være innenfor «kontrakten» med barnehagene som har latt meg intervju barna.

Det har vært tosidig å avsløre de skjulte strategiene barna forteller om. På den ene siden har det rent forskningsetisk vært problematisk å bringe videre det barna i fortrolighet har fortalt. På den andre siden har det vært viktig å løfte fram fenomenet fordi strategiene har flere uheldige følger for barnas forståelser av seg selv som deltakere i barnehagens fellesskap. Det som kan forsvare avsløringen, er at funn i annen forskning tilsier at dette ikke er ukjent blant de ansatte i barnehagen.

Studiens forskningsdesign tilsier at representativitet ikke er et siktemål, men mønstrene som beskrives kan være analytisk generaliserbare og følgelig ha relevans utover denne studien.

Teoretisk og analytisk tilnærming

Interessen for hva som er anerkjennelsesverdig har ført meg til Axel Honneths anerkjennelsesteori. Honneth (2008) hevder at hva som er anerkjennelsesverdig er gjenstand for tolkninger og forhandlinger, det er til enhver tid kamper om anerkjennelse. På samfunnsnivå betyr dette at det til enhver tid pågår diskusjoner om hva som kan anerkjennes av hensyn til fellesskapets interesser. For hver enkelt betyr det at alle yringer ikke har krav på anerkjennelse, anerkjennelse må ikke forveksles med betingelsesløs aksept. Honneths ærend er intersubjektiv, gjensidig anerkjennelse. De mange kampene innebærer at krenkelser uunngåelig vil finne sted. Det som gjør at krenkelsene ikke reduserer potensialet for samfunnskritikk, er tesen om at krenkelsesopplevelsene fører til kamper for anerkjennelse. Dette kaller Honneth krenkelsergrammatikk; menneskers evne til å oversette erfaringer med å bli krenket til formuleringer av normative krav om samfunnsendring (Honneth 2008, s. 173-174). Honneth mener å se at det er opplevd urettferdighet som stadig på nytt motiverer anerkjennelseskamper (Honneth 2008, s. 231).

Til dels kan jeg få begreper om makt og motstand i Honneths teori, i form av at makten finnes i dominerende diskurser om hva som er anerkjennelsesverdig. Til tross for at Honneth er langt mer normativ og regner anerkjennelse som et menneskelig grunnvilkår, hevder Juul (2010, s. 32) at det er likheter mellom Honneth og Foucault i forståelsen av makt som diskursiv, i hva som regnes for sant. En forskjell på de to er, slik jeg ser det, blant annet forestillingene om hvordan makten kommer til uttrykk og kan opponeres mot. Sentralt i Foucaults tenkning er de subtile formene for maktutøvelse, hvor makten utøves uten synlig autoritet til å definere virkeligheten slik at noe blir sannere enn noe annet (Foucault 1984). Foucaults begreper og tenkning har særlig relevans der det tilsynelatende ikke utøves makt, men hvor den finnes, og hvordan den kan bli mindre virksom ved å avsløre den og gjøre den mindre enerådende og selvsagt. Jeg vil derfor supplere Honneths teori med Foucaults perspektiver på diskursiv makt.

Hvilke oppfatninger har barna av hva demokrati er og hva som gjør prosesser demokratiske?

Demokrati var et ukjent ord for de fleste barna, men når jeg satte barna på sporet hadde de fleste noe de forbinder med ordet. Mange har som nevnt assosiasjoner til å bestemme sammen. I to av intervjuene refererer barna til at de er «kapteiner» og «småsjefer», da planlegger og

bestemmer de i en uke. Fabian forklarer at kapteiner: «...skal bestemme litt. Snakke sammen, og bli enige». Ola sier at de andre barna må gjøre det småsjefene bestemmer, selv om de ikke vil: «De sier nei, men vi bestemmer». Som «svar» på hva demokrati er synger noen det de kaller barnehagesangen, hvor en av strofene lyder «...barna bestemmer så mye de kan.» Vi snakket en del om hva det kan bety, at det ikke går an å bestemme uten videre. Pål sier at: «Alle i barnehagen sier at den som finner på leken bestemmer mest. Men sånn er det ikke, alle bestemmer like mye.» Flere mente også at gutter og jenter bestemmer like mye. Bortsett fra Klara som sier at: «Gutter bestemmer over guttelivet, og jenter over jentelivet».

At voksne bestemmer mest, eller «nesten alt» er gjennomgående. Ola synes at det er greit at voksne bestemmer, så lenge: «... de ikke er slemme, da ber de oss om slemme ting.» For noen går det en grense i form av at voksne «... ikke må bestemme så mye at barn ikke kan bestemme over livet sitt.» Det er ifølge Mats noe alle gjør.

Mats: Alle bestemmer over livet sitt.

Mari (intervjuer): Hvordan gjør man det?

Ola: Jeg snakker inni meg når jeg ikke har noen å leke med, når noen vil leke med meg da ler jeg jeg inni meg.

Klara: Det å bestemme over livet sitt er å bestemme det man tenker.

Så langt viser barna til at det å bestemme har forbindelse til en posisjon som gjør makten mer eller mindre legitim, og at å bli bestemt over kan være et spørsmål om verdighet og integritet. Jeg ønsket å komme nærmere demokratibegrepet ved å spørre barna om hva de liker og hva de ikke liker å gjøre i barnehagen. Alle hadde mange ting de likte, noen kom stadig tilbake til spørsmålet lenger ut i intervjuet fordi de kom på flere ting. Spennvidden i hva barna liker er stor; leke med venner, huske, tegne, perle, snurre rundt, danse, spille stigespill, veve, sykle, være inne. I de fleste intervjuene spurte jeg om de voksne³ vet at det er dette de liker best å gjøre. Det var mange enten nølende til, eller svarte bestemt nei.

Mange liker ikke å rydde, og heller ikke at de må rydde mer enn de små. Kaja sier at hun ikke liker «... å måtte si til alle barna at det er ryddetid når voksne egentlig skal si det.» Noen har noen bestemte steder inne og ute hvor de ikke liker å være, noen liker ikke samling eller å lese for mye i bøker. Noen liker ikke barn som ikke hører på stoppregelen. Det nesten samtlige barn ikke liker er å være ute.⁴ «Jeg

fryser meg nesten i hjel», som Oda sier. Når jeg spør om de kan gjøre det de liker hele dagen, er det selvsagt for dem at det kan de ikke. Elise og Pål forklarer at det er urettferdig hvis noen får være inne, derfor må alle ut.

Noen liker ikke å slåss, eller barn som ikke hører på stoppregelen. Kristian liker ikke knekkebrødene i barnehagen.

Mari: Gjør du ikke? Vet de voksne det?

Kristian: Ja

Mari: Men hva så da?

Kristian: Jeg liker RugSprø. Det har de her i barnehagen, men bare til de voksne.

Mari: Bare voksne?

Karoline: De skal sikkert kjøpe til barn også.

I intervjuet er det etter hvert flere som sier at de også helst vil ha RugSprø, til slutt er det nesten alle. Men det virker utenkelig for dem å kreve det, siden det ikke er kjøpt til barn.⁵ Lenger ut i intervjuet sier barna at «de voksne bestemmer mye, altfor mye». Det er som om de «kom på det» da de snakket om det de ikke liker, og at det ikke er mulig å si ifra.

Mari: Sier dere i fra om det?

Selma: Nei.

Mari: Men er det rettferdig da?

Katrine: Nei.

Mari: Men er det fordi de voksne er lurere?

Selma: Nei.

Karoline: Det er fordi de vil beskytte barna sine. Hvis de sier at vi ikke kan gå langt opp på et høyt fjell, så er det for å beskytte barna.

Siden barna er eldst i barnehagen og skal begynne på skolen om ikke så lenge, ble skolestart et tema. Det er gjennomgående samstemthet om at på skolen bestemmer de ingen ting. «Det gjør læreren» som Anders

sier, etterfulgt av Timian: «og klokka.» Barnas visshet om dette kan kanskje kaste lys over den neste delen av empirien, om muligheten til å ta del i beslutninger i barnehagen.

Hvordan betrakter barna egne muligheter til å ta del i beslutninger i barnehagen?

Et stykke ut i intervjuene hentet jeg fram bildet av gutten på barnas alder. Vi tenkte oss at alle skulle på tur, men gutten ville helst fortsette å tegne. Han var ny og litt sjenert, og jeg ba om råd fra barna om hva han skulle gjøre i den situasjonen. Han fikk to ulike former for råd.

En første form handler om at han kan si det lavt, han kan hviske, få en til å si det for seg, han kan si hvorfor kan ikke jeg bestemme litt også og han kan si han vil fortsette å tegne når de kommer tilbake. En annen form handler om at han må bare si det det, han må bli litt modigere, han må tørre ellers må han på tur, han må være tøff og han må øve seg. Hva som skal til for å bli hørt utdypes ytterligere av to jenter slik:

Alma: Han skal øve seg til å bli modigere til å snakke. Han skal øve seg. Det har jeg gjort. Øvd meg.

Emilie: Han må ikke øve seg så mye at han snakker hele dagen. Han må være litt stille også så ikke voksne blir gale i hodet.

I forlengelsen av hva som går an å foreta seg når man egentlig ikke vil, kom vi til å snakke om regler. Det er regler som å ikke slå, ikke si at andre er en bæsj, ikke si at andre ikke får være med på leken, ikke sloss, ikke løpe uten sko ute, ikke løpe med pinne, ikke sykle med pinne, og ikke bite, slå og sparke. Stoppregelen, som mange ikke hører på, betyr at andre barn må slutte med det de gjør dersom en sier stopp. I følge Isabelle er det slik at av og til hører «ingen hva andre sier.»

Dersom barn krangler eller er uvenner, må de fort bli venner igjen. Da sier man «unnskyld, finner på noe annet, tuller litt» eller «henter voksne.» Barna forteller at det kan være mye å være sint for, men som Tobias sier «...da må man gå en tur for seg selv.» Noa sier at «Vi kan bare være sinte på en bakke». Jeg får vite at til nød kan man være sur eller lei seg. Vi snakket også om at regler ikke er entydige. Det var for eksempel ulike oppfatninger blant barna i et intervju om hvor det var lov å sykle, og hvorfor det var slik. Et illustrerende eksempel på uklare regler er det å ha med leker hjemmefra:

Klara: Det er ikke lov å ha med leker i barnehagen, bare bøker. Før fikk vi lov. Så ble vi større og større, og da ble det ikke lov.

Mats: Det er ikke sånn. De små får heller ikke lov. Bare kosedyr.

Klara: Jeg har med leker likevel, jeg har det i sekken (smiler lurt).

«Resultatet» av at Klara ikke synes regelen er godt nok begrunnet, er at hun bryter den. Hun er ikke alene om å mene at regelen er uklar. Alma har forstått regelen slik at det er lov å ha med leker: «...men de må være i sekken hele dagen.»

I et av intervjuene hevder Anders bestemt det motsatte av de andre, om å måtte følge reglene, han sier: «Barn bestemmer mer enn voksne for vi sniker oss bak og tar stemmen dems.» Han viser hvordan det foregår, da lister han seg rundt bordet og står bak meg en stund. Så lister han seg videre bak gardina og sier: «Så gjør vi sånn!» Han er veldig fornøyd, særlig når jeg ikke klarer å skjule at jeg også synes at han og de andre han viser til er litt lure:

Mari: Da slipper dere...jeg visste ikke at dere var så lure. Så sniker dere...?

Anders: Ja! Som spioner. Og tar stemmen!

Mari: Fra en voksen...og de merker ikke det?

Anders: Nei!

Mari: Det er et triks. Gjør dere det mange ganger?

Anders: Ja!

En annen gutt forteller også veldig fornøyd at han ikke må på tur hvis han ikke vil:

Kristian: Ikke jeg. Jeg og Timian låste oss inne på do en gang så gikk de på tur uten oss, så jeg må ikke alltid.

Jeg fikk ikke tak i hvordan dette faktisk forholdt seg, men poenget er at Kristian har funnet sin strategi i det skjulte for å slippe å gå på tur hvis han ikke vil. Barna forteller åpent om disse strategiene som egentlig er «hjemmelige», og ikke noe alle gjør. Daniel sier: «Jeg gjør ikke sånt. Jeg vil alt det voksne bestemmer, jeg.» Det er med andre

ord rom for både å følge og ikke å følge regler, og jeg fikk inntrykk av at det foregår uten at noen røper at reglene brytes til de voksne.

Hvilke stemmer anerkjennes og med hvilke konsekvenser?

Barnas refleksjoner over om alle bestemmer like mye, og om det finnes situasjoner hvor det er gode grunner til at noen bestemmer mer enn andre, rører ved sentrale demokratiske prinsipper om hva som legitimerer makt. Barna leter etter gode grunner til at noen bestemmer over andre og ikke. Man kan bestemme i kraft av å være voksen eller «kaptein». De reflekterer også over at de ikke blir hørt, og hva som kan rettferdiggjøre det. Eksemplet med knekkebrødet viser at barna leter etter en begrunnelse som gjør det mulig å rettferdiggjøre at bare voksne får RugSprø. Karolines resonnement er interessant, hun forsøker å gjøre det logisk at det er to standarder, en for barn og en for voksne. Ut fra det resonnementet blir det legitimt for voksne å bestemme.

Slik jeg tolker utsagnene handler de om at det går en grense for å bli bestemt over. Det virker som om det er aksept for at voksne bestemmer så lenge det finnes gode grunner til det, alle må det samme, begrunnelsene er gjort kjent og de voksne ikke er «slemme». Da kan det til og med være greit å ikke måtte bestemme. Med andre vil ikke barna bestemme så mye mer, men de skiller mellom det jeg kaller legitime og illegitime beslutninger. De vil ha flere av de første, beslutninger som er legitime i kraft av å være begrunnet og rettferdige. Spørsmålet blir om de blir hørt når de ønsker det, når de synes noe er på spill, og hva som skal til for at deres synspunkter tillegges vekt.

De to formene for råd til gutten på bildet, gir inntrykk av at noen barn har erfart at de kan bli hørt selv med lav stemme, og at de kan foreslå en annen løsning. Andre har erfart at de må snakke høyt og tydelig, og på egne vegne for å bli hørt. Emilie sier at han må snakke «akkurat passe». Her er hun ved kjernen av at noe er mer passende enn noe annet. Er man sint eller snakker hele tiden, blir man ikke hørt.

Det barna forteller vitner samlet sett om at det eksisterer ulike interesser og verdier i barnehagen, mellom barn og mellom barn og voksne. Allikevel anerkjennes i liten grad uenighet og motstand som er eksplisitt uttrykt. Det er særlig når barn har andre interesser enn voksne at jeg får inntrykk av at de ikke kan si i fra eller regne med å bli hørt, selv når kravene må regnes som rimelige. Derfor har de funnet andre strategier som gjør motstanden mer subtil.

En mulig fortolkning er at mangelen på anerkjennelse av den åpne motstanden har sammenheng med behovet for en eller annen

form for institusjonell orden. Mye arbeid i barnehagen handler om å skape og opprettholde orden. Idealtilstanden i barnehagen er freden, skriver Billy Ehn (2004, s.110). Han hevder at det er en vedvarende kamp mot kaos, og at orden utgjør grunnlaget for en pragmatisk og funksjonell moral. Denne fortolkningen støttes også av funn i studien til Danby and Baker (1998) som fant at når det oppstår konflikter mellom barn, oppfattet førskolelærerne det som deres ansvar å løse konflikten for å gjenopprette orden og harmoni.

Det er sannsynlig at barnas erfaringer henger sammen med det Zeiher (2011) kaller et aldersinndelt regime. Dette er også med på å skape orden, slik James og Prout (1997), James (2005) og Närvanen og Näsman (2007) understreker. Alder har sosial mening; noe blir tillatt og noe annet forbudt. Jeg fikk klart inntrykk av at barna var svært bevisst at de var fem år og de eldste, og at det innebar visse forpliktelser. Helt eksplisitt ble det sagt av Alma: «De store hører på de voksne.»

Gitt disse vilkårene kan barnas betraktninger om deres handlingsmuligheter innenfor dette fellesskapet tolkes i lys av to forhold. Det første er ønsket om tilhørighet i en barnehage hvor de har mange venner, voksne de setter pris på og en rekke ting de liker å gjøre. I intervjuene lette barna etter voksnes gode intensjoner og de snakker om voksne de er glad i. Jeg tror Emil ville understreke det da han sa: «...vi har det bra her altså». Utsagnet viser kanskje også til at en vennlig tone kan gjøre det mer komplisert å gi åpent uttrykk for motforestillinger. Makten som finnes i «leendets ansikter», slik Charlotte Tullgren (2004) omtaler den, fører til at åpen motstand er lite aktuelt.

Det andre er ønsket om integritet uttrykt av noen av barna som «å bestemme over livet sitt» og ikke bli forstått som sinte, eller enda verre, som en av «de slemme». I lys av Honneths anerkjennelsesteori er det mulig å hevde at barnas betraktninger kan leses som kamper om anerkjennelse uten å sette egen integritet på spill. For å unngå krenkelser eller marginalisering, utfordrer barna dominerende verdier i det skjulte. Igjen er det snakk om en vedvarende ikke-aksept av motforestillinger, uansett hva de handler om eller hvordan de kommer til uttrykk.

Når behovet for orden blir en overordnet verdi som ikke er gjenstand for forhandling, bidrar det til å hindre subjektivitet ved at de ansatte tvinges til å vurdere barnas synspunkter som irrasjonelle eller upassende. Vilkårene for å kunne anerkjenne motforestillingene, i form av uorden, er ikke til stede, og dermed heller muligheten for intersubjektiv anerkjennelse. Krav til en nødvendig logistikk skaper en praksis som er avhengig av konsensus og harmoni, og som hindrer de ansatte i å ta motstanden innover seg.

Fellesskapet mellom barna splittes som følge av at førskolelærerne gjør lydighet anerkjennelsesverdig. Barna som opplever det krenkende å innordne seg regler de ikke anerkjenner, bryter i stedet reglene i det skjulte. Dermed blir barnas subjektstatus under press når de ikke kan bidra til fellesskapet slik de er. Når handlingsalternativene framstår som å gjøre det voksne har bestemt eller å ivareta egen integritet, kan det forklare at noen av barna søker seg vekk fra fellesskapet hvor de voksnes regler gjelder. I stedet søker de seg mot gjensidig anerkjennelse hos hverandre i fellesskap de selv kan utforme og ha kontroll over. Disse «ghettoene» er forbeholdt de «ulydige». Dette kan være problematisk gitt at grunnlaget for gjensidig anerkjennelse gjennom likeverd og solidaritet svekkes i fellesskapet av alle barn. Det som holder slike fellesskap sammen er ifølge Honneth (2008) solidaritet, det er gjennom solidaritet at gjensidig sosial anerkjennelse er mulig. En annen tolkning er at det ikke trenger å være problematisk, så lenge barna gjensidig anerkjenner hverandre. Mye kan tyde på det, all den tid strategiene jeg har omtalt som skjulte, er åpne barna i mellom. Det er for de voksne de skjules. Da vil ikke nødvendigvis solidariteten barna i mellom svekkes. Å hevde det vil være å tillegge de voksnes anerkjennelse for stor vekt. Men en ghetto uten voksen kontakt og anerkjennelse har ikke barneoffentlighetens kvaliteter, i Oskar Negts forståelse: som barns opposisjon mot voksnes forsøk på å skape orden. Opposisjon er betinget av en viss atskillelse fra voksnes verden, men også en viss kontakt (Andersen og Kampmann 1996).

Jeg vil derfor holde fram det forhold at der motstand vedvarende ikke anerkjennes av de voksne, er desintegrasjon en reell fare. Manglende integrasjon eller opplevd tilhørighet kan forklare valget av «exit» for å bruke Albert Hirschmans distinksjon mellom «exit» og «voice», to mulige måter medlemmer av ulike fellesskap kan reagere på ved misnøye (Hirschman 1970). «Exit» er å trekke seg unna emosjonelt eller bokstavelig talt slutte, og «voice» er å protestere eller utøve innflytelse. Det er mulig å tolke barnas midlertidige «exit» som en strategi for, paradoksalt nok, å unngå eksklusjon. Ved å velge «exit» og ikke «voice» fordi det ikke fremstår som et alternativ, unngår barna krenkelser som følge av å bryte regler eller åpent gi uttrykk for motstand, og de oppnår samtidig anerkjennelse fra de andre barna for sitt mot og kreative påfunn. De leker med makten, for å bruke Gawlicz (2009) ordspill basert på hennes Foucault-inspirerte analyse av barnas motstand. Den implisitte motstanden representerer motbilder til det som framstår som naturlig eller selvsagt (Foucault 1984). Barnas motstand kompliserer således forsøkene på å ordne verden i kategorier etter bestemte kriterier, og deres «ulydighet» kan bidra til å gjøre makten mindre virksom. De

skjulte strategiene er slik sett både forsvarlige og forståelige, men det betyr ikke at de er uproblematisk.

Diskusjon: konsekvensene av at barns uttrykk for motforestillinger eller motstand ikke anerkjennes

Det barna forteller om de skjulte strategiene er de for det første ikke alene om. Seland (2009) så i et feltarbeid i en basebarnehage barn som unngikk å velge rom ved å snike seg inn i de rommene de ville være i, også stengte rom. Barna, som hun kaller «secret agents», snek seg også ut av rom ved å finne på en unnskyldning som at de måtte på do eller var tørste (Seland 2009, s. 242). Øksnes (2010, s. 154) beskriver hvordan noen av barna har full oversikt over hvilke regler og normer som gjelder, men manøvrerer utenom. Slik oppretter de en balanse mellom det offisielle og det uoffisielle livet. At barn har sitt eget uformelle fellesskap som utgjør en motkultur til voksnes krav er betydningsfullt. Det å være «spion» som Anders kaller det, kan kanskje på kort sikt være en strategi for å unngå krenkelser og eksklusjon, men jeg vil allikevel argumentere for at på lang sikt er ikke strategien holdbar verken for den enkelte eller for å utvikle et demokratisk fellesskap.

De skjulte strategiene er problematiske av to grunner. Den ene er at det kun er noen barn som kan benytte seg av dem og som får mer innflytelse enn andre barn. På bakgrunn av funn i andre studier er det mye som tyder på at det er barna som har knekt institusjonskodene og kan bryte regler i overensstemmelse med kodene, som er «de best egnede» (Warming 2001). Som hos Seland (2009) får disse regelbryterne mer innflytelse enn barna som alltid følger reglene. Eller det kan være slik at barn som kjenner til at man må «spørre pent», kan slippe å delta i samlingsstunden (Seland 2013, s. 171). I Palludans studier, både av barn i barnehager i København og 4-årige skolebarn i Barcelona, var det de barna som opptrådte i overensstemmelse med den dominerende stemningen som oppnådde legitimitet, status og anerkjennelse (Palludan 2005, 2009). Barn som ikke får til å bryte reglene på en elegant nok måte, som Minna som fortalte at: «Hvis vi gjemmer oss, må vi rydde alt», blir møtt med sanksjoner. Jeg forsto henne slik at hun ikke hadde gjemt seg godt nok og ble funnet. Fortellingen bekreftes av funn i andre studier. Seland så ansatte som ikke alltid overholdt sine egne regler, de «så gjennom fingrene» på dem så lenge det ikke gikk utover andre barn eller ansatte. De ansatte kjente til regelbruddene, men intervenerte ikke så sant de ikke ble tvunget til det (Seland 2009, s. 240). Det gjelder å

stikke seg vekk slik at de voksne ikke ser det, eller så raffinert at de ikke «ser» det. Mye tyder på at det «hemmelige» livet er et velkjent fenomen i sin alminnelighet for de ansatte i barnehagen. Ann-Marie Markström (2005) hevder at det forbudte og «hemmelige» livet til og med betraktes som et sunnhetstegn; barn skal ikke være altfor lydige. Barna skal stå imot de voksne, men «inte på fel sett» (Markström 2005, s. 155- 156). Det er problematisk om det forholder seg slik at dette fenomenet er utbredt, det fører til en dobbel standard: de som blir sett og de som ikke blir «sett». Jeg ser en fare i at barn som vet å utnytte de uformelle veiene, de som har en «nese» for maktrelasjoner, utvikler en usolidarisk opportuniste.

Den andre grunnen er at når barna ikke kan ta ordet på en egnet arena og si at denne regelen er urettferdig, får de ikke erfaring med å gi saklig uttrykk for motstand eller kritikk når de mener det er berettiget. Barna får dermed ikke kjennskap til at interesse- og verdikonflikter kan diskuteres og løses gjennom demokratiske prosedyrer. Jeg vil derfor hevde at det i liten grad er et «sunnhetstegn» at barn kun har skjulte strategier å ty til, forbudte og hemmelige. Særlig, og vel å merke dersom det er et resultat av at barn har forsøkt å ytre motforestillinger uten å lykkes. De skjulte strategiene kan være virksomme, men bare nest best. Strategiene kan bidra til at de som behersker dem ikke blir bestemt over på uvilkårleg og urimelig grunnlag; sagt med Foucault blir den diskursive makten blir mindre virksom. Problemet med både strategiene og perspektivene, slik jeg ser det, er at det i for stor grad appelleres til individuelle, kreative heltegjerninger og ikke kollektive bevegelser.⁶ Understrekningen av at vi trenger begreper for å fortolke den skjulte motstanden, betyr ikke at vi må gi avkall på at det er mest ønskelig at saklig kritikk, motivert av flere legitime beslutninger, kan ytres. Med hensyn til barnas dannelsingsprosesser, kan slik kritikk bidra til å styrke barnas evne til refleksjon og argumentasjon. Dette kan relateres til moralens grammatikk hos Honneth, det vil si menneskers evne til å oversette erfaringer med å bli krenket til formuleringer av normative krav om samfunnsendring (Honneth 2008, s. 173-174). Det betyr at det er bedre å argumentere for hvorfor man ikke vil ut, enn å snike seg vekk. Det kan føre til en diskusjon om regler som kan ha hatt legitimitet en gang, men som ikke nødvendigvis har det lenger.

Når barn påpeker urettferdighet må det skje noe, og det kan heller ikke være slik at kun det som ytres på «passende» måter anerkjennes. Barna jeg har intervjuet er ikke alene om å ha slike erfaringer. Palludan viser i sin studie at barna utfordret makten, men markeringene blir ikke til annet enn mindre rystelser av dominansforholdet (Palludan 2005, s. 126). I Børnerådets minipanel om regler og medbestemmelse i barnehagen forteller barna at de har spurt de voksne om hvorfor

de får ha med godteri til møter, og at til frokost får de rundstykker med ost mens barna får havregryn. De sier at de voksne svarte ikke (Børnerådet 2011, s.13). Barns utsatthet, i form av at de er prisgitt en rekke vilkår de ikke rår over, tilsier at det er avgjørende at barn erfarer at når de først ytrer seg gjør det en forskjell.

Funnene i denne studien kaster lys over ønsker om å høre til i fellesskap uten å sette egen integritet på spill. Barnas synspunkter kan fortolkes som ønsker om å utforme ulike fellesskap, ikke bli utsatt for uvilkårlige forandringer og ikke bli bestemt over på et illegitimt grunnlag. Jeg vil derfor hevde, om det så er utopisk, at det er avgjørende å ha ambisjoner om at alle barn får, kan og vil bidra til å utforme fellesskapene de inngår i, hvor ulike uttrykksformer er likeverdige og også kritiske ytringer anerkjennes.⁷

Noter

1. Hva som ligger til grunn for valg av betegnelsen demokratisk deltakelse utdypes i min doktoravhandling (Pettersvold 2015, s. 18-19).
2. Et av funnene fra den kvantitative delen av undersøkelsen i Børnerådets minipanel om regler og medbestemmelse i barnehagen var at mange barn ikke likte å være med å bestemme. I intervjuene kom det fram at dette henger sammen med at de ikke synes det er særlig sympatisk med barn som bestemmer for mye, så de «... ønsker måske ikke rollen som den bestemmende typen overfor andre børn» (Børnerådet 2011 s. 11). Dette illustrer betydningen av å være bevisst ordvalget.
3. Jeg valgte å la det være en samlebetegnelse på de ansatte i barnehagen siden barna kaller dem det. Dette til tross for at jeg generelt synes betegnelsen er uheldig.
4. Intervjuene ble foretatt sist i november, det kan ha hatt en betydning.
5. Dette er et tynt og sprøtt surdeigsbrød av fullkornsrugmel. Det er rimelig og finnes i alle matbutikker.
6. Interessant nok viser begrensningen også til et spenningsforhold i Foucaults tvetydige perspektiver på makt i sine egne tekster. I følge Zizek (i Villadsen 2010, s. 26) er det en besynderlig spenning mellom den kjølige analytikeren av diskursive regimer og den pasjonerte kjemperen for de undertrykte.
7. Denne tilnærmingen er inspirert av Christer Fritzells (2003) utkast til en praktisk-pedagogisk deliberasjonsmodell med de tre dimensjonene får, kan og vil delta. Hvordan denne tilnærmingen inngår i en lengre rekke av resonnementer kan leses i Pettersvold (2015).

Referanser

- Andersen, Peter Ø. & Kampmann, Jan (1996): *Børns legekultur*. København: Munksgaard.
- Bae, Berit (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling (dr. philos.). Universitetet i Oslo.
- Bae, Berit (2012): Kraften i lekende samspill. I Berit Bae red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* s.33-56. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brostrøm, Stig (2006): Children`s perspectives on their childhood experiences. I Johanna Einarsdottir & Judith T. Wagner red. *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* s.223-255. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Børhaug, Kjetil (2010): Medverknad for born i barnehagen – meir påverknad? *Tidskriftet FoU i praksis* 4(2), 9-23.
- Børnerådet (2011): *Regler og medbestemmelse i børnehaven. En undersøgelse i Børnerådets Minibørnepanel*. København: Børnerådet.
- Danby, Susan & Baker, Caroline (1998): “What`s the problem? ”Restoring social order in the preschool classroom. I I. Hutchby & J. Moran-Ellis red. *Children and Social Competence* s. 157-186. London: Falmer Press.
- Eder, Donna & Fingerson, Laura (2003): Interviewing children and adolescents. I James Holstein & Jaber Gubrium red. *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns* s.33-53. London: Sage.
- Ehn, Billy (2004): *Skal vi lege tiger?: Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Klim.
- Einarsdottir, Johanna (2005): We can decide what to play! Children`s perceptions of quality in an Icelandic preschool. *Early Education and Development* 16(4), 469-488.
- Einarsdottir, Johanna (2007): Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(2), 197-211.
- Emilson, Anette (2008): *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Avhandling (ph.d.) Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences.
- Foucault, Michel (1984): What is enlightenment? I Paul Rabinov red. *The Foucault Reader* s. 32-50.

- Gawlicz, Katarzyna (2009). *Preschools play with power : constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare Institutions*. Ph.D-avhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Grindheim, Liv Torunn (2013): Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 22(2), 37-57.
- Graue, Elisabeth M. & Walsh, Daniel (1998): *Studying Children in Context. Theories, Methods and Ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hirschman, Albert O. (1970): *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Honneth, Axel (2008): *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- James, Allison & Prout, Alan (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- James, Allison (2005): Life times: Children's perspectives on age, agency and memory across the life course. I Jens Qvortrup red. *Studies in Modern Childhood* s.248-266. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Johansson, Eva (2003): Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2), 42-57.
- Juul, Søren (2010): *Solidaritets: anerkendelse, retfærdighed og god dømmekraft. En kritisk analyse af barrierer for sammenhængskraft i velfærdssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindahl, Marita (2005): Children's right to democratic upbringing. *International Journal of Early Childhood* 37(3), 33-47.
- Mayall, Berry (2008): Conversations with children: Working with generational issues. I Pia Christensen & Allison James red. *Research With Children. Perspectives and Practices* s.109-124. New York: Routledge.
- Markström, Ann-Marie (2005): *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. PhD-avhandling: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabet (2007): Time, identity and agency. I Helga Zeiher; Dympna Devine; Anne Trine Kjørholt & Harriet Strandell red. *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space* s.69-92. Odense: University Press of Southern Denmark.

- O’Kane, Claire (2008): The development of participatory techniques: Facilitating children’s views about decisions which affect them. I Pia Christensen & Allison James red. *Research With Children. Perspectives and Practices* s.125-155. New York: Routledge.
- Palludan, Charlotte (2005): *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Palludan, Charlotte (2009) En tidlig barndom med perspektiver. *Nordisk barnehageforskning* 2(1), 27-37.
- Pettersvold, Mari (2014): Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education* 34(2), 127 -147.
- Pettersvold, Mari (2015): *Barns demokratiske deltakelse: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. Doktoravhandling. Høgskolen i Lillehammer.
- Seland, Monica (2009): *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Doktoravhandling NTNU.
- Seland, Monica (2013): “Nei! Jeg vil ikke!” Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati? I Anne Greve; Sissel Mørreaunet & Nina Winger red. *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* s. 163-175. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sheridan, Sonja & Pramling, Ingrid S.(2001): Children’s conceptions of participation and influence in preschool: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2(2), 169-194.
- Skoglund, Ruth Ingrid & Åmot, Ingvild (2012): Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I Ruth Ingrid Skoglund & Ingvild Åmot red. *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* s.17-40. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søbstad, Frode (2008): Barns bidrag til kvalitet i barnehagen. *Barnehagefolk* 2/2008, 81-85.
- Søbstad, Frode (2004): *Mot stadig nye mål... Tredje rapport fra «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Thomas, Nigel (2012): Love, rights and solidarity: Studying children’s participation using Honneth’s theory of recognition. *Childhood* 19(4), 453–466.
- Tullgren, Charlotte (2004): *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Doktoravhandling. Malmö högskola.
- Villadsen, Kaspar (2010): Civilsamfundet i det foucaultske blik. Magtens relæ eller magtkritikkens base? *Dansk Sociologi* 21(2), 7-29.

- Warming Nielsen, Hanne (2001): *Børn i medvind og modvind. En relationel analyse af børns livtag med livet i det refleksiøst moderne*. PhD-afhandling. Roskilde Universitetscenter.
- Warming, Hanne (2012): Theorizing adult's facilitation of children's participation and citizenship. I Claudio Baraldi & Vittorio Iervese red. *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts* s.30-48. New York: Routledge.
- Zeiger, Helga (2011): Institutionalization as a secular trend. I Jens Qvortrup; William Corsaro & Michael-Sebastian Honig red. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* s.127-139. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ødegaard, Elin E. (2007): *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barn og voksnes samtalefortellinger*. Göteborg Studies in Educational Sciences 255. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Øksnes, Maria (2010): *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østrem, Solveig (2008): *Barns subjektivitet og likeverd : et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Avhandling (ph.d.) Det teologiske fakultet. Universitetet i Oslo.
- Østrem, Solveig; Bjar, Harald; Føsker, Line R.; Jansen, Turid T.; Nordtømme, Solveig & Tholin, Kristin R. (2009): *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009 Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, Solveig (2013): Barnehagens rom og materiell – jenter og gutters preferanser. *St.Sunniva* 21(1), 5-26.

