



Høgskolen
i Lillehammer
Lillehammer University College



Barnehagen som arena for demokratisk danning

Det medvirkende barnet — idealet for danningen i barnehagen?

Maria Bergitte Gangvik

Master i pedagogikk

Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap (HIS)

Høgskolen i Lillehammer

Våren 2011

FORORD

Dette er min avsluttende oppgave i master i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Den teller 60 studiepoeng og er levert på normert tid. Jeg har hatt mulighet til fordype meg i et tema som jeg synes er interessant. Det har vært en spennende og lærerik prosess som har gjort meg mer sikker på hva jeg ønsker å bidra til i min jobb som pedagog.

Takk til veileder Øivind Haaland for støtte og interessante diskusjoner.

Lillehammer 1 mai 2011

Maria Bergitte Gangvik

SUMMARY

The subject of this study is child participation and formation in the kindergarten. It points at conflicting tendencies in the debate about kindergartens. The kindergarten should contribute to children's formation and participation. At the same time, we are talking about early preparation for school, survey and evaluation. This study will investigate if these tendencies are compatible. Furthermore, the intention is to highlight how formation can fit into the kindergarten, together with children's right to participation. What is a democratically formed child? How can a democratically forming practice be established within the kindergarten? This is a theoretical literature study associated with hermeneutics. Literature searches are used in order to gain an understanding of the terms formation and participation. This is tied in with the underlying thought of the hermeneutical spiral.

Formation has proven to be a relevant perspective that can promote a higher understanding of the right to participation. Formation and participation together represent the opportunity to take the child as a subject seriously. Democratical formation should be a deciding factor for what is emphasized in kindergarten pedagogy — what is the purpose of the kindergarten. Kindergartens are required to emphasize formation and participation as the predominant purpose. In order for these perspectives to have a stronger position in the kindergarten, it might be necessary to give a more precise definition of what measures are required from the kindergarten. It is also necessary with a specification of what the kindergarten is and what it is not. If a formalist thinking about children and the kindergarten are allowed to dominate, the kindergarten might lose its identity as a pedagogical institution that maintain the "whole" human being. Survey, evaluation and control could be an attempt to normalize children in the kindergarten. If so, human diversity would be in decay.

Formation and participation represent freedom and protest against formalistic tendencies overtaking pedagogy in the kindergarten. Formalism and formation are two principally conflicting approaches. With formation and participation, the human being is the focus of attention, while formalism represent other objectives for the pedagogical work. These tendencies are therefor not compatible approaches, which leads to conflicting goals for the kindergarten.

INNHALDSFORTEGNELSE

DEL 1: INNLEDNING, METODISKE VALG OG FORMALISME	s. 6
Innledning	s. 6
Bakgrunn for tema	s. 6
Problemstilling og forskningsspørsmål	s. 9
Struktur av oppgaven	s. 10
Metodiske valg	s. 10
Formalisme	s. 13
DEL 2: BARNES RETT TIL MEDVIRKNING	s. 17
Humanismen	s. 17
Historiske perspektiver	s. 17
Demokrati og medborgerskap	s. 21
Demokrati	s. 21
Barn som medborgere	s. 24
Anerkjennelse i møte med den andre	s. 26
Individualitet — frihet til selvutvikling og selvkjærlighet	s. 31
Felleskap med rom for det medvirkende barnet	s. 34
Deltakelse i fellesskapet	s. 34
Dobbelt formål	s. 36
Felleskap med respekt for mangfold og annerledeshet	s. 37
Verdensborgeren	s. 40
Oppsummering	s. 44
DEL 3: DANNING	s. 46
Danningsbegrepet	s. 46
Demokrati og medvirkning	s. 52
Hva er danning i barnehagen?	s. 56
Danning som allerede gjør seg gjeldende i barnehagen	s. 56
Danning gjennom lek	s. 56
Danning i møte	s. 58
Kunst og kreativitet som danning	s. 59
Hva kan en pedagogikk basert på danning være?	s. 60
Pedagogy of place	s. 60
Autoritet, kjærlighet og mysterium	s. 62
Reggio Emilia	s. 65
Oppsummering	s. 70

DEL 4: ETABLERING AV EN DEMOKRATISK DANNENDE PRAKSIS	s. 71
Pedagogens rolle	s. 71
Menneskesyn i barnehagen	s. 76
Makt	s. 78
Definisjonsmakt	s. 78
Asymmetri	s. 80
Påvirkning	s. 80
Medvirkning og makt	s. 81
Opplæringen	s. 85
Formalisme	s. 86
Barnehagens innhold	s. 87
Rammeplanen og formålet for barnehagen	s. 88
Barn som human beings	s. 88
Barnehagen som arena for læring	s. 89
Barns medvirkning	s. 93
Danning	s. 95
Reggio Emilia	s. 96
Formalisme	s. 98
Personalets kompetanse	s. 98
Den demokratiske danningens krav til kompetanse	s. 98
Didaktisk kompetanse	s. 102
Kompetanse og kompleksitet	s. 106
Behov for kompetanse i barnehagen	s. 108
Oppsummering	s. 110
DEL 5: AVSLUTNING	s. 111
Formalisme	s. 111
Medvirkning og danning	s. 112
Demokratisk dannende praksis	s. 114
Hva skal barnehagen være?	s. 115
Studiens relevans og veien videre	s. 116
Litteraturliste	s. 118

DEL 1: INNLEDNING, METODISKE VALG OG FORMALISME

Innledning

Bakgrunn for tema

Medvirkning og danning er temaene for denne masteroppgaven. Danning er et klassisk begrep i pedagogikken. Det har vært gjennom mange ulike tolkninger og har i dag fått ny aktualitet. Det er derimot ikke alle som kjenner fenomenet og er like fortrolige med hva danning er (Lindseth, 2009). Noe av det samme gjelder også for medvirkningsbegrepet. Det er et aktuelt begrep i barnehagedebatten, men det kan være vanskelig å vite hva som legges i begrepet når det kommer til barns rett til medvirkning i barnehagen. Hensikten i dette litteraturstudiet er å kaste lys over hvordan dannelsesbegrepet passer inn i barnehagen sammen med barns rett til medvirkning. Det skal undersøkes hva et demokratisk dannet barn er og om en slik danning lar seg forene med formalisme. Studien tar til ordet for økt oppmerksomhet på andre perspektiver enn de formalistiske i barnehagedebatten.

Medvirkning har blitt satt på dagsorden i mange av landets barnehager. Bakgrunnen for dette er barnehageloven § 3 fra 2005 hvor det står følgende om barns rett til medvirkning:

”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.”

(Kunnskapsdepartementet, 2006b). Loven bygger på FNs barnekonvensjon fra 1989 (Thuen, 2008). Barnehageloven sier noe om hva synet på barn er nå, og dette synet skal karakterisere barnehagevirksomheten og pedagogikken. Enkelte undersøkelser viser derimot at få barn får medvirke (Søbstad, 2007a; Tholin, u.å). Det kan virke som at barns medvirkning er vanskelig å realisere i praksis og at det framstår mer som et ideal. Jane Haugseth (2010) viser i sin masteroppgave at barns medvirkning er underkommunisert i rammeplanen for barnehagen (R06) og i Kvalitetsmeldingen (stortingsmelding 41). Temaet læring er derimot fremtredende. Ifølge Haugseth er framstillingen av medvirkningsretten preget av motsetninger - grunnlagsdokumentene er tvetydige. Dette blir heller ikke problematisert. For å realisere barns rett til medvirkning er det behov for dokumenter med fravær av indre spenninger. Hun konkluderer derfor med at barns medvirkning foreløpig er å anse som en utopi (2010, s. 121).

Det er flere som er bekymret for om barns medvirkning kan realiseres med det fokuset som er nå. Med R06 har barnehagen for eksempel blitt tydeligere som lærende organisasjon. I oktober 2010 kom Brennautvalget med sin rapport hvor de legger frem forslag til systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Angel (2010) er bekymret over denne rapporten. I sin artikkel "Frykter skole i barnehagen" refererer hun til pedagogisk veileder Marit Jacobsen som reagerer på at skolens læreplan nevnes i mandatet fordi den ikke hører hjemme i barnehagen. Videre reagerer høgskolelektor Hilde Dehnæs Hogsnes (i Angel, 2010) på at det kan virke som at det blir mer og mer vanlig at barnehagens rammeplan kobles til skolens læreplan. Et eksempel på dette er fagområdene i barnehage som settes i sammenheng med skolens fag. Det er altså frykt for at man nå åpner opp for å slippe skolens læreplan inn i barnehagen. Et annet perspektiv er Østrem (2009) som viser til at man er opptatt av å gjøre femåringene klare for skolen. Begrepet førskolebarn brukes for eksempel i forbindelse med de eldste barna i barnehagen. Det kan med andre ord virke som at barnehagen skal bli mer lik skolen. Formalistiske tendenser viser seg i barnehagen i form av mer fokus på språk og kunnskap på grunn av et mål om sosial utjevning, og regjeringen som ønsker å kartlegge språkferdighetene til alle 3-åringer som går i barnehage (Ertesvåg, 2006; Tjernshaugen & Moe, 2011). Det må diskuteres om dette er i overensstemmelse med medvirkningsretten. Synes barn det er greit å bli vurdert? Virker dette negativt inn på barns frihet og selvdanning? Hva har mer formell læring og mindre lek å si for barns danning? Østrem (2009) mener at kartlegging er et blindspor hvis barnehagen skal fremme danning. Her ser man at det er motstridende tendenser.

Tradisjonelt har barnehagen vært opptatt av helhetlig læring, og omsorg og lek har fått stor plass (Barne- og familiedepartementet, 1997). Det er bekymringsfullt dersom det stemmer at skolens læringsdiskurs får mer og mer plass i barnehagen. Det kan virke som om barnehagen står ved et veiskille. Det må stilles kritiske spørsmål i forhold til hva barnehagen utvikler seg til å være. I denne studien argumenteres det for at barnehagen burde karakteriseres av danning og medvirkning og utvikles som noe annet enn skole. Det må stilles krav om å vektlegge det som er særegent for barnehagen. Dersom formalistiske tendenser får innpass i barnehagen vil det kunne representere et brudd med barnehagens tradisjoner. Medvirkning og danning er med andre ord forslag til svar på hva barnehagen burde vektlegge og det vil også virke som motstand mot formalisme. Fokuset blir nemlig på andre verdier når en er opptatt av barns danning. Barnehageloven og R06 gir pedagoger betydelige muligheter til å vektlegge demokratisk danning av barn i ung alder. Dette er en mulighet de må gripe. En barnehage som

gjør dette aktualiserer en danning til humanitet og demokrati - som bør være idealet for danningen av barn i barnehage.

Gunvor Løkken (2005) viser til at barnehagen er en arena for danning. Det er der barna får sine første erfaringer med å bidra til både sin egen og andres danning. Barnehagehverdagen er fylt med dannelsingsprosjekter, og barnehagen kan derfor sies å ha stor betydning for barns begynnende danning. 26 januar 2011 ble det gjort endringer i R06 på grunn av det nye formålet for barnehagen. Danning er nå mer utdypet i rammeplanen og det blir spennende å se hva slags konsekvenser dette får. Gjennom økt oppmerksomhet på begrepet kan danningens stilling i barnehagen bli styrket. Dette er viktig fordi en dannelsesorientert barnehage vil sette fokus på hva som er meningsfullt i livene til barn her og nå. Det innebærer en større respekt for hva barnet er. Det er en pedagogikk som er jordnær og tilstedeværende, og den tar sikte på en allsidig utvikling av barns personlighet. En slik pedagogikk er heller ikke redd for å ta de store spørsmål opp til refleksjon. Det handler for eksempel om hva vi vil med barnehagen og hva slags idealer vi har for danningen. En dannelsesorientert barnehage kan bidra til å realisere barns rett til medvirkning fordi det medvirkende individ er en del av hva det vil si å være dannet. Det medvirkende individ er i seg selv et dannelsesideal. Barns medvirkning vil også fremme demokratisk danning.

I denne studien vil det bli vektlagt at pedagoger har en viktig rolle i etableringen av en demokratisk dannende praksis i barnehagen. De må forstå hva danning er og hvilken betydning dette har for barnehagepedagogikken. Studien ønsker å fokusere på mulighetene ved å rette oppmerksomheten mot danning og medvirkning i barnehagepedagogikken. Som nevnt innebærer dette et annet fokus enn formalisme. Selv om kartlegging kan være nyttig for å finne gode tiltak, eller for å avdekke utviklingsvansker hos barn, pekes det i denne studien på at formalisme ikke bør bli hensikten med barnehagens pedagogikk. Løkken er en av de som har skrevet om danning knyttet til barnehage. Hun hevder at danning er relevant for barnehagepedagogikken og at begrepet må ”redefineres og nyskrives som et (nødvendig) dannelsesprosjekt for vår tid” (2007b, s. 193). Thoresen og Foss har også sett på begrepet danning. De viser til Søbstad som hevder at “det klassiske dannelsesbegrepet passer til barnehagetradisjonen” (Søbstad i Thoresen & Foss, 2010, s. 115). Videre har Dannelsesutvalget kommet med en innstilling om danning i høyere utdanning. I denne rapporten påpeker Anders Lindseth at ”dannelsen må ha en vesentlig plass i all utdanning” (Lindseth, 2009, s. 21). Lindseth hevder og at formalistiske tendenser er en ”trussel mot den

nødvendige tid til fordypelse og fri refleksjon som dannelse forutsetter” (Lindseth, 2009, s. 22). Gjelder dette også barnehagen og hva skal vi i så fall gjøre med det? Hva må barnehagen gjøre for å motvirke dette?

I denne studien vil danning og medvirkning bli sett på som en form for motstand mot et samfunn og utdanningssystem som stadig blir mer formalistisk. Det er nemlig en fare for at det formalistiske menneske blir utformet tidligere enn før og at pedagogikken blir mer og mer støttende for en formalistisk utdanning. I barnehagen bør det være et bredt menneskesyn som tar vare på *hele* menneske, og det må være rom for det unike og subjektive slik at ikke økonomiske hensyn rår grunnen alene. Barnehagen har en viktig rolle i samfunnet og kan bidra til en demokratisk og humanistisk danning av barn. Barnehagen kan jobbe for en bredere og mer humanistisk menneskeforståelse. Det handler blant annet om å ”tone seg inn på barnet”, ta tak i barns initiativer og som pedagog være tilstede i øyeblikket. Barnet skal utvikle en god selvfølelse og ha tid og rom for selvdanning. En pedagogikk basert på danning kan vektlegge en ”pedagogy of place” som Lars Løvlie viser til. Moira von Wright vil også innføre begrepene kjærlighet, autoritet og mysterium i pedagogikken. Dette vil være å tenke pedagogikk på en annen måte enn den formalistiske.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i det som er skrevet til nå er arbeidstittelen:

Det medvirkende barnet - idealet for danningen i barnehagen?

Problemstilling:

På den ene siden skal barnehagen ifølge barnehagemeldinger bidra til barns danning og medvirkning. På en annen side tas det til ordet for tidlig skoleforberedelse, kartlegging og vurdering. Er disse tendensene forenlige?

Forskningsspørsmål:

- Hva er et medvirkende barn?
- Hva er et dannet barn?
- Hvordan kan en demokratisk dannende praksis etableres i barnehagen?

Struktur av oppgaven

Oppgaven er strukturert som fem deler. Den første tar for seg innledning, metode og formalisme. Beskrivelsen av hva formalisme er kommer tidlig fordi det er nødvendig for å forstå resten av oppgaven og hvordan en slik tenkning skiller seg fra danning og medvirkning. Del 2 belyser barns rett til medvirkning - hvordan denne retten kan forstås. Hovedpunkter er blant annet anerkjennelse, demokrati og individualitet. Disse er viktig for å forstå hva som ligger bak tanken om det medvirkende barnet. Del 3 handler om dannelsbegrepet. Det blir sett på hva som kan forstås med begrepet og hvordan er koblet til demokrati og medvirkningstanken. Lek blir også trukket fram som et eksempel på danning i barnehagen. Videre blir det belyst hva en pedagogikk basert på danning kan være. Den siste delen handler om hvordan det kan legges til rette for en demokratisk dannende praksis i barnehagen. Makt, pedagogens rolle, barnesyn, innhold og kompetanse er stikkord her. Avslutningsvis vil de viktigste funnene oppsummeres i relasjon til de spørsmål og problemstillinger som ble presentert i innledningen.

Metodiske valg

Dette er en teoretisk litteraturstudie. Grunnen til å ville gjøre en slik studie er at danning i barnehagen er et forholdsvis nytt felt, samt at aktuell faglitteratur vil kunne gi svar på problemstillingen. Litteraturen brukes til å drøfte og til å sette ulike synspunkter opp mot hverandre. Metoden plasseres innenfor hermeneutikken. Det er en metode som knyttes til forståelse og fortolkning gjennom for eksempel undersøkelse av tekster. Hermeneutikken viser til at fenomener i kulturen har mening og intensjonalitet. Verdier og normer knyttes til kultur. Danning og medvirkning viser til kulturen vår og det har betydning for oss som mennesker. Det er derfor relevant å undersøke disse begrepene. I denne studien søkes det etter en forståelse av danning og medvirkning i litteratur. Tolkningen av begrepene vil vise hvilken mening som legges i dem knyttet til en barnehagekontekst. Heidegger og Gadamer knytter hermeneutikken til menneskers måte å eksistere på. Det viser til hva vi er. Mennesker er forstående og fortolkende historiske vesener. All vitenskap er også historisk og fortolkende (Heidegger og Gadamer i Thornquist, 2003).

I innledningen er det belyst at oppgaven er aktuell og relevant for barnehagedebatten. Det er vist til at det er motsetninger i feltet. I denne motsetningen er det funnet et ståsted, det er gjort et valg. Den teorien man velger å studere er med andre ord valgt på bakgrunn av bestemte målsetninger og interesser. Hermeneutikken viser også til at man går inn i en studie som dette

med en forståelseshorisont som omfatter ”våre samlede oppfatninger, erfaringer og forventninger” (Thornquist, 2003, s. 142). Dette har betydning for hva man vil se og erkjenne og det blir gjerne omtalt som fordommer. Det er viktig å være klar over slike fordommer fordi man gjør sine valg på bakgrunn av disse og det vil prege hvordan litteraturen angripes. Det vil derfor ikke være mulig å oppnå en objektiv sannhet (Kemp, 2005). I hermeneutikken vises det altså til at våre tolkninger er begrenset på grunn av en slik forforståelse. Videre vises det til at forståelsen er bundet av vår livsverden og den historiske situasjonen vi befinner oss i. Vi er medlem av et bestemt fellesskap. Dette blir kalt historisitet og det farger forståelsen av temaet som undersøkes. Det vil kunne sette grenser for oppfattelsen og det vil også angi en retning. Forståelsen ligger altså innenfor noen rammer. Disse rammene vil man aldri være fullstendig klar over eller kunne objektivisere. Slagstad peker på at historisitet ikke er noe man kan velge å ikke være en del av. Menneske lever i historien, og kan ikke ”plassere seg i en posisjon ”utenfor” eller ”over” historien” (Slagstad i Thornquist, 2003, s. 152). Habermas mener at det burde være et mål om å skape en distanse til det som studeres. Det som er kjent må man fremmedgjøres i forhold til. Dette er viktig for at det ikke bare skal bli subjektive tolkninger. Som fortolker bør man ha ”en åpen, spørrende og kritisk innstilling” (Habermas i Thornquist, 2003, s. 190). Grunnlaget for påstander hentes i teori.

I litteratur skal det undersøkes om målsetningen om barns medvirkning og danning i barnehagen kan virke som motstand mot tendensene til formalisme. Det skal bevisst søkes etter en forståelse av hva et demokratisk dannet barn er og hvordan danning passer inn i barnehagen sammen med medvirkning. De ulike forståelsene skal så settes sammen til en helhetlig framstilling av hva som legges i begrepene - deler blir satt sammen til en helhet. For eksempel skal det undersøkes hvordan danning kan knyttes til medvirkningstanken med den hensikt å vise koblingen mellom begrepene. Teori som utpeker seg som spesielt relevant for demokratisk danning vil bli drøftet og knyttet opp mot det som undersøkes. Målet er at disse hovedpunktene skal gi en forståelse for hvordan begrepene i sin helhet kan forstås. Denne måten å fortolke på blir referert til som den hermeneutiske spiral. Den viser til at “vi forstår delene ut fra helheten og helheten ut fra delene” (Thornquist, 2003, s. 142). De ulike delene påvirker helhetsoppfatningen og helheten påvirker også forståelsen av delene. Ny forståelse for ulike sider ved begrepene danning og medvirkning kan altså påvirke vår helhetsforståelse av disse begrepene. Det vil også bli gjort søk i rammeplan- og formål for barnehagen med den hensikt å blant annet vise hvilke retningslinjer som er for barnehagen. Disse retningslinjene blir så koblet opp mot teori. Det viser for eksempel at det som undersøkes er relevant for

barnehagen. Når det gjelder valg av litteratur må man med andre ord gjøre noen begrensninger. Teori blir valgt med den hensikt å klarlegge de begreper som diskuteres, og vil være grunnlaget for å belyse forskningsspørsmålene og slik kunne svare på problemstillingen.

Heidegger peker på at vår forståelse er utgangspunktet for en utvidet og ny forståelse.

Gjennom søk i litteratur vil for eksempel forståelsen for hva et demokratisk dannet barn er utvides og gi ny forståelse. Tekster kan med andre ord utfordre forståelsen av barns medvirkning. Dette henger sammen med den hermeneutiske spiral. Forståelsen er hele tiden i endring, det er en prosess som aldri tar slutt. Gadamer tar også for seg dette, men han knytter det til samtalen. Han hevder at ”samtale kan forvandle og bidra til at vi overskrider vår egen og hverandres forståelseshorisont” (Gadamer i Thornquist, 2003, s. 167). Ifølge han kan man oppfatte tekster som en slik samtalepartner- det er mulig å utvide sin forståelse i møte med teksten. Det er en samtale med spørsmål og svar. I møte med teksten har jeg altså noen spørsmål (mine forskningsspørsmål) som jeg søker svar på i teksten. Det som tolkes ut av teksten kan ha betydning for barnehagedebatten. Fortolkningene av teksten gjøres dermed relevante.

Denne studien viser til en mulig forståelse av dette temaet. Knyttet til den hermeneutiske spiral vil masteroppgaven ikke være en endelig eller objektiv fortolkning av dette temaet. Den vil altså ikke ende i en definisjon som kan forstås som den eneste sannhet. Tekster er flertydige og dette betyr at andre vil kunne tolke noe annet ut av teksten. De vil kunne finne nye innfallsvinkler og slik vil forståelsen av temaet hele tiden være i utvikling og endring. Selv om det finnes mange muligheter for tolkning, vil problemstillingen og forskningsspørsmålene gi noen begrensninger i forhold til hva som tolkes ut av teksten. Det søkes etter hvordan teksten kan ha betydning for barn og barnehage. Det søkes altså svar på noen spesifikke spørsmål som gjør at det er noen grenser for hvordan teksten kan tolkes.

Det aller meste som er skrevet om barns rett til medvirkning i barnehagen er skrevet etter den nye rammeplanen for barnehagen kom i 2006. Litteraturlisten gir et innblikk i noe av det som er skrevet om dette temaet. Det er ikke skrevet spesielt mye om danning knyttet til barnehage. Løkken er en av de få som har skrevet om dette. I tillegg er oppdragelse og danning tema i første nummer av fagtidsskriftet Barnehagefolk i 2011. Generelt er det derimot skrevet mye om danning, men dette er altså ikke knyttet til barnehagens praksis eller barns rett til medvirkning i barnehagen. Grunnen til dette kan være at danning er et relativt nytt tema i

barnehagen. I studien vil det bli gjort et forsøk på å knytte generell teori om danning til barnehage og barns medvirkning.

Formalisme

Store norske leksikon beskriver formalisme som ”det å legge overdreven vekt på det formelle, på detaljene på bekostning av det som har virkelig betydning” (u.å). Det er viktig å bevisstgjøres i forhold til hva formalisme er og dets mekanismer fordi det kan undergrave dannelsesperspektiver. Videre i studien vil det bli belyst hvordan danning og medvirkning kan virke som svar i forhold til å motvirke formalistiske tendenser.

Inga Bostad (2009) har skrevet om formalismens inntog i utdanningssystemet. Ifølge henne blir verdier nå knyttet til tellekanter, målrasjonalitet og økonomi og effektivitet. Det skaper press på kortsiktige samfunnsbehov, og det gir lite rom for dannelsesperspektiver. Lars Løvlie er også bekymret for denne utviklingen. Han mener at pedagoger må protestere mot “flommen av lover, regler og forskrifter; og mot økonomisering, det vil si mot operasjonalisering, taksering og produktkontroll av det pedagogiske arbeidet” (G. Biesta & Säfström, 2011, s. Løvlie i). Moira von Wright (Wright, u.å) forstår formalisme som en tendens hvor mennesker og kunnskap holdes fra hverandre, og hvor dette fører til at forholdet blir hierarkisk. Dette kan tolkes som at formalisme skaper en fremmedgjøring i forhold til viktige aspekter ved det menneskelige liv. Kunnskap og menneske blir i så måte sett på som atskilt, de settes ikke i relasjon til hverandre. Dette kan føre til en situasjon hvor kun enkelte sider ved menneske blir vektlagt, mens andre aspekter faller bort. Pedagogen kan miste av synet det vesentligste, nemlig menneske. Dette er i tråd med Marit Bernsen (2008) som poengterer at det er mennesker som skal være i sentrum for pedagogikken, og at formalisme kan gjøre at oppmerksomheten trekkes bort fra dette.

Ifølge Wright (2009) opprettholder formalismen sin rett til å bestemme hvem som er på toppen av hierarkiet. Det blir bestemt hvordan man skal være som menneske og hva som er normalt og ikke-normalt. Det er altså definert hva et menneske er og ikke er. Ved å foreta en slik definisjon kan individer bli ekskludert fra å være en del av fellesskapet fordi de ikke er ”lik nok” eller tilstrekkelig ”menneskelig”- slik kan formalismen virke dehumaniserende. Det kan også være noen som da har mer rett til å bli sett og hørt enn andre. Når kontroll og likhet blir et hovedmål i pedagogikk kan det tenkes at viljen til å lære blir borte for mange. De passer ikke inn i det ”skjemaet” som institusjonen har satt. Barn vil kunne oppleve ved en

tidlig alder at de ikke ”passer inn”. Ved fokus på måling og kontroll i pedagogiske situasjoner kan det være få muligheter for selvdanning fordi pedagogen kan føle seg nødt til å holde seg til det som er planlagt. Barn kan dermed ha få muligheter til å bringe noe nytt inn i verden, noe som vil gi lite rom for medvirkning. Wright (2009) viser for eksempel til hvordan formalisme gjør at barn ikke får vokse naturlig, men må utformes i henhold til en plan. Det kan tolkes som at det da kan bli skapt et skille mellom de som utvikler seg i samsvar med planen satt av enkelte og de som ikke gjør det. Det er ingen aksept for ulikhet, noe som gjør at fellesskapet står i fare for å bli ensformig. Likhet er da et mål for pedagogisk virksomhet. Gert Biesta viser til hva formalismen kan gjøre med pedagogikken og dens møte med forskjellighet: ”At gjøre pædagogikk til en teknikk vil, når alt kommer til alt, krøve en udviskning af pluralitet, diversitet og forskjellighed” (2009, s. 93).

I Rammeplanen for barnehagen fra 1995 er det mye fokus på sosial kompetanse og lek, mens i R06 har medvirkning kommet inn (Søbstad, 2007b) og barnehagen har blitt tydeligere som lærende organisasjon. Det er en utvidelse av antall fagområder, krav om dokumentasjon og evaluering. Røthle og Moser mener at det med dette er en viss utvidelse fra den ”sosialpedagogiske tradisjonen mot den skoleforberedende tradisjonen innenfor barnehagepedagogikken” (2007, s. 200). I innledningen ble det vist til at enkelte uttrykker bekymring over denne orienteringen mot skolen. Bekymringen går blant annet ut på at det er mer fokus på mål for enkeltbarn, kartlegging og testing av barn og en økning av skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Generelt er det et økt læringstrykk i barnehagen, noe som kan tyde på at en formalistisk tenkning har fått innpass i barnehagen. Solveig Østrem tar opp noe av dette i sin artikkel ”Barnehagen som læringsarena - Realiseringen av tanken om anerkjennelse” (2007a). Her peker hun blant annet på at flere innenfor barnehagefeltet kritiserer at barnehagen har blitt en del av den livslange læringen, barnehagen er en del av utdanningsforløpet nå som barnehagen er under Kunnskapsdepartementet. Kritikerne mener at det er en dreining fra humanisme til formalisme i barnehagen og at det gjør barn til objekter for konkurransesamfunnets markedskrefter. Østrem viser til Nordbrønd som hevder at dette svekker dannelsesperspektivet, nytteperspektivet får en større plass. Jeg tolker dette som at barns rett til medvirkning med dette kan få en helt annen begrunnelse og målsetning. For eksempel kan denne retten bli sett på som hovedsakelig nyttig for samfunnet i fremtiden, altså ikke noe som er relevant for det livet barnet lever her og nå. Østrem viser til at barnehagens mål ikke nødvendigvis kan knyttes til formalisme. Målene kan ikke uten videre ”omskrives i termer som evidens og effekt, utbytte og lønnsomhet” (2009, s.

1). Hun peker også på hvilke problemer som oppstår når testing og kartlegging vektlegges. Ifølge Østrem glemmer man da hva som er det egentlige formålet. Testene overtar som styringsredskap. Det vises til USA og England hvor det har blitt dokumentert at ”tester og kartlegginger er sterke virkemidler som lett blir styrende for det faglige innholdet” (2009, s. 1). Dette mener hun også er noe vi ser i norske barnehager. Det er en fare for at danning da vil bli nedprioritert fordi det ikke nødvendigvis lar seg måle i en kartleggingsprøve. Videre hevder Østrem at kartlegging gjør at man ignorerer viktige sider ved barns læring. Et eksempel hun kommer med er at barns kunnskap og læring er kontekstuell, og ikke nødvendigvis vil vises i en kartleggingsprøve, da dette forutsetter at barns kunnskaper kan bli tatt ut av konteksten. En fare er da at barn på grunn av slike kartlegginger kan bli sett på som mindre kompetente enn det de egentlig er. Det gir ikke et riktig bilde av hvem barnet er og hvilke kunnskaper barnet har. Det er dermed ikke en anerkjennelse av ”hele barnet”- de ulike sidene ved et menneske. Kartlegginger og tester tar kun utgangspunkt i en liten del av dette. Dette kan få konsekvenser for hvordan pedagoger møter barn. Man kan spørre seg om hvor barnet som medvirkende subjekt kommer inn i dette. Førskolelærer og forfatter Trude Anette Brendeland formulerer på en glimrende måte det faktum at vi voksne ikke ville likt det om vi ble testet, observert og kontrollert: ”Tenk om vi tok våre voksne venner for oss, alle som en, testet dem, observert i skjul, fylte ut skjemaer, fant deres mangler og skraverter personligheten inn i et skjema for så å vise resultatene til deres foreldre?” (2011, s. 8).

Som et eksempel på et formalistisk miljø vil det nå vises til en amerikansk barnehage. Da jeg siste året på førskolelærerutdanningen hadde praksis i USA fikk jeg oppleve en barnehage hvor det var mye fokus på læring, og da spesielt skoleforberedende aktiviteter. Pedagoger skulle formidle noe til barna hele tiden, det var et fokus på formell læring i stort sett alle situasjoner gjennom dagen. Sosial utjevning var et mål i denne barnehagen. Det virket som om barna, som var fattige, måtte få mest mulig utbytte av å være der i form av formell og ”nyttig” læring. Her kan muligens økonomisk profitt knyttes inn. Dette kan virke negativt inn på pedagogikken fordi det virker styrende på praksis og hvilke mål som settes. Det legger med andre ord føringer på hvordan dagen i barnehagen legges opp, det får innvirkning på innholdet og barnas muligheter for selvdanning og medvirkning. Barnas lek var også satt under kontroll ved at pedagogene på forhånd hadde laget regler for hvor lenge leken skulle foregå og hvor mange barn som kunne leke en spesifikk lek samtidig. Det var også fastsatte regler for hvor mange barn som kunne oppholde seg på et sted i rommet på samme tid. I pedagogiske miljøer som dette kan det hevdes at hensikten blir noe annet enn medvirkning og

danning. Pedagogikken blir formalistisk og dehumaniserende. Det er ikke et mål å behandle barnet som et subjekt og det jobbes ikke med å skape gode relasjoner. Det er lite oppmerksomhet på omsorg og det som skjer her og nå i relasjonene i barnehagen. Det er heller ikke mye rom for å bare ”være”, eller at barn får komme med initiativ i løpet av dagen som kan endre på det som er planlagt. De erfaringene og opplevelsene barna har med seg hjemmefra blir mindre viktige i en slik pedagogikk. Det medvirkende barnet er det derfor ikke rom for i et slikt miljø. For å få til alt som er planlagt må det også en hel del regler til for å få alt dette til å forløpe så kjapt og effektivt som mulig. I slike miljø gir barn opp med å prøve å medvirke, de gjør som de blir fortalt. Man kan ut fra et slikt eksempel spørre seg om barnehagehverdagen da blir meningsfull for det livet barna lever her og nå. Jeg vil hevde at barn i slike settinger blir objektivert. Barn som personer får lite spillerom og de blir verken sett eller hørt. Skjervheim mener at ”den rendyrkede objektivisering av den andre, og dermed av mennesket som sådan, ligger til grunn for det moderne samfunnets dehumanisering” (Østrem, 2007a, s. 281). Selv om barnehage kan bli sett på som profitt, må målet uansett være å anerkjenne det medvirkende barnet.

”...It is in fact nothing short of a miracle that the modern methods of instruction have not yet entirely strangled the holy curiosity of inquiry; for this delicate little plant, aside from stimulation, stands mainly in need of freedom; without this it goes to wrack and ruin without fail” (Albert Einstein i Rogers, 1969)

DEL 2: BARNES RETT TIL MEDVIRKNING

Dette kapittelet tar for seg barns rett til medvirkning. Som nevnt i innledningen fastslår barnehageloven § 3 (Kunnskapsdepartementet, 2006c) at barn har rett til medvirkning. Det vil bli gitt en forståelse av medvirkningsretten gjennom hovedpunkter i kapittelet. For eksempel kan humanisme, demokrati, anerkjennelse, individualitet og fellesskap knyttes til forståelsen av denne retten. I begynnelsen av kapittelet vil det også bli gitt noen historiske perspektiver på hvordan synet på barn og menneske har endret seg og hvordan barns rettigheter har blitt fremmet. Med disse temaene vil det medvirkende barnet belyses og noe av grunnen til hvorfor medvirkning er av stor betydning for barn og barnehage.

Humanismen

Humanismen oppstod på 1400-tallet og har sin opprinnelse i gresk antikk. Ordet humanisme kommer fra det latinske *humanus* som betyr menneskelig (Gustavsson, 1989, s. 43).

Humanismens syn på menneske har sammen med kristendommen sterkt preget vår kultur og har blant annet motivert utviklingen av menneskerettigheter og frihetsidealer. Kort forklart har humanismen tro på menneske. Kjennetegn er at mennesker er unike, fornuftige, har lik verdi og har egenverdi og fri vilje. Frihet og ansvar er også viktige nøkkelord i dette menneskesynet. Et kjennetegn for humanismen er at den gjennom historien alltid har forsvart det enkelte menneske mot de kjempende makter (Gustavsson, 1989). Synet på barn som medvirkende subjekter springer ut av denne retningen. Bostad (2009) viser til at 1700-tallets humanisme har preget dannelsesbegrepet. Det tas utgangspunkt i menneskets egenverd og autonomi.

Historiske perspektiver

Det medvirkende barnet står som en motpol til det underdanige barnet i middelalderen som skulle tuktes og hvor synden skulle drives ut av barnet. I opplysningstiden oppdaget man derimot barndommen og man begynte å forstå barnet på en ny måte. Medvirkning og økt oppmerksomhet på individualitet har kommet inn gjennom de tre siste tiårene. Dette er en ny epoke som kan kalles den postmoderne eller senmoderne epoken. I denne perioden har forholdet mellom individet og fellesskapet forandret seg. Individet er ikke lenger så knyttet til tradisjoner og slekt, men har blitt ”fristilt”. Dette kan kalles en ”utvikling fra kollektive til individuelle verdiprioriteringer” (Thuen, 2008, s. 212). Ved inngangen til 1980-årene var det

også et skifte som Thuen kaller for ”frihetsrevolusjonen”. I disse tiårene har individet fått mer kontroll over eget liv og blir ikke sett på som passivt og determinert. Individet har ansvar for eget liv og må selv skape mening i livet sitt. Det må også være reflektivt og kontinuerlig fornye seg for å holde tritt med samfunnet. Fokus nå er på størst mulig valgfrihet i motsetning til før hvor det var mer fokus på likhet. Samtidig er vi fortsatt avhengig av fellesskapet og vi søker etter sosial tilhørighet. Vi må mestre krav og utfordringer som samfunnet og kulturen stiller og individualiteten må derfor utspille seg innenfor noen rammer. Det nye synet på menneske har også ført til at institusjoner har vært nødt til å tilpasse seg for å utvikle seg i takt med samfunnet. De må ha mer fokus på individualisering og enkeltmenneskers behov, og at individene får ta del i utformingen av eget liv. Valgfrihet vektlegges, men det må også tas hensyn til hva som er til det beste for fellesskapet (Thuen, 2008).

Å promotere barns rettigheter har vært på den politiske agendaen siden midten av 1980-tallet (Kjørholt, 2001). I barnepolitikken kom frihetsrevolusjonen til uttrykk ved at barns medvirkning ble vektlagt. Barn ble mer og mer sett på som subjekter og dette motsier den tradisjonelle tanken om barnet som passivt uten rettigheter. Historisk sier man at det har skjedd et perspektivskifte i forhold til at man nå ser på barn som ”human beings”, mens man før så på dem som ”human becomings”. Med human beings menes det at man fokuserer på hva barn er her og nå og ikke på hva de skal bli i fremtiden. Barn er ikke ufullstendige - de har egenverdi slik de er nå (Thuen, 2008). Det nye synet på barn kom som en konsekvens av samfunnsmessige og politiske endringer, samt som følge av nyere forskning om barn. Rousseau (Rousseau i Korsvold, 2005) hevdet at hvert enkelt barn har sin egen individualitet. Denne tenkningen førte til en individualisering av oppdragelsen og synet kom også til å prege barnehagens framvekst. Etter krigen ble det en voksende interesse for barnehager, og det ble stadig etablert flere. Dette, samt utdanning av førskolelærere, medvirket til at ny forskning om barn ble spredt. Krigen førte til at det ble interesse for å skape en mer demokratisk barndom. De nordiske barnehagepionerene hadde også en tanke om å stimulere alle barn til å bli gode samfunnsborgere og at barn skulle få være ulike, men utgjøre et fellesskap. Institusjonaliseringen førte også til at barn i økende grad ble selvstendige aktører på arenaer utenfor familien. I barnehagen er de individer med egne interesser, behov og rettigheter (Korsvold, 2005). Barnehagepolitikken har altså vært med på å styrke barns posisjon blant annet ved at barnehagen har blitt mer og mer barnas barnehage. Den har gått fra å være en støtte for hjemmet i 1950-årene, til å bli en institusjon som nå skal være til for alle barn og som skal ivareta det medvirkende barnet (Thuen, 2008).

Historisk sett har det vært to faser hvor barns rettigheter i særlig grad har blitt satt på dagsorden. Den første var ved inngangen til århundret (1890-1920) og den andre ved utgangen (1975-2000). I den første fasen dreide det seg om vernerettigheter, for eksempel de castbergske barnelover. Disse lovene skulle skjerme barn fra oppvekstvilkår som kunne være skadelig. Det ble rettet oppmerksomhet på forsømte og utsatte barn (Thuen, 2008, s. 227). I den andre fasen ble det fokus på selvstendighetsrettigheter hvor barnet ble sett på som et frittstående individ. FNs barnekonvensjon fra 1989 kom i denne fasen. Konvensjonen tar blant annet for seg retten til deltakelse og innflytelse, og den formidler en ideologi om barns medborgerskap. Konvensjonen er derfor det sentrale referansepunkt for demokratidiskursen og barns medvirkning er sterkt knyttet opp mot konvensjonen. Thuen (2008) påpeker at R06 er sterkt influert av den. Den var også en historisk milepæl. Sammenlignet med tidligere internasjonale erklæringer var den revolusjonerende (Kjørholt, 2001). Konvensjonen er en internasjonal juridisk forpliktelse som ble ratifisert av Norge i 1991. Den legger blant annet føringer på politikken, beslutninger som tas i kommuner, og ikke minst legger den føringer for de som jobber med barn. Hovedprinsippene i barnekonvensjonen er nedfelt i en rekke norske lover slik som barnevernsloven fra 1992 og barnehageloven fra 1995. Andre milepæler som styrket barns rettigheter var ny barnelov og eget barneombud i 1981. Et annet viktige årstall er 2003 da barns uttalelsesrett ble senket fra 12 til 7 år (Thuen, 2008). Disse lovene har vært med å fremme barns rettslige stilling i samfunnet mer og mer.

Rammeplanen av 1996 (R96) var den første omfattende dokumentasjonen på hva en barnehage skal være og på hva barnehagene på det tidspunktet allerede var. Derfor har den stor betydning som styringsdokument for sektoren (Moser & Röthle, 2007). Allerede i R96 ble barns medvirkning gitt oppmerksomhet, selv om begrepet medvirkning ikke blir brukt. Disse utdragene fra rammeplanen er eksempler på dette:

- ”En god barnehage gir barna frihet, med mulighet til selv å kunne styre sin hverdag innenfor grenser som de kan mestre i forhold til alder og utvikling” (Barne- og familiedepartementet, 1997, s. 38).
- ”Barnas egne interesser og erfaringer er i alle tilfeller et viktig utgangspunkt” (Barne- og familiedepartementet, 1997, s. 61).
- ”Barn bør få delta i vurdering av sitt eget leke- og læringsmiljø og oppleve at det de mener blir tatt på alvor” (Barne- og familiedepartementet, 1997, s. 121).

Medvirkning kom som en ny bestemmelse i barnehageloven i 2005 og ble implementert året etter i R06. Tholin sier det var en ”historisk begivenhet da barn fikk lovfestet rett til medvirkning i barnehagen” (2007, s. 150). Røthle og Moser (2007) viser til at de sentrale prinsippene i R96 skulle videreføres i R06, og at man derfor kan finne en god del fellestrekk mellom de to. Slik jeg tolker det tar de begge utgangspunkt i at barnet er et unikt individ med egne rettigheter, og barndommen blir sett på som en livsfase med egenverdi i begge planene. De hevder også at medvirkning i den nye rammeplanen ikke innebærer noe veldig nytt fordi medvirkning er i tråd med den etablerte rettstradisjonen her til lands. Søbstad mener at denne lovendringen bare var en ”klarere markering og en juridisk presisering av noe som skal være på plass i barnehagen” (2007a, s. 267). R06 kan derfor sies å være i kontinuitet med den forrige og det er derfor ikke snakk om et brudd med norsk barnehagetradisjon. Samtidig påpeker Røthle og Moser at medvirkningsretten ”representerer en radikaliserings av det eksisterende synet på barn og barneoppdragelse” (2007, s. 202).

Selv om barns rett til medvirkning har blitt fremmet er det fortsatt lang vei å gå for å realisere denne retten. Økt oppmerksomhet på medvirkning i R06 kan ha vært nødvendig på grunn av undersøkelser som har vist at barn ikke har tilstrekkelig innflytelse i barnehagen, selv etter ti år med R96: ”En rapport om implementeringen av rammeplanen i norske barnehager viste at barna hadde en beskjeden rolle i planlegging og i vurderingsprosessene i barnehagen” (Søbstad, 2007a, s. 268). Videre blir det av Kristin Rydjord Tholin påpekt at det har vært mange diskusjoner og reaksjoner på barns medvirkning i barnehagen. Noen av disse reaksjonene mener hun tyder på at det å se på barn som likeverdige fortsatt kan oppfattes som kontroversielt. Ifølge Tholin viser undersøkelser at barn ikke synes at de har medvirkning i barnehagen. I en undersøkelse svarte for eksempel 75 % av barna at det er de voksne som bestemmer i barnehagen. Kun 4 av 110 barn ga uttrykk for at de bestemmer selv. Andre undersøkelser har også dokumentert at førskolelærere i liten grad involverer barn i planlegging og vurdering (Tholin, u.å, s. 123). Haugseth (2010) hevder også at medvirkningsretten nærmest er neglisjert i Kvalitetsmeldingen. Det er mer vektlegging av barnehagen som et skoleforberedende tiltak. Videre peker seniorforsker Erik Nord på dette: ”utviklingen i barnehagesektoren har ikke vært motivert av barnas beste – men av de voksnes behov” (Nord i Bakken, 2011). Dette kan tolkes som at barnehagen ikke er til for barn og at barns medvirkning ikke tas på alvor. Med disse eksemplene vil jeg fram til at det er nødvendig med mer oppmerksomhet på barns medvirkning. Det eksisterer fortsatt gamle

forestillinger om barnet og rammeplanen blir ikke fulgt — det er et stort sprik mellom idé og handling. Det kan derfor være hensiktsmessig med en klarere vektlegging av denne retten.

Demokrati og medborgerskap

Demokrati

Medvirkning er knyttet til et demokratisk perspektiv. Det medvirkende barnet skal for eksempel få kjennskap til en demokratisk levemåte. Barn skal høres og deres meninger skal tillegges vekt. De skal ha innvirkning på eget liv og oppleve å ha betydning for fellesskapet i en tidlig alder. Ved å erfare at egen deltakelse kan føre til endring og ved å påvirke egen hverdag i barnehagen kan de lære demokrati i praksis, det er en øving i det demokratiske prinsipp. Dette sammenfaller med Bo Jacobsen (2004) som mener at ”demokrati og dets bærende verdier kan læres igennem skolens praksis som erfaringslæring” (Jacobsen i Andersson, Dorf, Lauritzen, & Bækgaard, 2008). Barns erfaring med medvirkning i barnehagen er en del av deres demokratiske dannelse.

Medvirkningsretten innebærer at barn har rettigheter som borgere. Det gir dem rett til medbestemmelse og medinnflytelse i samfunnet. Barns synspunkter skal for eksempel tillegges vekt og påvirke beslutninger når det er grunn til det (Bae, 2006). Barnets stilling som rettssubjekt styrkes når det medvirker (Thuen, 2008). Medvirkning handler også om frihet. Det frie menneske er et menneske som har innflytelse på samfunnet, og medvirkningsretten innebærer tankefrihet og ytringsfrihet. Tankefrihet er knyttet til artikkel 14 i barnekonvensjonen (Björk, 2004; De forente nasjoner, 1989). Ifølge Berit Bae (2006) innebærer det at barns tanker ikke skal sensureres eller overprøves. Pedagoger skal ikke komme med de ”riktige svarene” hele tiden. Barn må få uttrykke sin fantasi og kreative tanker og meninger. De skal få lov til å tenke slik de gjør, ellers er det en fare for at de blir ufrie til å dele det de tenker. Barns rett til ytringsfrihet er knyttet til artikkel 13 i barnekonvensjonen (De forente nasjoner, 1989). Bae (2006) peker på hvordan dette innebærer at barns ytringer ikke skal sensureres. Myndighetene har plikt til å legge til rette for at barn både får meddele og motta meninger. Videre er ytringsfriheten ikke kun knyttet til verbale ytringer. Den er knyttet til hvilken som helst uttrykksmåte barn måtte velge. For eksempel kan ytringsfriheten komme til syne i barns kunstneriske uttrykk. Det medvirkende barnet skal få kjennskap til slike grunnleggende demokratiske rettigheter.

Demokratiet er et politisk system som bygger på en viss grad av deltagelse i samfunnets styring. Det skal opprettholde sosial rettferdighet, hvilket betyr at goder og byrder, rettigheter og plikter skal fordeles mellom borgerne (Kemp, 2005; Korsgaard, 2008b). Demokrati innebærer altså ikke bare rettigheter for borgere, men også plikter. Barn er omfattet av rettighetene, men ikke de samme pliktene som voksne. De skal ha frihet fra dette ansvaret. Demokrati blir også knyttet til pluralitet. Gert Biesta mener at demokratiet er ”en forpliktelse til pluralitetens og forskelighetens verden, en forpliktelse til en verden, hvor frihed kan opstå” (2009, s. 138). Hva er så det moderne demokratiet bygget på? Den franske Menneskerettighetserklæring av 26 august 1789 er symbolet på demokratiet slik vi kjenner det. Det spesielle ved denne menneskerettighetserklæringen er at den gjelder individet, blant annet beskytter disse rettighetene individet fra staten og familien. Det er to grunnprinsipper som det moderne demokratiet bygger på, disse er menneskerettigheter og folkesuverenitet (Korsgaard, 2008b, s. 42). Videre blir det av Ingerid Straume (2011b) påpekt at borgerne i et demokrati må ha tro på at de i fellesskap kan få til ønskede endringer i samfunnet, uten en slik tro mener hun at det ikke lenger er snakk om demokrati i den forstand at det er folket som styrer. Dette perspektivet kan knyttes til medvirkning. I barnehagen er det mulig for barn å oppleve at fellesskapet kan få til endringer. Det viser til mulighetene ved at fellesskapet samarbeider.

Demokrati bygger på et bestemt menneskesyn som borgerne i demokratiet må slutte seg til. Med andre ord er det holdninger og verdier knyttet til å leve sammen i et demokrati. For eksempel bygger den demokratiske styreformen på likhet og forskjellighet. Sigurdsson knytter likhet til anerkjennelse av individets verdighet og uerstattelighet, mens forskjellighet blir sagt å være et ”grundvilkår for det politiske fællesskab, hvor vi træder frem for hinanden netop som forskellige” (2008, s. 148). Gjennom å få erfaring med slike holdninger tidlig i livet, vil barn kunne tilslutte seg verdier som er grunnlaget for demokrati. Demokrati er med andre ord også en samfunnsform og en livsform, ikke kun en styreform (Korsgaard, 2008a). Det skal ha betydning for hvordan mennesker blir møtt. Barns medvirkning er altså en begynnende innvielse i denne samfunnsformen og livsformen. Fordi demokratiet bygger på et bestemt menneskesyn gjør det demokratiet sårbart fordi disse holdningene, verdiene og normene kan skiftes ut med andre som strider mot demokratiets tankegang (Sigurdsson, 2008). Det er derfor nødvendig med humanistisk danning i alle ledd som vil motvirke at ikke-humane perspektiver tar over.

Nå er det mer oppmerksomhet på behovet for demokratisk læring og fornyelse og vitalisering av demokratiet. Det er videre behov for oppdragelse til felles ansvar (Akerø, 2004; B. J. Eide & Winger, 2006). Demokrati blir knyttet til barnehagen i formålet for barnehagen og i R06. Barnehagen skal fremme demokrati og legge grunnlag for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2006c, 2008). Videre blir demokratikonseptet i R06 satt i sammenheng med medvirkning ved presiseringen om at barns medvirkning i barnehagen gir barn deres første erfaringer med deltakelse i et demokratisk samfunn. Det blir også påpekt at personalet må følge demokratiske prinsipper i sitt arbeid med barn i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Med andre ord skal demokratiske verdier karakterisere barnehagen. R06 er med på å speile hva samfunnet ser på som viktig i oppdragelsen av barn og medvirkningsretten er derfor et uttrykk for at demokrati er en viktig verdi i samfunnet og kulturen vår. Akerø (2004) sier for eksempel at det verdisynet som rammeplanen representerer er sammenfallende med det som betegnes som de bærende elementer i vårt demokrati. Med R06 vil barnehagen være med på demokratiseringen ved å bidra til at demokratiske verdier videreføres og fornyes. Medvirkningsretten kan også tolkes som at barn har noe viktig å tilføre samfunnet. Man ser nytten av at barn deltar og kommer med sine meninger. Akerø sier at ”hvis barnas stemme i samfunnet ikke blir hørt, vil en vesentlig del av samfunnets mulighet til å fornye seg og til å forstå seg selv, bli borte” (2004, s. 27). Dette fordi barn ser ting som voksne ikke ser, og de er i stand til å peke på problemer det burde gjøres noe med. Det er derfor vesentlig at barn blir tatt på alvor i et demokratisk samfunn.

Barns rett til medvirkning i barnehagen tyder på at det er viktig at barn lærer demokrati og blir møtt med demokratiske verdier og holdninger tidlig i livet. I avisartikkelen ”Dette er verdens mest demokratiske land” (Thorenfeldt, 2010) kan noe av grunnen til dette tolkes ut av teksten. For eksempel blir det referert til en rapport som viser at kun 12 prosent av verdens befolkning bor i et fullt utviklet demokrati. Videre vises det til at rundt 2,5 milliarder mennesker lever under et totalitært styre og at hovedtendensen ifølge EIU (Economist Intelligence Unit) er at det blir færre demokratier i verden. Norge ligger i denne rapporten på førsteplass og er dermed verdens mest demokratiske land. En av de fem hovedkriteriene for undersøkelsen er politisk medbestemmelsesrett. Ifølge rapporten er Frankrike ikke lenger et “fullverdig demokrati”. Dette kommer blant annet av at “folks politiske deltakelse har falt” (Thorenfeldt, 2010). Også Straume viser til at ”troen på samfunnsforandring generelt er svekket” og at det kan være snakk om en ”viss politisk apati” (2011b, s. 13). Disse perspektivene kan tyde på at demokrati ikke er noen selvfølgelighet i verden, og at land også

kan bli svekket demokratisk som følge av lav politisk deltakelse og medbestemmelsesrett. Det er derfor nødvendig å fremme demokrati, noe Peter Kemp også viser til. Han mener at det må kjempes for ”det ekte” demokratiet. Denne kampen må settes inn på to fronter: ”dels i en kamp imod svækkelsen af retsstatens humanitetsprinsipper, dels i en kamp for en humanistisk dannelse i alle grene af uddannelsessystemet fra børnehavne til universitet” (2010). Barns demokratiske dannelse kan være en del av denne kampen for demokrati, da det kvalifiserer nye generasjoner til å delta i et demokratisk samfunn (B. J. Eide & Winger, 2006).

Barn som medborgere

Medvirkning innebærer å betrakte barn som medborgere i det livet de lever her og nå. Tholin (2007) viser til at medvirkningsretten er med å oppgradere barns plass i samfunnet ved å understreke at barn er medborgere fra fødselen av. Dette stemmer overens med den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia. Pedagogene der kritiserer ”tanken om barn som framtidens medborgere” (Østrem, 2007a, s. 286). Realiseringen av medborgerskapstanken er altså ikke noe som skal skje en gang i fremtiden, barn er medborgere fra starten av. Også Østrem (2007a) mener at målet burde være å gjøre barn rustet til å delta i livet det allerede er tilstede i. Barns medvirkning handler da først og fremst om at barn medvirker fordi det er meningsfullt for det livet de har nå og ikke fordi det er nyttig for fremtiden.

Borgerbegrepet går helt tilbake til de greske bystater hvor borgeren var sin egen herre hvis han overholdt byens lover. Bystaten var da, ifølge Aristoteles ”et fællesskab af frie mennesker” (Aristoteles i Kemp, 2005, s. 116). Også da var det rettigheter og plikter knyttet til det å være borger. Å være borger i Athen innebar for eksempel en plikt til å være politisk aktiv, som borger måtte man ta del i Athens felles anliggende. Dette gjaldt derimot kun menn (Korsgaard, 2008b). Ingerid Straume viser også til at å dannes til borger innebærer å ”inngå i et ansvarsforhold av politisk karakter” (2011b, s. 13). Borgere må leve etter noen felles regler eller plikter i samfunnet, men samtidig må de ta vare på sin individuelle frihet. Rousseau (Oettingen, 2008) mener derfor at menneske lever i to verdener – både som menneske og borger. Korsgaard (2008b) viser til hvordan ideen om medborgerskap var et sentralt tema på slutten av 1700-tallet. I den franske revolusjonen ble det et maktskifte som innebar at borgerne fikk rettigheter og makt. Dette utviklet landet til det samfunnet vi har nå hvor borgere både har rettigheter og plikter. Samtidig er dette fortsatt en kamp i enkelte land. Folket i Egypt og Libya har i 2011 vært nødt til å kjempe for demokrati og sin rett til å være frie borgere. Det er derfor fortsatt et aktuelt tema.

Historisk har det vært lagt ulike kriterier til grunn for om individet er borger, blant annet økonomiske, etniske, biologisk alder og kjønnslige kriterier. Medborgerskap refererer til individets oppfattelse av identitet og tilhørighet. De som har status som medborgere har også like rettigheter og plikter. Videre er det ifølge Marshall (Marshall i Korsgaard, 2008b) tre rettighetstyper som utgjør grunnsteinen i det moderne medborgerskap. Disse er de sivile (for eksempel ytringsfrihet og religionsfrihet), de politiske (retten til å delta i det politiske liv) og de sosiale rettigheter (kunne leve et sivilisert menneskeliv). Nå mener man også at kulturelle rettigheter kan inkluderes (retten til å kunne fastholde egen kultur, vaner og livsstil). Det er med andre ord en beskyttelse av mangfoldet. Medborgerskap kan også knyttes til moral. Det handler for eksempel om hvem som er ens medborger, altså hvem som får være innenfor fellesskapet. Det oppstår da også et spørsmål om de som står utenfor. Andre verdenskrig er et eksempel på hvilke konsekvenser det får når enkeltgrupper holdes utenfor fellesskapet, når de fratras rettigheter som er knyttet til det å være borger (Ellebæk, Ulrich, Bækgaard, & Sigurdsson, 2008; Skovmand, Sigurdsson, & Schott, 2008). Med medvirkningsretten skal alle barn i barnehagen i prinsippet ”stå innenfor”, alle er en del av fellesskapet og skal ha lik rett til å bli sett og hørt. Det pedagoger må se på er om dette faktisk skjer. Medborgerskap handler også om forholdet mellom den enkelte og fellesskapet. Fellesskapet i barnehagen vil for eksempel påvirke og danne barnet, men barnet vil på sin side også påvirke og forandre fellesskapet (Andersson et al., 2008). Det er gjensidig påvirkning.

Det har blitt gjort søk i R06 på begrepene ”medborger, borger, og medborgerskap”, men det ser ikke ut til å være skrevet noe om dette. I temaheftet om barns medvirkning hevder derimot Eide og Winger (2006) at barn kan lære grunnleggende prinsipper for medborgerskap gjennom at deres stilling blir styrket. De mener at barnehagen, gjennom at den fungerer som et “minisamfunn”, kan gi barn viktige erfaringer i forhold til medborgerskap. Medborgerskap handler nemlig om muligheten til å delta i et fellesskap. Videre mener de at medborgerskap innebærer å ta hensyn til at individet alltid er en del av en større helhet eller sammenheng. Derfor må det være en refleksjon rundt hva som er til det beste for fellesskapet. Korsgaard (2008a) hevder at oppdragelsen til å bli en samfunnsborger nå bygger på medbestemmelse og medansvar. Dette viser viktigheten og aktualiteten av medvirkningsretten.

Danning til demokratisk medborgerskap har fått en vesentlig plass på den politiske dagsorden i Europa. Det viser til at det er interesser knyttet til medborgerskap. I England er innføringen av medborgerskap som fag i skolen blant annet en konsekvens av at ”unge ved for lidt om

demokrati, eller fordi man kan registrere faldende vælgerdeltagelse” (Andersson et al., 2008, s. 214). Det kan med andre ord knyttes politiske interesser til medborgerskap. Vektleggingen av det medvirkende barnet kan således kobles til konkrete utfordringer i demokratiet som medvirkningsretten kan bidra til å håndtere. Man kan ut fra dette diskutere om interessene knyttet til medborgerskap bidrar til å gi barns medvirkning et annet fokus og mål.

Objektiviserer det barn? Hvem er barns medvirkning til for?

Anerkjennelse i møte med den andre

Møte med den andre er grunnlaget for etikken (Skovmand et al., 2008). Barns medvirkning viser til hvilket barnesyn som eksisterer nå og det sier noe om hvordan barn skal bli møtt i samfunnet. Det gjør også barns medvirkning interessant å undersøke nærmere.

Medvirkningsretten er nært knyttet opp til anerkjennelse av barn som deltakende subjekter, de er handlende individer. De er også beskrevet som meningsbærende og meningsskapende (B. J. Eide & Winger, 2006) og skal bli møtt med respekt for hvem de er. Bae (2005) hevder at barn utvikler medmenneskelighet og en god selvfølelse ved å bli møtt med slike holdninger. Å bli møtt på denne måten kan tolkes som en del av hva det vil si å være menneske, det er noe alle mennesker har krav på og det er et grunnleggende behov mennesker har. Å møte barn som subjekter er noe som skjer i konkrete situasjoner mellom barn og voksne. Det er her barn får erfaring med å bli sett og hørt, og det er i disse situasjonene det er muligheter for å realisere barns rett til medvirkning. Det må derfor reflekteres over hva som skjer i disse møtene. Hvilken forståelse får barnet av seg selv? En anerkjennende holdning er viktig i møte med det medvirkende barnet.

Anerkjennelse blir beskrevet som en grunnleggende holdning som innebærer at barnet er ekspert på sitt liv og sine opplevelser, voksne må godta at barns tanker kan være forskjellig fra de voksnes. Individet skal ta vare på sin egen selvaktelse. Dette kan innebære å både bekrefte hverandre som like og som forskjellige, og at det er helt greit. Det skal altså være rom for forskjellighet. En relasjon preget av anerkjennelse må videre sørge for at barnet blir møtt som et atskilt individ som er forståelig og aktverdig (Bae, 1996; Bjerke, 2004). Østrem viser til at anerkjennelse er et ”etisk ideal og et mål for menneskelig samhandling” (2007a, s. 277). I barnehagen er det de voksne som må ta ansvar for å møte barnet på en anerkjennende måte, det er altså ikke barnet som har ansvar for dette. Voksne kan heller ikke regne med at anerkjennelsen er gjensidig. Et annet perspektiv knyttet til en anerkjennende relasjon er likeverd. Ifølge Bae kan ikke en relasjon bli anerkjennende dersom ”den ene parten ser på seg

selv som mindre eller mer verdt enn den andre” (1996, s. 147). Knyttet til barnehagen betyr dette at barn skal bli møtt som likeverdige. Pedagogen skal ikke definere sine tanker og initiativ som mer relevant og viktigere enn barnas.

Kemp peker på at ”begrepet om den Anden er kommet på mode i den filosofiske etikk i dag” (2005, s. 97). Lévinas og Derrida (Lévinas og Derrida i Skovmand et al., 2008) er noen av de som retter oppmerksomhet mot forholdet til den andre. I denne studien er den Andre barnet. Derrida mener at vi i møtet med den andre må se på det som en etisk fordring å ikke prøve å forandre personen. Vi må forstå fra trangen om å annektere eller inkorporere den andre. Derrida bruker også begrepet hospitalitet. Kort sagt er dette en aksept av den andre som nettopp forskjellig fra deg selv. Dette er også relevant for en anerkjennende holdning i møte med barn. Barn skal altså oppleve å bli møtt som den de er og å bli verdsatt slik de er (Kunnskapsdepartementet, 2006a; Straume, 2011a). I den reviderte rammeplanen del 1.3 blir det tydelig presisert at barn skal bli ”møtt med lydhørhet, innlevelse og vilje til samspill” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Bae ser på lytting som relevant i denne sammenheng: ”Å forstå andre ut fra egne forutsetninger forutsetter lytting. Å lytte til vil si å være åpen for den andre. Det betyr å høre mer enn bare ordene”. Videre peker hun på at lytting innebærer å ”gi avkall på å kontrollere den andre - vi må våge å ta inn et budskap som kan gi angst” (1996, s. 150). Det krever dermed å åpne seg opp for den andre.

Kant sine teorier er også relevant for hvordan andre mennesker skal behandles og det er derfor hensiktsmessig med tanke på møte med den andre. Han formulerte en etisk fordring som går ut på at individet skal handle slik at begrunnelsen for handlingen skal kunne være en allmenn lov. Handlingen må altså kunne brukes på alle i samme situasjon. Kant sier også at ”du ikke må behandle et fornuftsvesen blot som middel, men alltid også skal behandle det som et mål i sig selv, dvs. som en absolut, indre verdi eller et selvstændigt, frit væsen” (Kant i Kemp, 2005, s. 142). Den etiske fordring kan ses på i en barnehagesammenheng, i en praksis hvor det skal være rom for det medvirkende barnet. Fordringen gjør muligens medvirkning mulig ved å sette begrensninger for andres handlinger. Det er en universell regel for hvordan et annet menneske skal møtes. Medvirkningsretten gir dermed pedagoger ansvar i forhold til hvordan de møter barn. Hvordan møter de andre som har like stor verdi som de selv? Carl Rogers (1969) hevder at hvis menneske er fritt vil møtet mellom mennesker kunne være preget av respekt og likeverd og den individuelle friheten er derfor ikke i fare. Pedagoger kan som frie individer velge å møte barnet med en anerkjennende holdning. Et annet perspektiv er

Løgstrup. Han hevder at vi er gjensidig avhengig av hverandre og vi har muligheten til å bryte hverandre ned eller bygge hverandre opp. Derfor er alle menneskelige relasjoner også maktrelasjoner: ”Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd” (Løgstrup i Skovmand et al., 2008, s. 87). I møtet med andre må vi tillegge andres interesser og behov den samme vekt som våre egne, og ta de samme hensyn til dem, som vi ønsker at andre tar til våre. Løgstrup mener også at vi har et ansvar overfor våre medborgere, vi har et ansvar eller en forpliktelse i møte med den andre. Dette går ut på å behandle den andre som et subjekt, den skal behandles likeverdig og med respekt.

Bae (1996) tar utgangspunkt i en dialektisk relasjonsteori når det kommer til anerkjennelse. Denne teorien viser til at det er gjennom å bli anerkjent av andre at individet blir selvstendig og bevisst seg selv. Individet er altså avhengig av andre for å dannes som autonomt individ. Dette viser til hvor viktig en anerkjennende relasjon er for barns danning og det gir pedagogen et stort ansvar i sitt møte med barn. Straume (2011a) trekker også fram anerkjennelse fra andre som viktig for individets forståelse av seg selv. Det er viktig for individets identitet og utvikling av selvkjærlighet. Vi har altså behov for at andre anerkjenner oss. Straume viser til Honneth som legger vekt på selvrealisering som en vellykket dannelsesprosess. Selvrealisering betyr da at ”vi har utviklet selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse” (2011a, s. 15). Denne selvrealiseringen kan oppnås gjennom anerkjennelse. Her trekker Straume fram tre typer anerkjennelse som alle er nødvendige for selvrealisering: kjærlighet (følelsesmessig form for anerkjennelse som vi får fra familie og venner), rettslig (individet har rettigheter og muligheter, for eksempel en formell rett til medvirkning) og solidarisk anerkjennelse (deltakelse i fellesskapet, individet er betydningsfull for fellesskapet). Dette kan kobles til et medvirkende miljø hvor det er mulig å strebe etter disse formene for anerkjennelse. Gjennom medvirkning kan barn få frihet til en slik selvrealisering.

Bae (1996) nevner fire elementer som er viktige i en anerkjennende relasjon. Den første av de er forståelse og innlevelse. Med dette mener Bae at pedagogen må få tak i hva som er intensjonen eller meningen til barnet med utgangspunkt i barnets perspektiv. Dette innebærer at pedagogen må ”gå inn i den andres opplevelsesverden, forsøke å se hvordan ting ser ut fra den andres erfaringsbakgrunn” (1996, s. 149). Perspektivtaking er noe Wright (Wright i Østrem, 2007a) mener er sterkt knyttet til å se den andre som subjekt. Hun viser blant annet til at et anerkjennende møte mellom subjekter inkluderer perspektivtaking - den andres perspektiv skal inkluderes i ens egen forståelseshorisont. I barnehagen vil det naturligvis være

de voksne som har hovedansvaret for å ta barns perspektiv, noe Østrem også legger vekt på. Det andre elementet til Bae (1996) er bekreftelse, og det er basert på det første elementet (forståelse og innlevelse). Bekreftelse skal gi frihet og trygghet ved at pedagogen forstår barnet ut fra dets egen opplevelsesverden. De er eksperter på egen opplevelse. Schibbye definerer bekreftelse som ”å gi kraft til den andres opplevelse” (Schibbye i Bae, 1996, s. 152). For voksne innebærer det at de ikke kan tillegge barn meninger som ikke er deres. Barn skal ikke bli tvunget til å ta voksnes perspektiv og derfor må voksne være bevisst hva som hører hjemme hvor. Gjennom bekreftelse kan barn få frihet til å være seg selv, det ”hjelper barnet til å få et forhold til det som sitt” (Bae, 1996, s. 152). Barn får mulighet til å utvikle tro på seg selv, på egne tanker og følelser. Dette kan videre tolkes som relevant for danningen av individer som tar ansvar for egne handlinger og valg. Individet er klar over friheten sin og makten og ansvaret som ligger i dette.

Det tredje elementet er åpenhet – å kunne oppgi kontrollen. For å forstå et annet menneske mener Bae at ”du må stille deg åpen for det den andre måtte være opptatt av” (1996, s. 155). I forhold til barns medvirkning kan dette tolkes som at det også innebærer aksept for uforutsigbarhet - å ikke la seg styre for mye av tid og planer. Bae nevner lek som en arena hvor den voksne kan oppgi kontrollen. De kan la barna styre det som skjer og selv bli fortalt hva de skal gjøre. Den siste av de fire elementene er selvrefleksjon og avgrensethet. Bae viser til hvorfor selvrefleksjon er viktig i møtet med den andre: ”Bekreftelse og åpenhet i forhold til den andres opplevelsesverden forutsetter at en er i stand til å ha perspektiv på seg selv” (1996, s. 158). Med ”perspektiv på seg selv” mener Bae at individet må kunne skille mellom jeg og du. Hva er min opplevelse, mine tanker eller følelser? Barnet kan ha helt andre tanker og hensikter enn pedagogen. Å være selvreflektert innebærer at pedagogen må ta ”barns perspektiv på seg selv. Prøve å tenke seg inn i hvordan egne holdninger kan se ut og oppleves fra deres synspunkt” (1996, s. 161). Pedagoger må altså ha evnen til å reflektere over egne handlinger. Det reflekterende individ er også et ideal som kan knyttes til det dannede menneske og derfor til danningen i barnehagen.

Bae (2004) opererer med noe hun kaller trange og romslige dialogmønstre. Den første av de innebærer en lite anerkjennende holdning til barnet. Bae mener at det ikke er mulig å oppnå kvalitet i dialogprosesser hvis man opererer med dette dialogmønsteret. I trange dialogmønstre er det mye vekt på vurdering, definerende ros og resultater. Det er vanlig med avsporende spørsmål og korrigerende kommentarer. Pedagogen er på jakt etter ett riktig svar

og barnet må bruke den voksne som godkjenningsinstans. Barnet kan også føle en opplevelsesmessig fjernhet fra den voksne. Opererer pedagogen derimot med romslige dialogmønstre er dialogen preget av innlevelse. Oppmerksomheten er fokusert og det er en gjensidig glede ved å dele en opplevelse. Barn får muligheten til å vise hva de kan og uttrykke det på sin egen måte. Dialogmønsteret er også preget av toleranse og at det finnes ulike tolkninger. Det er greit å si ifra om egne behov, synspunkter og å markere egen individualitet. Mye av det som kjennetegner et romslig dialogmønster kan man kjenne igjen i de fire elementene som er grunnleggende i en anerkjennende relasjon. Gjennom romslige dialogmønstre er det mulig å ta barnet på alvor som et medvirkende subjekt.

Det trange dialogmønsteret har mange likhetstrekk med formalistiske perspektiver. Det er en instruerende og kontrollerende stil og det kan føre til en objektivisering av barnet. En anerkjennende holdning kan virke som en motvekt til formalismen. Det er ikke en teknikk eller metode pedagoger kan bruke. Det er derimot snakk om grunnleggende holdninger pedagoger har i møtet med barn, det er en holdning av likeverd (Bae, 1996). Anerkjennelse kan da være med å fremme et mer humant samfunn. Det er å sette menneske i fokus, framfor fokus på kontroll, standardisering og vurdering, som skaper en distanse til menneske. Formalisme åpner ikke opp for å forstå barnets synsvinkel. En anerkjennende holdning kan altså ikke forenes med en formalistisk tenkning om barn og barnehage. De utelukker hverandre. Anerkjennelse er ikke noe statisk og det er derfor ikke noe som lar seg måle eller kontrollere. Bae ser på ”anerkjennelse som en prosess, noe som forandres over tid, og som varierer avhengig av situasjonen og relasjonelle faktorer” (1996, s. 149). Dette kan tolkes som likt danning, som heller ikke lar seg måle og som er i en kontinuerlig utvikling. Slik jeg forstår anerkjennelse kan det også knyttes til et sted, anerkjennelse skjer i en kontekst. Dette kan sammenlignes med Løvliens ”pedagogy of place” som vil bli gjennomgått i del 3.

Objektivisering knyttes gjerne til formalisme og til lite anerkjennende relasjoner. Østrem hevder på den annen side at objektivisering ikke nødvendigvis er instrumentalistisk eller dehumaniserende. Faktisk mener hun at det å være et subjekt ”inkluderer evnen til å kunne objektivere seg selv” (2007a, s. 281). Dette kan forstås som at individet for eksempel skal ha evnen til å se seg selv utenfra og hvordan hun eller hans handlinger påvirker andre. Østrem påpeker imidlertid at anerkjennelse alltid må ligge til grunn i relasjonen til den andre. Individet kan altså ikke primært betraktes som et objekt. Dette knytter Østrem også til Martin Buber. Han mener at det er ”to alternative måter et ’jeg’ kan møte den annerledes andre på:

som et 'det' eller som et 'du'. Videre forklares det nærmere hva ordene 'det' og 'du' betyr i denne sammenheng: "Væren som erfaring skaper grunnordet Jeg-Det. Grunnordet Jeg - Du skaper relasjonenes verden. Etikdens krav til Jeg'et går ut på å møte den andre som et Du, ikke utelukkende som et Det" (Buber i Østrem, 2007a, s. 282). Her ser man igjen at mennesker skal møtes som subjekter. Men vil det være en anerkjennelse av den andre i alle situasjoner og til enhver tid? Dette spørsmålet er ment å belyse at et individ kan være anerkjennende i en situasjon, men ikke i den neste. I denne studien legges det likevel vekt på at en anerkjennende holdning skal være et mål for menneskelig samhandling.

Barnehageansatte kan gjennom felles refleksjoner bli klar over situasjoner hvor de var anerkjennende, når de ikke var det, og eventuelt hva de kunne gjort for å anerkjenne et barn i en konkret situasjon. Videre kan det være en refleksjon over hva det vil det si å objektivisere et menneske. Et annet viktig tema å diskutere er at anerkjennelsen av den andre kan være noe de fleste vil si seg enig i på et ideologisk plan, men det kan vise seg å være vanskelig å realisere i praksis. Hva ligger denne utfordringen i? For noen kan det for eksempel være vanskelig på et personlig plan dersom personen er veldig ulik en selv. Ulike utfordringer i anerkjennelse av den andre bør komme frem og bli belyst. Bare slik vil personalet kunne bli mer bevisst i forhold til hvordan de skal møte barn på en anerkjennende måte.

Individualitet – frihet til selvutvikling og selvkjærlighet

Barns medvirkning innebærer å se på barn som frie og unike individer. Det medvirkende barnet er ikke beskrevet som ressursvakt. Det er selvstendig tenkende, har kritisk refleksjonsevne og er ikke redd for å uttrykke følelser. Det medvirkende barnet skal ha mulighet til selvbestemmelse. Det skal få være med å forme egen hverdag, sin identitet og sin personlige utvikling. Barn har med andre ord rett til å ha innflytelse på hva de selv utvikler seg til å være og de vil dermed få en større forståelse for hvem de selv er. I et medvirkende miljø kan barn erfare at de er autonome personer og at de kan ha innflytelse på eget liv (Bae, Eide, Winger, & Kristoffersen, 2006). For eksempel kan de si ifra om egne behov og grenser. Bjerke (2004) mener at erfaring med selvbestemmelse er viktig for at individer skal tørre å hevde egne meninger og ha mot til å følge egne tanker. Det er også når individet bestemmer selv at det blir ansvarlig for egne handlinger. Individualitetsperspektivet er viktig fordi barn ikke er en homogen gruppe. De har ulike interesser og behov og de uttrykker seg ulikt. Dette må tas hensyn til dersom alle skal ha mulighet til å medvirke. Personalet må blant annet være bevisst i forhold til hva som er forskjellene i kommunikasjonsstil og uttrykksmåte. I forhold

til de yngste barna kan medvirkning for eksempel være indirekte, ved at de er informanter og medvirker med opplysninger og opplevelser (Tholin, 2007).

Hannah Arendt (Arendt, 1996) sitt begrep handling kan forstås som relevant for medvirkning. Å handle er å være et demokratisk menneske. Gert Biesta (2009) viser til Arendt som hevder at det er gjennom handling at barns unikhhet vil komme fram. Det er altså ved å handle at barn har mulighet til å vise sin personlige identitet. De får mulighet til å være subjekter og frihet til å finne seg selv som individer. For Biesta er dette primæroppgaven til barnehagen: ”det er selve pædagogikkens rolle og ansvar at opretholde et sådant rum, hvori frihed kan opstå, et rum hvori unikke individer kan blive til i verden” (2009, s. 94). Barnehagen kan være en arena for dette. Slik jeg forstår det kan barn gjennom å medvirke lære å ”tale med deres egen stemme” (G. J. J. Biesta, 2009, s. 73). Biesta mener at det i pedagogikken bør være interesse for å finne ut av hvordan barn kan lære dette. Man kan stille spørsmål ved om det med en formalistisk pedagogikk vil være muligheter for dette. Fører stor grad av kontroll, vurdering og kartlegging til at barn får frihet til å være seg selv? Er det en overordnet hensikt å bevare og fremme barns unikhhet?

Medvirkning er å danne barn til både frihet og ansvar. Det er frihet til selvutvikling og selvkjærlighet, men også til å ta ansvar for seg selv og det fellesskapet man er en del av. Buber (Buber i Björk, 2004) viser til at det frie menneske har innflytelse på samfunnet. Medvirkning er derfor viktig for individets frihet fordi det innebærer deltakelse og innflytelse på fellesskapet. Barnet kan bli møtt som et fritt menneske. Å gi barn frihet medfører ikke nødvendigvis en frihet fra noe, men det rommer derimot en frihet til noe, for eksempel selvutvikling. Gjennom frihet får barn mulighet til å lære seg selv å kjenne, og de oppdager sine muligheter og svakheter ved å få lov til å prøve ut selv. Fellesskapsfokuset innebærer derimot også at individet må følge enkelte lover og regler som er satt av fellesskapet. Dette er nødvendig for at det skal bli en lik fordeling av frihet mellom borgerne. Straume refererer til dette som selvbinding. Hun viser til at det ”er et fritt valg om å godta at ens eget handlingsrom innskrenkes i henhold til en lov eller regel” (2011b, s. 2). Den frie viljen medfører også at individet ansvarliggjøres. Individet står ansvarlig for sine handlinger og må forvalte livet sitt riktig. Individet har mulighet til å velge det som er godt for fellesskapet (Lingås, 2002). At individet realiserer seg selv kan med andre ord skje i samspill med, og i respekt for, andre mennesker. Dette kan også knyttes til selvbinding hvor individet må reflektere for å ha muligheten til å ta bevisste valg (Straume, 2011b). Individet lærer å handle på bakgrunn av bevisste avgjørelser og kan dermed også ta ansvar for egne handlinger.

Demokratisk danning innebærer med andre ord oppmerksomhet både på rettigheter og forpliktelser. Barn får erfaring med frihet og ansvar gradvis ved at de medvirker allerede fra barnehagealder.

Carl Rogers (1969) er en av de som ønsker en utdanning som er mer sentrert rundt individets selvutvikling. Han vil at det barn lærer skal være meningsfullt for dem. Dette kan sammenfalle med R06 som presiserer at ”barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen” og at ”barn skal ha stor frihet til valg av aktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 27, 21). Rogers (1969) hevder at frihet er viktig for menneskers muligheter for selvutvikling. For barn kan denne friheten innebære å ha innvirkning på egen hverdag, å ha muligheten til å ta individuelle valg, delta med seg selv og holde på med noe som gir personlig mening. Dette kan virke motiverende i læringsprosesser. Rogers (1969) beskriver hva plutselig frihet kan gjøre med individer. Noen takler det helt fint, mens andre ikke gjør det fordi de er vant til å bli fortalt hva de skal gjøre. Å få mulighet til medvirkning kan være en ny opplevelse som kan gi større frihet i utdanningssammenheng. Barn bevisstgjøres i forhold til friheten de besitter som menneske. Individet er ikke fritt dersom det ikke er klar over det selv og ser sine muligheter. Dette gjelder også barns rett til medvirkning. Det blir ikke medvirkning dersom barna ikke er klar over retten til å komme med meninger og ha innvirkning på fellesskapet. Rousseau og Rogers (Oettingen, 2004; Rogers, 1969) er også opptatt av at individet må utvikle selvkjærlighet som gjør at de stoler på egne valg og retninger i livet. Dette kan også tolkes som et mål i R06: ”barnehagen skal gi barn troen på seg selv og andre” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 23). I forhold til danning kan dette også forstås som relevant. Det dannede menneske skal for eksempel kunne stå imot herskende tanker. Individets frihet avhenger også av dette. Å fremme barnehagen som en arena for medvirkning kan være en måte å styrke individet. Den enkeltes identitet og selvfølelse blir styrket ved at det vises tillit til at barnet kan få ansvar og mulighet til å påvirke egen hverdag. ”Jeg blir regnet med – ergo har jeg verdi!” (Tholin, u.å, s. 124).

Carl Anders Säfström og Gert Biesta knytter frihet til utdanning i “A manifest for education”: “We propose that to speak for education in an educational manner means to express an interest in freedom and, more specifically, an interest in the freedom of the other: the freedom of the child” (2011, s. 1). De hevder at koblingen mellom utdanning og frihet går langt tilbake, og at utdanning har blitt oppfattet som en frigjørende prosess. Det er en prosess som er rettet mot realisering av frihet. Säfström og Biesta hevder derimot at frihet ofte blir

forbundet med fremtiden, barnet skal for eksempel en gang bli fri gjennom utviklingen av bestemte kvaliteter. Frihet blir med andre ord ikke forbundet med her og nå, utdanning er da også assosiert med ”det som ennå ikke er”. Dette fører til at frihet forsvinner fra nåtid og friheten blir dermed utsatt. Barns demokratiske dannelse kan være å rette oppmerksomhet på frihet i det daglige livet i barnehagen. Frihet blir dermed knyttet til nåtiden og det gjør at barnehagepedagogikken er tilstedeværende i forhold til livet slik det utspiller seg i barnehagen nå.

Walseth og Malterud (2004) setter opp tre hovedelementer for trivsel. Den første er en forventning til om individet tror situasjoner er påvirkbare. Dette er mulig å få til i barnehager hvor det jobbes med medvirkning - barnet blir hørt og har rett til å medvirke. Det andre elementet er en forventning til om individet tror situasjonen er logisk og forutsigbar. Gjennom barns medvirkning tar pedagogen utgangspunkt i barnet, det får jobbe med noe meningsfullt og da er det også muligheter for at barnet vil se på nye utfordringer som mer håndterbare og forutsigbare. Det tredje elementet er en forventning til om individet tror det som kreves i nye situasjoner er overkommelig. Ved at individet utvikler tro på seg selv — en selvkjærlighet, vil individet ha lettere for å se nye situasjoner som overkommelige. Å ta medvirkningsretten på alvor vil altså kunne gi mer trivsel i barnehagen, først og fremst fordi fokuset ligger på menneske, og ikke noe utenfor situasjonen.

Fellesskap med rom for det medvirkende barnet

Deltakelse i fellesskapet

Å være borger i et demokrati innebærer å være del av et fellesskap. Barns medvirkning knyttes også til dette fellesskapsperspektivet (Thuen, 2008). Tholin (2007) peker på at synonymer for medvirkning er å delta, influere, være medskapere og bidra. Å medvirke er altså noe vi gjør sammen med andre. I barnehagen kan barn være med å ha innflytelse på egen – og fellesskapets hverdag, og slik bidrar alle i utviklingen av et godt fellesskap. Dette er viktige erfaringer for barnet som medborger. Barn kan erfare at de i fellesskapet kan utgjøre en forskjell. Deres deltakelse kan bidra til endring (Bae, 2006). Eide og Winger (2006) viser også til at inkludering i fellesskapet er avgjørende for trivsel og tilhørighet. Videre handler den demokratiske dannelsen om å se seg selv som en del av en større enhet: ”Å vektlegge fellesskapsrammen er en påminnelse om at ens eget menneskeverd også må ses i forhold til andres” (Arneberg & Briseid, 2008, s. 18). Dette er et perspektiv som også vektlegges av Heidegger. Han peker på at vi deler verden med andre og at vi som mennesker derfor ikke er

isolerte. Vi er alltid i en tilværelse sammen med andre og vi er avhengige av hverandre (Heidegger i Thornquist, 2003).

For at barn skal delta i fellesskapet må de bli kjent med kulturen og samfunnet de er født inn i, dette vil hjelpe dem til å navigere innenfor de rammene som er satt. John Dewey peker også på dette. Han mener at utdanning er et middel til å føre barn og unge inn i fellesskapet. Videre mener Dewey at barn må bli ”gjort kjent med og interessert i den sosiale gruppes viten, forestillinger og skikker” (Dewey i Andersson et al., 2008, s. 227). Gjennom barns medvirkning skal barn få bruke sine evner og muligheter innenfor fellesskapet (Arneberg & Briseid, 2008). Man ser altså at individualiteten til det enkelte barn må få rom i fellesskapet. Dette kommer også til uttrykk i R06: “personalet må medvirke til at hvert enkelt barns individualitet og behov for selvutfoldelse kan skje i trygghet og innenfor fellesskapets normer og regler” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 18). Og gjennom denne formuleringen: “barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 13). Barn kan altså virkeliggjøre seg selv i fellesskapet. Margrethe Vestager viser til at vi har mulighet til å ta mange individuelle valg. Vi står ganske fritt til å selv velge retningen i livet vårt. Men hun mener at vi også trenger noe som binder oss sammen: ”På den anden side gør udviklingen det også ulige sværere at få øje på det fælles, der skal binde os alle sammen” (Ellebæk et al., 2008, s. 280). Tanken rundt medvirkning er viktig fordi det retter oppmerksomhet mot noen felles menneskelige verdier.

Durkheim har også perspektiver på fellesskapet. Han mener at barn skal oppdras til å ha en sterk fellesskapsfølelse: ”Oppdragelsen består i at diciplinere børnene til at tænke kollektivt og dermed sætte samfundet højere end sig selv” (Durkheim i Kemp, 2005, s. 251). Durkheims perspektiver vektlegger altså ansvaret og forpliktelsen som følger med å være en del av fellesskapet. I barnehagen må det reflekteres over hva slags fellesskap som etableres gjennom medvirkning. Hva skal det være kjennetegnet av? Har individet frihet dersom fellesskapstanken blir for sterk? Durkheims perspektiver på fellesskapet kan for eksempel gi individet lite rom for frihet, og han er nok mer ekstrem i sitt syn på innføring i fellesskapet enn tanken rundt medvirkningsretten er.

Fellesskapet i barnehagen kan karakteriseres av å være et fellesskap av unike individer hvor barn og voksne kan undre seg og utforske tilværelsen sammen. Det er også en balansering av

fellesskap og individualisering, og gjennom dette blir friheten til individet tatt på alvor. Med barns medvirkning kan både barn og voksne formgi hva de ønsker med fellesskapet. Hannah Arendts tanker om fellesskap og handling kan knyttes til det fellesskapet som er relevant å etablere gjennom barns medvirkning. Arendt (Arendt i Skovmand et al., 2008) mener at borgere har et felles ansvar for det som angår samfunnet, det er et ansvar for å handle politisk. Borgere må ta del i en felles verden og være bevisst at vi som individer er avhengige av hverandre. Andre individers handlinger påvirker oss og motsatt. Arendt (1996) legger også vekt på at alle skal ha mulighet til å handle og at det er en handling i pluralitet. Knyttet til medvirkning betyr dette at alle i barnegruppa skal ha mulighet til å handle. Barn skal få komme med initiativ og disse initiativene skal bli møtt med en åpen, lyttende og undrende holdning. Vi er derfor avhengige av hverandre for å kunne medvirke. Våre initiativer må bli møtt av andre som har samme muligheten. Et fellesskap i barnehagen skapes ikke dersom alle har denne muligheten og hvis ikke alle ser på det som sitt ansvar å møte mennesker på denne måten. Det handler om å gi andre samme mulighet som en selv. Fellesskapet i barnehagen handler altså i stor grad om å gi andre samme mulighet til å handle som det jeg har, og å møte mennesker på samme måte som jeg ønsker å bli møtt. Dersom enkeltbarn holdes utenfor fellesskapet ved å ikke få mulighet til å medvirke vil noe av grunnlaget for medvirkningstanken ødelegges, og følgelig også grunnlaget for fellesskapet. Forutsetningen for medvirkning er nemlig at andre har samme mulighet. Den gjensidige avhengigheten mellom mennesker mener Arendt kan fungere som en veiledning for vår atferd ved at man blir tvunget til å reflektere over hvordan min atferd vil innvirke på andre individer og på fellesskapet. Dette vil kunne ”oppretholde den menneskelige verdighet” (Arendt i Skovmand et al., 2008, s. 116). Den dynamikk som handling skaper mener Arendt (Arendt i Sigurdsson, 2008) er nødvendig i et demokrati. Handling kan for eksempel knyttes til å skape endring i barnehagen. Det blir sagt at ”handling rommer muligheten til å gjøre noe uventet, å utrette ting som er uendelig usannsynlige” (Arendt i Sigurdsson, 2008, s. 148). Dette skaper en mulighet til å oppdage noe helt nytt i barnehagen, det medvirkende barnet kan ses i et nytt lys.

Dobbelt formål

Barns medvirkning handler altså ikke bare om tilfredsstillelse av barnas individuelle behov, men også i aller høyeste grad om å gi barna innflytelse på fellesskapet (Tholin, u.å). Medvirkning innebærer slik ikke kun individualisering og selvrealisering, men også innflytelse på et fellesskap. Ifølge Buber (Buber i Björk, 2004) bør det være en balanse mellom det individuelle og det som er felles. Videre hevder Rouseseau (Rousseau i Oettingen,

2004) at frihet er avhengig av både individualitet og fellesskap, og at disse dermed står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. R06 legger også vekt på en slik balanse: ”Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 7). Individfokuset skal med andre ord balanseres med et fokus på respekt for andre mennesker og felles ansvar og deltakelse. På grunn av dette får barnehagen og pedagogen en dobbel oppgave. Pedagogen må ta hensyn til både individet og fellesskapet. Hensynet til hver enkelt må vurderes i et helhetsbilde. Barn skal nemlig utvikle evnen til å leve i spenningsfylte motsetninger som fellesskapets krav og individuelle interesser, samt frihet og avhengighet (Øzerk, 2008). Oettingen viser til dette doble formålet. Han knytter det til skolen, men det kan også tolkes som relevant for barnehagen:

”På den ene side skal skolen lære barnet, at det selv må ta stilling og dermed lære at orientere sit liv etter egne holdninger, ønsker, forventninger, interesser og forestillinger. På den anden side må skolen lære barnet at kunne delta selvstændigt i et fælles liv med dets almene rettigheder, pligter og muligheder. Begge opgaver beskriver skolens formål, og det er på grund af dem, man kan betragte skolen som en moderne dannelsesinstitution” (Oettingen, 2008, s. 47).

Fellesskap med respekt for mangfold og annerledeshet

I barnehagen må det skapes et fellesskap hvor det medvirkende barnet får plass og hvor det er rom for det unike og subjektive. Det presiseres i R06 at barnehagen skal ”representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 11). Med barns rett til medvirkning kan barn som nevnt være med å skape dette miljøet. De kan være med på å formgi hva fellesskapet skal være karakterisert av. Hva ser barna på som viktig i denne sammenheng? Sammen med barna kan voksne skape et fellesskap som er bygget på noen grunnleggende medmenneskelige verdier. Det handler for eksempel om respekt, likeverd og anerkjennelse. Det kan skapes et fellesskap hvor det vises at ”du er verdt å lytte til” og ”dine initiativ er viktige”. I dette fellesskapet kan barn lære å ta hensyn til andre rundt seg, vise omsorg, og leve seg inn i andres situasjon.

Barnehagen har ansvar i forhold til hvilken forståelse barn får for andre mennesker og verden. Kemp sier noe om dette ansvaret ved å si at barnehager og skoler er samfunnets moralske stemme og at ”pædagogik er opdragelse til etikk” (2005, s. 193). I barnehagen formes altså

barn moralsk og sosialt. Med fokus på barns medvirkning vil det derfor være mulig å forme en hverdag i barnehagen hvor respekt og anerkjennelse for andre settes høyt. Dette sammenfaller også med den reviderte rammeplanen del 2 hvor det står at barn kan utvikle “respekt og forståelse for det som er annerledes” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Medvirkningsperspektivet impliserer dermed at fellesskapet i barnehagen skal være kjennetegnet av respekt og åpenhet for alle som inngår i dette fellesskapet. Individuer skal behandles som enestående og uerstattelige, og de skal oppleve at det er greit å ha meninger som er ulik andres. Det er altså ikke et mål at alle skal tenke det samme, det skal være rom for ulike verdier og forestillinger. Gjennom medvirkning kan barn erfare at virkeligheten kan tolkes ulikt. I fellesskapet skal både barn og voksne erfare at pluralitet er en naturlig del av fellesskapet og at det er noe man må forholde seg til i møte med andre mennesker. Dette synet på barnehagens fellesskap sammenfaller med R06 som viser til at “å respektere forskjellighet er en del av barnehagens verdigrunnlag” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 23). Videre poengterer R06 dette: “Personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 18). Dette kan tolkes som at ingen skal være utstøtt fra fellesskapet, og at det skal være rom for hvert enkelt barn. Åpenheten ovenfor den andre vil dermed kunne muliggjøre barns medvirkning. Konsekvensene av å ikke la alle være en del av fellesskapet er at det ikke blir rom for mangfold. Likheter er da et mål, det er kun det ”normale” som er tillatt i fellesskapet. Ifølge Kemp er et godt samfunn i moderne tid kjennetegnet av hvordan det behandler sine mindretall og avvikere (2005, s. 66). Dette kunne nok også vært en av karakteristikkenes på en god barnehage. I forhold til barns medvirkning skal mindretallet og de som kommer med innspill som blir sett på som ”annerledes eller fremmed” bli like mye hørt som andre, og de skal bli møtt med anerkjennelse. Medvirkning er altså at man åpner opp for mangfoldet. Man må ønske ulikhetene velkommen og se på ulikheter som en berikelse og ressurs. Biesta viser til Bauman som mener at forskjellighet er positivt og at det har behov for ”beskyttelse og dyrkning” (Bauman i G. J. J. Biesta, 2009, s. 65). Thomas Moser og Thor Kristen Sanna knytter dette til profesjonalitet:

”Profesjonalitet i barnehagen betyr også å erkjenne, anerkjenne og ta hensyn til forskjeller mellom barn som et viktig grunnlag for pedagogisk handling. Dette er etter vår vurdering en bærebjelke i forhold til å vise respekt for barnet som subjekt med høyst individuelle forutsetninger, behov og interesser” (2007, s. 146).

Straume (2011a) viser til at Norge er et flerkulturelt samfunn og at denne tendensen vil øke. Det er dermed behov for pedagoger som har en forståelse for det flerkulturelle og som vet hvordan de skal møte det som er fremmed og annerledes. Det kan tolkes som at det da blir ekstra viktig å være bevisst i forhold til hvordan man møter den andre og hva slags holdninger og verdier fellesskapet er preget av. Biesta stiller dette spørsmålet: ”Er det ikke sandt, at demokratiets utfordring netop ligger i vores evne til at bo sammen med dem, der ikke er som os?” (2009, s. 114). Vi må altså lære å leve i en verden av forskjellighet og dette kan barns medvirkning være en øvelse i. Samtidig må det også være mulighet for diskusjon og kritikk av forskjellige normer og verdier i et demokratisk samfunn (Skovmand et al., 2008). Dette kan likevel skje med respekt for mennesket.

Gjennom økt fokus på kartlegging og vurdering kan normalisering bli et mål. Menneskelig pluralitet får dermed dårlige kår. Formalistiske perspektiver ødelegger altså for mangfoldigheten i samfunnet. Dette er noe Arendt (Arendt i Sigurdsson, 2008) retter oppmerksomhet mot. Hun mener at man i massesamfunnet streber etter å ligne hverandre og at ensretting er et mål. Arendt viser også til at det i det offentlige liv er helt nødvendig med ulike perspektiver. Med medvirkningsperspektivets vektlegging av menneskelig pluralitet kan det motvirke formalisme.

For å skape et fellesskap med rom for det medvirkende barnet må det også rettes oppmerksomhet på hvilken omsorgskultur som råder i barnehagen, fordi omsorg er en forutsetning for at barn kan medvirke. Begrepet er med andre ord relevant i forhold til hvordan barn og voksne velger å møte mennesker i barnehagen: “God omsorg styrker barns forutsetninger for å utvikle tillit til seg selv og andre, gode relasjoner og til gradvis å ta større ansvar for seg selv og fellesskapet” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 25). I et fellesskap preget av omsorg kan barn oppmuntres til å lytte til hverandre, dele tanker og utveksle ideer med hverandre. De kan diskutere sammen og forhandle med hverandre. Personalet må også være gode rollemodeller for å stimulere til omsorg (Tholin, 2007). De må selv praktisere likeverdighet, toleranse og respekt. Ut fra dette kan det virke som at omsorg kan være en nødvendig forutsetning for danning og medvirkning. Et miljø preget av god omsorg kan muliggjøre barns medvirkning ved at det skaper en tillitsfull atmosfære hvor barn vil kunne oppleve den tryggheten de trenger for å medvirke. Formålet for barnehagen poengterer at barnehagen skal “være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 34). Personalet må reflektere over om det er noe med

miljøet som gjør at barn ikke vil medvirke, og hvordan de skal legge til rette for at barna har den tryggheten de trenger for å ytre seg. Samtidig må barnet ha lov til å la være å medvirke når det selv ikke ønsker det, ellers kan det hende at barn medvirker mot sitt ønske, og da blir det ikke medvirkning (Bae et al., 2006). Gjennom omsorg og utvikling av gode relasjoner i barnehagen kan man tenke seg at barnet har gode muligheter for selvutvikling og til å ta i bruk sine evner og interesser. Det kan gi den enkelte frihet til å være seg selv, til å uttrykke seg på mange ulike måter, men samtidig også være en del av fellesskapet. Det unike ivaretas med omsorg: "Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen" (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 23). Omsorg handler dermed ikke kun om personalets omsorg i form av at barn får i seg mat eller har på seg varme klær, det innebærer også å få øye på mangfoldet i barnegruppa. Det handler om å se hvert individ som den hun eller han er. Voksne vil alltid ha det overordnede ansvaret for å skape et miljø preget av anerkjennelse, men barn kan også bidra til dette. De kan støttes i forhold til hvordan de kan vise omsorg for andre.

Verdensborgeren

Fra før av er det nevnt at barn gjennom medvirkningstanken skal få mulighet til å medvirke i fellesskapet i barnehagen. De får erfaring med å være aktive medborgere. Nå vil det vises til at barn også er del av et enda større fellesskap, nemlig verden. Verden er det mest omfattende fellesskapet som menneskene tilhører og barn og unge skal utvikle forståelse for dette fellesskapet (Kemp, 2005). Norske barn er altså ikke kun borgere i Norge, de er også verdensborgere. Fellesskapet inkluderer da mer enn akkurat vi som bor i Norge. En hensikt er å vise hvordan tanken om verdensborgeren kan settes i sammenheng med barns rett til medvirkning. Det medvirkende barnet kan være et danningsideal som leder opp til et kanskje enda høyere ideal, nemlig verdensborgeren som ideal for danning og utdanning. Det tas utgangspunkt i Peter Kemps bok "Verdensborgeren som pædagogisk ideal" (2005) for å si noe om dette.

Verdensborgeren som ideal har fått fornyet aktualitet på grunn av store felles utfordringer i verden som kun kan løses dersom vi lever og handler mer som verdensborgere. Derfor har danningen av verdensborgere stor betydning, og det betyr at pedagogiske institusjoner som barnehagen må ha et perspektiv på danningen og oppdragelsen som går ut over nærmiljøet og landets grenser. De må med andre ord ha et større perspektiv på danningen, et perspektiv som

er til det beste for verden. I sin bok kommer Kemp med et sitat fra Immanuel Kant som forklarer dette, det lyder slik: ”Forældre sørger for huset, fyrsterne for staten. Ingen af dem har som overordnet mål det, som er bedst for verden, eller den fuldkommenhed, som menneskeheden er bestemt til, og som den også har anlæg for. Udkastet for en opdragelsesplan må imidlertid gøres kosmopolitisk” (Kant i Kemp, 2005, s. 11). Et slikt perspektiv må ha konsekvenser for barnehagen som en arena for danning. Det må reflekteres over hvilken betydning verdensborgerperspektivet har for barns demokratiske danning.

Historisk kan ideen om verdensborgeren føres langt tilbake. Kemp sier for eksempel om den greske filosof Diogenes at han svarte dette da han ble spurt om hvor han kom fra: ”Jeg er en verdensborger. Han ville ikke lade sig beskrive som en mand fra Sinope, men som et menneske, der har værdi, uanset hvor det kommer fra” (2005, s. 19). Av romerske filosofer ble det senere utviklet ”en oppfattelse af mennesket, der på samme tid er borger i to samfund: det samfund hvor det er født, og verdenssamfunnet” (Kemp, 2005, s. 19). Tanken om verdensborgeren ble også utviklet i opplysningstiden ved at den blant annet ble tatt opp i Kants filosofi. Verdensborgeren ble hans pedagogiske ideal. Han mener at alle mennesker er del av et fellesskap og at det skal være en universell morallov som gjelder alle mennesker. For eksempel skal man aldri behandle et menneske som et rent middel, men som et mål i seg selv. Videre peker Kant på at verdensborgerskapet er bygget på fred og for fred. Han ønsker en demokratisk verdensorden (Kant i Kemp, 2005).

Hva er så en verdensborger? Kemp beskriver verdensborgeren slik: ”Verdensborgeren betyder i vor tid det menneske, der tager nutidens store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeheden” (2005, s. 15). Ifølge Kemp er individet verdensborger når ideen om verdensborgerskap er blitt tilegnet og brukes sentralt i handling, for eksempel i møte med ulike globale problemer. Det handler altså ikke om å tilegne seg noe passivt. Videre blir verdensborgeren beskrevet som en drømmer, det er et menneske som drømmer om løsninger av konkrete problemer i verden. Det er et menneske som er opptatt av hvordan det går med verden og som ikke kun er opptatt av å sikre seg selv. Verdensborgeren snur derfor ikke ryggen til problemer i verden som ikke angår han eller henne direkte. Dette gjør denne formuleringen av Arnulf Øverland også passende: ”Du må ikke tåle så inderlig vel, den urett som ikke rammer deg selv!” (Øverland i Lingås, 2002, s. 126). Å være verdensborger innebærer altså at individet tenker universelt. Individet er en del av verden og alle mennesker i verden er dens medborgere. Dette innebærer en tanke om at

siden alle mennesker er en del av verden er vi også alle like på en eller annen måte. Vi er i samme båt og vi må derfor være solidariske med hverandre. Verdensborgerperspektivet kan dermed knyttes til en ansvarliggjøring av mennesket og en bevisstgjøring av det ansvaret mennesket har. Hvert individ skal ta del i et felles ansvar for jorden. Dette idealet skal være integrert i handlingene våre og være noe vi jobber for hele tiden gjennom de valgene vi tar. Heidegger (Heidegger i Thornquist, 2003) har noen lignende perspektiver. Ifølge han er menneskers eksistens karakterisert av å være engasjert tilstede i verden. Mennesket skal være klar over sin bundethet med andre mennesker og verden, og kan ikke stille seg likegyldig til denne verden. Individet skal være reflektert og ha evnen til å ta stilling og ansvar selv. Kemp (2005) viser til at å tenke globalt også innebærer at individet er fri til å kritisere staten og andre stater enn sin egen, da individet er en verdensborger og ikke kun et statsindivid:

”den globale verdensborger er således i dag den eneste figur, der formår at overvinde modsætningen mellem individ og statsborger, mellem den enkelte og staten. For viljen til at være statsborger i globaliseringens epoke frigør individet fra staten og til det højeste politiske fællesskab hen over alle statslige bånd” (2005, s. 275).

Kemp viser også til at individets selvrealisering ikke trenger å være i konflikt med hva som er til det beste for fellesskapet:

”I modsætningen mellem individualisme og statsdyrkelse står da den verdensborger, der verken dyrker sin individualitet på bekostning af samhørigheden med sit samfund og den globale verden eller staten på bekostning af den enkeltes kapacitet for fortolkning og personlig livsudfoldelse” (2005, s. 274).

Idealet om verdensborgeren innebærer ikke mindre fokus på kulturen individet er en del av, men det betyr at individet også må åpne seg opp for sine naboer og mot alle verdens folk. Det er snakk om å bevare det individuelle i det universelle. Å være verdensborger innebærer å leve sammen i en verden av forskjellighet. Det handler med andre ord ikke om å bli mest mulig lik, men å kunne bevare de forskjellene som finnes. Respekten for mangfoldighet kan sies å være en respekt for det fremmede, den Andre. Respekt og anerkjennelse av andre kulturer, religioner og nasjoner blir satt i fokus. En forening av verdensborgere skal skje i kraft av forskjellene, ikke på tross av dem (Kemp, 2005). Videre påpeker Kemp viktigheten av at individer kjenner til kultur og historie som har preget tankegangen i det landet individet

kommer fra. Slik vil det være mulig for individet å være klar over fortiden og lære av historien. Det handler også om å være bevisst hva slags verdier som er gode i den kulturen vi selv kommer fra. Kemp mener altså at individer ikke skal være redd for å vise hvor de kommer fra og hvilke kulturelle røtter de har. Dersom vi er klar over vår identitet så vil vi heller ikke være redd for å miste den i møte med det fremmede: ”En kultur er således ligesom en nation paradoksal: når den er stærkest indadtil, åbner den sig udadtil over for den Anden, den Fremmede. Når den respekterer sig selv, kan den respektere de andre, og omvendt, ligesom i personlige forhold” (Kemp, 2005, s. 78). Som verdensborgere må barn og unge også få grunnleggende kjennskap til de store verdenstradisjonene og ulike gruppers kultur og historie. I det å være verdensborger ligger det altså en fordring om å lære mer om hverandre. Danningen av verdensborgeren kan da kalles multikulturell. Å være verdensborger kan innebære å ikke alltid la sin egen kultur være det eneste grunnlaget for all vurdering. Individet må derfor være villig til å åpne seg opp for alternative synsvinkler og vurderinger.

Barnehagen former barn som verdensborgere ved å ha oppmerksomhet på barns medvirkning. Dette gjør barnehagen ved å blant annet sette fokus på et inkluderende og romslig miljø, et miljø preget av toleranse, respekt og anerkjennelse. Dette er verdier som kan gjøres universelle og som er betydningsfulle verdier å overføre i et verdensborgerperspektiv. Medvirkningstanken handler også om å lytte til, og vise omsorg for, andre mennesker. Verdensborgerperspektivet kan innebære solidaritet med andre mennesker og en forpliktelse til å bekjempe urettferdighet. Danningen kan ta utgangspunkt i tanken om et universelt fellesskap hvor alle mennesker skal behandles med verdi. Gjennom ”Forut” er det mange norske barnehagebarn som har blitt kjent med barn fra andre steder i verden. De får se hvordan barna lever gjennom historier, bilder og videoer, mat og musikk. Dette kan føre til refleksjoner rundt urettferdighet, fordeling av goder og mangfold. Mange barnehager tar del i denne solidaritetsaksjonen årlig. Solidaritet kan således sies å være en del av kulturen til mange barnehager. Dette er viktige erfaringer for verdensborgeren som både må bry seg om venner og familie, altså de som er nære, men også de medborgerne som er langt borte. Det er et både og. Verdensborgeren må finne en balanse mellom disse og se at begge deler er nødvendig. Videre kan en av konsekvensene av barns medvirkning være at barn utvikler seg til å bli aktive individer som tar del i samfunnsdiskusjoner, noe som er sentralt i et verdensborgerperspektiv. Erfaringer med medvirkning vil altså kunne trigge barn og unges interesse for å medvirke aktivt i forhold til andre viktige spørsmål senere i livet, og da også verdensspørsmål som berører dem.

Bærekraftig utvikling er en utfordring verdensborgeren vil stå ovenfor. Barns undring og glede over naturen kan gjennom barns medvirkning bli tatt på alvor av voksne ved at de setter fokus på ivaretagelsen av den. Kemp knytter bæredyktighet til medbestemmelse: ”Retten til medbestemmelse er et af de goder, som retfærdigheden kræver rimelig fordelt til alle. En bæredygtig udvikling forudsætter oplyst demokrati. Således starter bæredygtighedens begrep i etikken og ender i retten” (2005, s. 92). Dette viser betydningen av barns demokratiske danning. Med fokus på det medvirkende barnet er det muligheter for å gjøre barn bevisst den innvirkningen de kan ha på beslutninger som tas. De kan oppleve at de som en del av fellesskapet kan medvirke til at gode avgjørelser blir tatt. Denne erfaringen får de ved å delta i planlegging og vurdering, og ved at de blir sett og hørt. De får erfaring med å ta beslutninger sammen i et fellesskap. Dette er viktige erfaringer dersom barn senere, i kraft av å være verdensborgere, må forholde seg til store verdensproblemer i et fellesskap med andre mennesker. For at barn skal kunne ta ansvar når de blir voksne i forhold til store spørsmål som bærekraftig utvikling må de altså ha hatt erfaring med ansvar og beslutninger tidligere. Dette begynner med barns rett til medvirkning hvor barn får erfaring med dette i et fellesskap, og hvor ansvaret da ikke blir så overveldende. Det er fortsatt de voksne som har det overordnede ansvaret og barn kan da få positive erfaringer med å medvirke. Erfaring med å medvirke i barnehage, skole og i hjemmet kan således være forutsetningen for både å være en aktiv statsborger, medborger og verdensborger.

Oppsummering

Denne delen har vært knyttet til spørsmålet om hva et medvirkende barn er. Det har blitt belyst at barns rettigheter gradvis har blitt styrket gjennom historien, og at barnekonvensjonen har spilt en viktig rolle i dette. Medvirkningsretten har også blitt knyttet til demokrati. Det er en begynnende læring av en demokratisk livsform. Barns rett til medvirkning er videre et tegn på at barn er medborgere allerede fra starten av, og at de derfor har rett til å bli sett og hørt i det livet som utspiller seg i barnehagen. Det medvirkende barnet skal med andre ord bli tatt på alvor og bli møtt som en likeverdig medborger. Med tanken om verdensborgeren er det forsøkt å vise at danningen av det medvirkende barnet er et ledd i danningen av verdensborgeren, da medvirkningsretten lærer barnet å ta valg i et fellesskap, og å lytte til og respektere andre. Medvirkning handler mye om hvordan man møter andre mennesker, noe som er viktig i et verdensborgerperspektiv. Gjennom verdensborgerperspektivet får danning til demokrati også et globalt perspektiv. En anerkjennende holdning ble videre trukket frem

som helt essensielt for møtet med det medvirkende barnet og dets muligheter for selvrealisering.

Rom for individualitet har vist seg som en viktig del av barns medvirkning. Det medvirkende barnet skal ha frihet til å være det barnet selv ønsker å være. Dette er i tråd med R06 som påpeker at ”alle barn har krav på å bli møtt som den de er” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 23). Det skal altså være rom for subjektivitet og unikheter. Gjennom fellesskapstanken blir det medvirkende barnet også knyttet til et fellesskap som det skal virke innenfor. Det har vært et forsøk på å vise at det gjennom barns medvirkning kan være rom for både individets frihet og en fellesskapsorientering.

DEL 3: DANNING

Utgangspunktet for denne delen er en drøfting av begrepet danning og dens tilknytning til medvirkning og barnehagen. I denne studien er det et ønske om økt oppmerksomhet på dannelsesbegrepet fordi danning i barnehagen lenge har vært ufullstendig presentert i rammeplanen og det er mangelfullt utviklet i barnehagen. Gjennom å se på dette begrepet er det mulig å si noe om hva et dannet barn er og hva barnehagen skal være. Vektlegging av dannelsesperspektiver vil også kunne bringe mer substans inn i barnehagen. Det kan bli en mer reflektert praksis hvor det medvirkende barnet får stor plass. Ønsket om å fremheve danning i barnehagen er i tråd med Gunvor Løkken som ønsker å vise ”hvordan dannelse kan føre oss til kjernen av ”det pedagogiske”, og hvordan det kan tjene som et overordnet begrep for vår forståelse av hva slags arena barnehagen er” (2007a, s. 121). Som nevnt i innledningen kan danning også virke som motsvar i forhold til å bekjempe mål- og testorienteringen som forplanter seg i barnehagen.

Denne delen starter med å presentere dannelsesbegrepet. Videre blir begrepet satt i sammenheng med demokrati og medvirkning. Det blir blant annet sett på hvordan det dannende individ er en forutsetning for demokrati. Begrepet blir også knyttet til hverdagslivet i barnehagen ved at det blant annet blir belyst hvordan lek kan virke dannende. Kapittelet avsluttes med tanker om hva en pedagogikk basert på danning kan være. Her blir perspektiver fra Løvlie, Wright og Reggio Emilia trukket frem.

Dannelsesbegrepet

Begrepet danning kan føres tilbake til antikkens Hellas med betegnelsen *Paideia* (300-500 år f. Kr) og det ble siden videreført med det ny-humanistiske begrepet *Bildung* fra slutten av 1700-tallet (Løkken, 2007b, s. 183). *Bildung* handler om tre forhold: menneskets forhold til seg selv (gjennom subjektskaping), menneskets forhold til verden (eksistensielt) og menneskets forhold til samfunnet (som samfunnsborger) (Løkken, 2007a, s. 124). Etter andre verdenskrig begynte barn å bruke mer og mer tid i institusjoner, det ble statens rolle å oppdra og sette normer. Begrepet fikk da ny betydning. Det ble et fokus på oppdragelse til demokrati, målet var å forme demokratiske borgere. Danning ble koblet til medbestemmelse og innflytelse (Broström & Hansen, 2004; Kemp, 2005).

Thoresen og Foss (2010) har i sin artikkel ”Danningens vei til barnehageloven” sett på hvordan begrepet danning har kommet inn i barnehageloven, slik tittelen hentyder. Her viser de til at begrepet i rapporten *Klar, ferdig, gå! – Tyngre satsing på de små* (2005) for første gang ble lansert i et barnehagepolitisk dokument. I denne rapporten blir det blant annet sagt at barnehagen er en arena for danning og at barnehagehverdagen er fylt med dannelsesprosesser (Barne- og familiedepartementet, 2005). I R06 er begrepet nevnt to ganger, begge på side 23. Det blir sagt at ”danning og medvirkning kan ses som gjensidige prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 23). Denne gjensidigheten blir ikke nærmere forklart og begrepet danning blir heller ikke definert. I det nye formålet for barnehagen presiseres det at barnehagen skal fremme ”danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 34). Begrepet nevnes også i sammenheng med omsorg, lek og læring. 26 januar 2011 ble det gjort endringer i R06 på grunn av det nye formålet for barnehagen. I den reviderte rammeplanen nevnes danning spesielt under del 1.3 som heter ”Danning gjennom omsorg, lek og læring”. Her blir det presisert at danning sammen med omsorg, lek og læring skal karakterisere barnehagen. Det er en del av barnehagens helhetlige tilnærming. Danning blir definert slik:

“Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter. Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati” og “Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette” (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Tradisjonelt ble danning knyttet til det kultiverte menneske. Individet er formet av tradisjoner og klassisk litteratur, det ble med andre ord sett på hvilket innhold som kunne danne individene (Løvlie, 2003). Løkken viser til at ”dannelse peker mot menneskets og barnets grunnleggende plass i samfunnet og i kulturen, fra vugge til grav” (2007b, s. 186). Barn dannes i møte med kulturen. Slik nevnt i del 2 må barn bli kjent med kulturen de vokser opp i for å kunne være en aktiv del av fellesskapet. Samtidig skal de få bruke sine evner og muligheter innenfor fellesskapet (Arneberg & Briseid, 2008). Dannelsesbegrepet inneholdt dermed to elementer i sin klassiske form. Det ene er kulturens makt og påvirkning, mens det andre elementet er selvets kraft og uttrykk. Kemp viser til Gustavsson i sin forklaring av dette. Han viser til at danning er en fri prosess, men også et mål satt av andre: ”Den er både drevet af menneskets trang til at utvikle sig selv og sat i en dimension, som mennesket

modtager fra fællesskabet med andre og arver fra andre” (2005, s. 206). Det er med andre ord også en individ- og fellesskapsorientering når det kommer til danning. I revidert rammeplan del 2.4 ser man at dette kommer til uttrykk i et mål: ”Danning i barnehagen har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet” (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Danning skal føre til en indre holdning og det er derfor en personlig danning (Broström & Hansen, 2004). Danning er selvdanning. Barnet er aktiv i sin egen dannelsingsprosess, noe tanken om det medvirkende barnet også peker på. Aristoteles og Platon (Aristoteles og Platon i Kemp, 2005) refererte til dannelsingsprosesser som omveltningprosesser, de er livsforandrende. Det er med andre ord ikke en tilfeldig prosess menneske går gjennom. Gjennom danning blir menneske bevisst om seg selv og den verden det er en del av. Det blir reflektert og autonomt. Dette sammenfaller med Løkken (2007a) som beskriver danning som transformasjon. Danning innebærer forvandlingsprosesser. Danning sier også noe om hva vi er som mennesker, hva vi skal bli og det er en forming av hele personligheten til menneske, det er en etisk-kulturell forming. Det skapende menneske er i fokus og danningen er en prosess uten ende (O. Eide, 2008; Kemp, 2005). Danning innebærer å legge til rette for at individet kan realisere sine muligheter og sitt potensial. Dette ser vi i Humbolts definisjon av danning. Han hevder at danning er en ”vekkelse av alle menneskets krefter, slik at disse kan utfolde seg gjennom tilegnelsen av verden og føre frem til en selvbestemmende individualitet og personlighet” (Humbolt i Bostad, 2009, s. 122). Også Lars Løvlie sier at ”danning kulturelt sett er å ikke la sine talenter ruste” (Løvlie i Sveen, 2009). Dette innebærer at barn må utvikle tro på seg selv og egne muligheter. Danning kan dermed skape rom for individets kreativitet, talenter og unikhet i barnehagen. Slik jeg forstår formålet for barnehagen er dette også noe som vektlegges her: “Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 34). Ved å ta utgangspunkt i barns medvirkning er det mulig å ta tak i denne skapergleden og la dette være utgangspunktet for barnehagens prosjekter. Det er å ta subjektet på alvor. Den reviderte rammeplanen, del 1.3, presiserer også barns allsidige utvikling og at det er danning som legger grunnlaget for dette (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Men henvisning til formalismen kan man spørre seg om en ”vekkelse av alle menneskers krefter” er mulig med målstyring, effektivitet og resultatorientering. Er det med en formalistisk pedagogikk mulig for individer å utvikle en selvbestemmende individualitet og personlighet? Gir det rom for danning?

I den reviderte rammeplanen del 1.3 (Kunnskapsdepartementet, 2006a) blir det sagt at danning skjer gjennom omsorg. Barn har rett til omsorg og dette skal ha en stor plass i barnehagen. I tillegg skal barnehagen legge til rette for at barn får utøve empati og omsorg i hverdagen. Videre setter omsorg krav til personalet om å være åpen og oppmerksom overfor det unike både hos individet, barnegruppen og det unike i situasjonen. Dette kan forstås som at pluralitet og subjektivitet skal bli ivaretatt og at dette er et viktig prinsipp for barnehagen. Videre blir det i den reviderte rammeplanen pekt på at danning i barnehagen skal forankres i verdiene i formålet for barnehagen. Disse er respekt for menneskeverdet, likeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet og solidaritet. Barn skal også lære å ta vare på seg selv og hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 34). Verdiene i formålet kan tolkes som sentrale i danningstradisjonen. Dette fordi humanitet er et sentralt punkt i forhold til danning. Løvlie knytter for eksempel danning til humanitet ved å si at “danning personlig sett er å øke menneskets verdighet, både sin og andres” (Løvlie i Sveen, 2009). Humanitet var også sentralt hos Comenius (Comenius i Gundem, 2008) som mente at det viktigste var å bli et helt og ekte menneske og J.G.Herder som definerer danning som ”højnelse til humanitet” (Herder i Kemp, 2005, s. 169). I et demokratisk samfunn må det altså utvikles humanitet og dette er også kjernen i dannelsesbegrepet. Hovedessensen i det barn skal føres inn i er da knyttet til respekt for menneskeverdet. I Norge er det to danningstradisjoner som har humanitetsidealet som utgangspunkt: den borgerlige danningen og folkedanningstradisjonen (Arneberg & Briseid, 2008). Straume knytter anerkjennelse til dannelsesbegrepet. Som nevnt er en anerkjennende holdning også relevant for møte med det medvirkende subjektet. Straume knytter derimot anerkjennelse til folket: ”Ideen om danning innebærer en anerkjennelse av folket, der danning ikke bare er et avtrykk av de normer og institusjoner som til enhver tid foreligger, men en tro på at folket alltid kan noe mer, ønsker noe mer, er i stand til store ting” (2011b, s. 12). Slik jeg forstår dette gir det mennesker stor frihet og mange muligheter. Det uttrykker et positivt syn på menneske og på fremtiden. Det uttrykker en tro på at menneskene i fellesskap kan få til store ting.

Danning skjer gjennom læring ifølge den reviderte rammeplanen del 1.3 (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Ytterligere kommer det frem at danning, omsorg lek og læring skal prege barnehagen. Læring er altså en del av barns danning i barnehagen. Begrepene læring og danning trenger dermed ikke å være motsetninger. Videre blir læring gjerne knyttet til utdanning, og det kan være vanskelig å skjelle mellom utdanning og danning. Kemp kommer med en forklaring på denne forskjellen: ”Dannelsen gjør mennesket

til et kulturvæsen, medens uddannelsen gør det til et vidende væsen. Dannelsen har et etisk sigte, medens uddannelsen sigter på kompetence” (2005, s. 168). Både danning og utdanning er betydningsfullt og de skal derfor ikke utelukke hverandre. Utdanning er også danning fordi det former individet. Danning er derimot noe mer enn utdanning, det inkluderer blant annet viten, forståelse, kunst, natur, anerkjennelse, respekt og rettferdighet (Kemp, 2005, s. 168).

Viten er altså betydningsfullt også innenfor danningstradisjonen. Rasmussen refererer til Bateson som sier at ”information er en forskel, som gjør en forskel” (2004, s. 253). Viten opplyser mennesker og gjør at de kan forholde seg kritiske til det som skjer rundt dem. Det er et vern mot ”følelsmessig overrumpling, indoktrinering og manipulasjon” (J. Rasmussen, 2004, s. 81). Det er gjennom danning at individet tilegner seg viten og holdninger som så fører til refleksjon over hva dette betyr for individet og dets handlinger. På den måten forplikter viten og det gjør at individet føler ansvar. Blant annet er det en forpliktelse i forhold til hvordan individet etisk skal forvalte sin viten. Når individet så omsetter sin viten i handling er det snakk om danning. Individet er altså dannet når det handler i overensstemmelse med sin viten og meninger og dermed er med å påvirke og forandre. Individet er da bevisst og refleksiv. Det er med andre ord et handlingsaspekt ved danning. Barn og unge skal lære til å handle på bakgrunn av tilegnet viten (Broström & Hansen, 2004). I den reviderte rammeplanen del 1.3 kommer det frem at barn skal støttes “for å handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnede valg” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Siden dette står under en del om danning i barnehagen kan det forstås som relevant i forhold til barns danning. Ifølge Kemp er målet for utdanning og danning å fremme:

1. ”at den unge får indigt og modnes både individuelt og alment, dvs. både personlig og som samfundsborger”,
2. ”at den voksne lærer hele livet, ikke som en stadig tyngere byrde, men som en stadig åbenhed over for nye erfaringer”,
3. ”at vi dannes og uddannes til at leve det gode liv med og for andre i retfærdige institusjoner” (2005, s. 172).

Den første av de kan kobles til barns medvirkning med vektleggingen av både individualitet og fellesskap. Nummer to kan kobles til personalet som skal være i en kontinuerlig danningprosess og hvor de i møte med barnet må være åpen for barns muligheter til å medvirke. De vil kunne erfare stadig nye områder hvor barns medvirkning er mulig. Den siste av dem kan kobles til etikk og møtet med andre mennesker. Hvordan ønsker vi å leve sammen? Den demokratiske danningen bidra til å sette fokus på dette.

Mye av det som er nevnt til nå går inn under danningens fire kjernepunkter. Det første er individets egen virksomhet. Individet kan være med å forandre kulturen gjennom interaksjon med omgivelsene og gjennom egen deltakelse. Dette kan forandre individet fordi det får nye holdninger og forståelse. Det andre punktet er likeverdig dialog. Individet er i interaksjon med andre og det virker dannende. Det tredje er forpliktende perspektiver. Med dette menes det at individet gjennom egen virksomhet og i dialog med andre får forpliktende perspektiver på sin verden som så kan føre til nye handlinger. Det fjerde kjernepunktet er å handle. Danning er en indre danning som gjør at individet kan handle selvstendig (Broström & Hansen, 2004, s. 27).

I dagens samfunn skjer danning i et hyperkomplekst eller postmoderne samfunn som er forskjellig fra det samfunnet hvor den tradisjonelle danningen tok plass. Samfunnet utvikles raskt og dette forandrer kulturen, hverdagene våre og måten vi kommuniserer på. Rafste og Sætre (2008) viser til at dette gjør dannelsingsutfordringen mangfoldig og spennende. Mangfoldigheten gjør at samfunnet og pedagogikken har blitt mer komplekst og man kan si at pedagogikken blir utfordret og konfrontert av dette. Den digitale teknologien er et eksempel på denne kompleksiteten. Løvlie (Løvlie i Rafste & Sætre, 2008) mener derfor at man må tenke nytt om danning. Begrepet må utvides fordi internett blant annet skaper en ny plattform for danning. Løvlie sier at det nye dannelsesbegrepet har tre sider: den første er individets innvielse i kulturen. Den andre siden er at individet skal være kritisk til kulturen han eller hun blir innviet i, mens det tredje går på å takle forskjellighet, både følelsesmessig og intellektuelt. På grunn av mangfoldighet og kompleksitet må grunnlaget for danning med andre ord ikke ses på som uforanderlig eller knyttes til en endelig definisjon eller virkelighetsoppfatning. Endringer i samfunnet har konsekvenser for barnehagen som en arena for danning. Hva som skal inngå i danningen må derfor hele tiden være under diskusjon, det må revitaliseres og utvikles (Øzerk, 2008). Dette innebærer at barnehagepersonalet kontinuerlig må inngå i en refleksjon om danning i barnehagen. Hva er relevant for barns danning? Hvilke perspektiver er viktig for barns demokratiske danning? Ideen om verdensborgeren har for eksempel vist seg som aktuelt for barns danning. Ifølge Arneberg og Briseid (2008) vil fundamentet derimot alltid være danning til humanitet, men det må kontinuerlig diskuteres hva det er og hvordan en skal komme dit.

I denne studien er det belyst at det er polariteter i pedagogikken. Eksempler på dette er danning og formalisme, frihet og ansvar og fellesskapets krav og individuelle interesser. Løkken (2007a) mener at pedagoger må være bevisst de polaritetene som er i pedagogikken.

De må kunne ta stilling til disse motsetningene. Broström og Hansen (2004) mener at individet skal bli en harmonisk enhet som makter slike livsspenninger. Dersom barnehagen skal fremme danning og medvirkning så er det nødvendig at barnehageansatte finner en balanse mellom slike motsetninger. Løkken (2007a) viser til at motsetningene gjør at pedagogikken holdes levende fordi det jevnlig må reflekteres over en slik balanse. Spenningene gjør at pedagoger må forholde seg til et mangfold av verdier, holdninger og viten innenfor pedagogikken. Slik jeg forstår Schleiermacher mener han at danning medfører å kunne møte dette mangfoldet. Han hevder for eksempel at danning innebærer en ”handlings- og refleksjonskompetanse i å kunne inngå i forskjellige og også divergerende forestillinger om tilværelsen” (Schleiermacher i Oettingen, 2008, s. 59). Mangfoldet kan også knyttes til kompleksitet i samfunnet. Kompleksitet gjør at individet lever i et mylder av krav og valg, og må håndtere og navigere i det. Danning innebærer at individet må ha evne til å se alternativer og ha åpenhet mot verden og andres tolkninger (J. Rasmussen, 2004). Et dannet menneske kan dermed tolkes som et individ som følger med i tiden og våger å ta fatt på det usikre. Samtidig kan det holde fast ved noen grunnleggende verdier i kulturen. På grunn av raske endringer må individet også forholde seg til en framtid som er ukjent for det og vite at det kanskje må omstille seg og være fleksibel. Løvlie (2003) mener at identiteten til individet i det hyperkomplekse samfunnet hele tiden er i endring og utvikling og det gjør at man ikke kan snakke om identitet på samme måte som før. Nå vil individualiteten alltid være uforklarlig og skjult fordi den er i kontinuerlig endring. Dette åpner opp for danning. Løvlie (2003) sier at danning i dag kan beskrives som grensesnitt, det handler om hvor kulturen og selvet møtes. Dette møtet vil alltid være preget av transformasjon og permanent uro. Dette kan implisere at individet har mulighet for utvikling, det er ikke fastlåst i en definisjon.

Demokrati og medvirkning

Danning er knyttet til demokrati. Ingerid Straume (2011b) tar opp sammenhengen mellom danning og demokrati i sin artikkel ”Loven det er oss. Danning i et demokrati”. Her hevder hun blant annet at ”demokratiet har, fra sin fødsel i Aten, vært uløselig forbundet med danning (gr. paideia)” (2011b, s. 1). Grunnen til dette er ifølge Straume at demokratiet er avhengig av fornuftige og refleksive borgere. Ved å besitte slike evner vil borgere ha lik mulighet til å bli hørt og de vil kunne styre seg selv. Straume henviser til Castoriadis som mener at demokrati handler om befolkningens danning. Demokratiets viktigste oppgave er dermed danning. Korsgaard peker også på nødvendigheten av danning for demokrati. Han hevder at ”der eksisterede ikke et suverænt folk- før det blev dannet” (Korsgaard, 2008b, s.

21). I løpet av 1700-tallet oppsto folkedanningen fordi demokratiet skulle etableres. Man skulle gå fra fyrste- til folkesuverenitet og det var dermed nødvendig å finne ut av hvordan samspillet skulle være mellom individ og fellesskap. Korsgaard (2008) sier at det da ble tatt utgangspunkt i begreper som autonomi, myndighet og selvbestemmelse .

Begrepene medvirkning og danning inneholder en del av de samme elementene. Dette kommer tydelig fram i Wolfgang Klafkis oppfatning av hva danning er. Han har en dannelsingsoppfatning som er bygd opp av tre evner. Medvirkningstanken kan altså tolkes som sterk tilstede hans oppfatning av danning: Den første er evnen til å være subjekt i eget liv, selvbestemming. Den andre er evnen til medbestemming – å ta ansvar for utforming av samfunnsliv og politikk. Den siste er evnen til solidaritet (Klafki i O. Eide, 2008, s. 40). Danningens tilknytning til medvirkning blir også tydelig hvis man ser tilbake på Athen hvor danning gikk ut på å stille spørsmål som utfordret ungdommen til å tenke selv. De skulle finne egne svar og dermed medvirke til egen innsikt. I denne prosessen var studenten like viktig som læremesteren, selv om deres kompetanser var forskjellige (Løkken, 2007b). Dette kan altså settes i sammenheng med barns medvirkning hvor barnet og den voksne skal være likeverdige, og hvor den voksne skal stille åpne spørsmål. Videre vises sammenhengen mellom begrepene i det Østbye skriver: ”Postmoderne dannelsingspraksis innebærer å fungere som betydningsfull medskaper, ikke bare i eget liv, men også i sine medborgeres liv, og lenge før den enkelte har fullført sitt obligatoriske utdanningsløp” (2009, s. 339).

Sammenhengen mellom begrepene vises også i forhold til hva et dannet og medvirkende individ er. Det er noen felles idealer for danningen av individer. Et eksempel på dette er Sjøberg (2008) som viser til at autonomi, selvbestemmelse og individets integritet er vesentlig i danningstradisjonen. Målet er at barn utvikler seg til å bli selvstendige individer som er aktive deltakere i samfunnet. De skal ha styring over eget liv og ta bevisste valg. Straume (2011b) viser også til at danning i et demokrati handler om å bli et politisk subjekt. Individet skal delta i og ta ansvar for en felles verden. De felles idealene for danningen gjør at det er mulig å fremme felles verdier. Eksempler på slike demokratiske verdier er frihet, likhet, myndighet og toleranse. Særlig frihet er avgjørende for demokratisk danning. Begrepet er sentralt i danningstradisjonen blant annet i beskrivelsen av menneske som et selvbestemmende subjekt (J. Rasmussen, 2004; Skovmand et al., 2008). Frihet er også vesentlig når det kommer til demokrati, medvirkning og menneskerettigheter. Rogers (1969) viser til hvorfor danningen av frie individer er betydningsfullt. Frie personer har ifølge han en

god forståelse av seg selv og sine valgmuligheter. De er i tillegg gode til å bedømme andres holdninger og takle gruppepress, og de vil sannsynligvis være mindre kontrollert av sitt miljø enn personer som mangler en del av disse kvalitetene. Frihet er altså sentralt for danning.

Både danning og medvirkning er grunnleggende for demokrati. I del 2 om barns medvirkning ble det for eksempel vist til Bjerke (2004) som hevder at selvbestemmelse er viktig for at individer skal ha mot til å følge egne tanker og for at de skal bli ansvarlig for egne handlinger. Danning blir også knyttet til den tilstanden der man kan ta ansvar (Broström & Hansen, 2004). Videre viser Løvlie til at danning handler om å gi individer mulighet til å tenke selv. Danning er ”menneskets utgang av sin selvforskyldte umyndighet” (Løvlie i Sveen, 2009). Det er et ideal at barn utvikler seg til å bli bevisst maktforholdene i samfunnet, at de har innsikt og forståelse for det som omgir dem og at de er problemløsende (Rafste & Sætre, 2008). En av dannelsingsoppgavene er nemlig ”utvikling av elevens evne til kritisk perspektivering” (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s. 125). Også Straume (2011b) hevder at demokratiet opprettholdes gjennom utspørring, problematisering og utfordring av makten. Med andre ord er demokratisk danning av individer vesentlig for opprettholdelsen av et demokratisk samfunn. Demokratiet er avhengig av borgere som er aktive i samfunnet. Dette er noe barnehagen kan bidra til. I barnehagen kan barn få erfaring med problematisering, utspørring, refleksjon og ulike virkelighetsoppfatninger gjennom temaer og prosjektarbeider. Dette kan være forbundet med barnehagens arbeidsmåter som en del av barns demokratiske danning.

I den reviderte rammeplanen del 1.3 kommer viktigheten av danning fram: “Gjennom gode dannelsesprosesser settes barn i stand til å håndtere livet ved at de utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Danning er altså viktig for barnets tilknytning til samfunnet. Gjennom demokratisk danning i barnehagen kan barn få sine første erfaringer med deltakelse i det ”mini samfunnet” som er i barnehagen. Også Løkken ser koblingen mellom medvirkning og danning i barnehagen og hvor essensielt dette er for barnehagepedagogikk: ”Med medvirkning som førskolepedagogikkens kanskje viktigste honnørord to og et halvt tusen år senere ser det for meg ut som ringen omkring dannelse er sluttet, og at det er pedagogikkens vesen som er omringet her” (2007a, s. 130).

I del 2 ble det sett på koblingen mellom begrepene medborgerskap og medvirkning. Hva er så sammenhengen mellom medborgerskap og danning? Oettingen peker på at det har vært en ”tett forbindelse mellom dannelse og medborgerskap fra det før - moderne til det moderne” (2008, s. 64). Et dannelsesideal er at individet deltar aktivt i samfunnet, medborgerskap innebærer også muligheten og evnen til å delta offentlig. Med barns medvirkning som retningslinje for barnehagen kan det tolkes som at medborgerskap er et dannelsesmål i barnehagen. Pedagoger må derfor reflektere over hva som skal til for å danne barn som medborgere. Medborgerskap må med andre ord knyttes til pedagogikk og danning (Oettingen, 2008; Sigurdsson, 2008). Skovmand, Sigurdsson og Schott (2008) peker på at det er et dilemma i danningen av borgere. Dette går ut på at borgere skal dannes til å bli frie og selvstendige individer, men denne friheten skal på en annen side ikke gå ut over fellesskapet. Friheten eksisterer dermed innenfor noen rammer. Dette er også noe som er relevant i forhold til barns medvirkning. Hvor mye hensyn skal pedagogen ta til enkeltbarnet og hvor mye hensyn skal det tas til hele barnegruppen? Hvilket hensyn skal gå foran?

Gjennom det nye formålet for barnehagen og den reviderte rammeplanen blir det vist til at danning skal karakterisere barnehagen og at barn skal oppdras til demokrati. Danning er forutsetningen for demokrati og legger ”grunnlaget for barns mulighet til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Dette gjør barnehagen til en arena for danning til demokrati. Med oppmerksomhet på barns medvirkning i barnehagen er det en forsterkning av dette synet fordi medvirkning bidrar til barns danning til demokrati. I rapporten ”*Klar, ferdig, gå!*” (2005) kommer det også fram hvordan danning henger sammen med synet på det medvirkende barnet. Det blir for eksempel gitt denne karakteristikken av hva danning handler om i barnehagen: ”det aktive barnets vekselvirkning med den kulturelle og sosiale verden hun eller han er til stede i. Dersom vi ser på barnehagebarna som grunnleggende aktive og selvskapende, er det klart at barnehagehverdagen er fylt med dannelsesprosesser” (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 34)

Med oppmerksomhet på medvirkning i forhold til barns danning blir det tydelig at barn skal ha innflytelse på egen danning i barnehagen. Barn får mulighet til å være aktiv i sin egen subjektskaping, hvilket betyr at barns selvdanning tas på alvor. Barns medvirkning gjør at det også er mulig å ta vare på det unike og subjektive i barns dannelsesprosess. Det gjør at individet kan være seg selv, det tvinges ikke til å bli noe annet enn det er. Medvirkning er dermed viktig for barns dannelsesprosess. Slik jeg forstår barns medvirkning er det å

muliggjøre danning fordi det er å gi barn frihet og medinnflytelse i forhold til egen danning. Med formalisme er ikke barns medvirkning et mål for barnehagepedagogikken og dermed vil barns muligheter for danning reduseres. Årsaken til dette er at frihet er en forutsetning for danning. Med formalisme blir danningen påtvunget og da blir det ikke danning. Med barns medvirkning vil det derimot være danning som kommer fra individet selv.

Hva er danning i barnehagen?

Danning som allerede gjør seg gjeldende i barnehagen

Danningsbegrepet kan bli sett på som enda et nytt perspektiv som pedagoger må forholde seg til og for noen kan dannelsesperspektivet derfor oppleves som påtvunget. Siden det er lovfestet i formålet og rammeplanen er det heller ikke frivillig, men noe pedagoger må reflektere over og også implementere i årsplanen for barnehagen. For at danning ikke skal bli sett på som noe helt nytt og fremmed foreslår jeg at barnehager setter ord på den danningen som allerede er i barnehagen. Det foregår nemlig mye danning i barnehagen, for eksempel gjennom barns lek. Barns medvirkning virker også dannende og det er noe barnehagene allerede er pålagt å jobbe med. Dette vil være å ta tak i det konkrete og jordnære som allerede finnes i barnehagen.

Danning tar med andre ord utgangspunkt i det livet vi lever, noe som også kommer fram i rapporten ”Klar, ferdig, gå!”: ”Danning er en kontinuerlig prosess som tar utgangspunkt i dagliglivets praksis og menneskenes grunnvilkår” (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 34). Østrem peker også på danning og dens tilknytning til virkeligheten:

”Danningsperspektivets styrke er at det ivaretar det eksistensielle perspektivet ved det å orientere seg i den virkelighet vi er del av” (2007a, s. 287). Ved å sette ord på dette ”allerede eksisterende” kan barnehagen bli klar over hvilken type dannelsesarena barnehagen er. Hva er danning i barnehagen? Det vil nå komme noen eksempler på hva danning i barnehagen kan være.

Danning gjennom lek

Barnehagen er en arena for lek og barn dannes gjennom deres lek i barnehagen. Dette er en danning som alltid har vært tilstede i barns liv og i barnehagehverdagen. Danning knyttes dermed til noe veldig jordnært og hverdagslig i barnehagen som også er av stor betydning for barn. Gjennom fokus på danning og medvirkning i barnehagepedagogikken er det mulig å belyse lekens betydning og forsterke lekens plass i barnehagen. Dette sammenfaller med Østrem (2009) som mener at barnehagen må styrkes som lekearena. Barns deltakelse i lek mener hun er også avgjørende for å inkludere alle barn i et demokratisk fellesskap. Del 1.3 i

den reviderte rammeplanen omhandler blant annet lek og danning. Planen viser til at danning skjer gjennom lek og at lek har en viktig plass i barnehagen. Gjensidige samhandlingsprosesser med barn og voksne i lek blir trukket fram som en forutsetning for barns danning. Lek bidrar til barns trivsel og en god barndom og gjennom lek kan barn uttrykke seg på mange ulike måter. Lek blir sett på som en "grunnleggende livs - og læringsform" (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Tidsskriftet Barnehagefolk (2011) hevder det nå har blitt mer oppmerksomhet på lek etter en tid hvor lek har vært mindre i fokus. De viser til at flere og flere barnehager nå velger leken som sitt fokusområde. Dette vil i så fall være positivt for barns danning.

Løkken har sett på lek som danning i barnehagen. Hun hevder å se hyperforvandlende danning "gjennom livlig kroppslig samvær i barnehagen". Et eksempel i denne sammenheng er "ett - og toåringers stadig gjentatte og lekende løping sammen og hver for seg" (2007a, s. 128). Hun ser altså danning i de minste barnas omgang med hverandre. Løkken mener at dette er danning fordi det handler "om å gjenkjenne seg selv i den andre og å vise og få bekreftet sin forskjellighet fra den andre" (2007a, s. 129). Barnet får en forståelse for hvem det selv er. Bae viser ytterligere till lek som et område hvor barn får mulighet til å prøve ut sin frihet til å tenke. I leken kan barn "eksperimentere med tanker og fornemmelser som ellers kan være vanskelig å gi uttrykk for" (2006, s. 22). Dette viser betydningen lek har for barns danning.

Med formalisme i barnehagen er det fare for at lek kan bli av mindre betydning og at den får en annen begrunnelse. Førsteamanuensis Faith Gabrielle Guss (2010) viser for eksempel til at det de siste femten årene har vært en vending i rammeplanene for førskolelærerutdanninga og barnehagen. Leken kan nå bli brukt til læringsformål. Thoresen og Foss viser til Hellesnes for å forklare nærmere hva danning er. Her blir det poengtert at danning ikke er formalismenyttenkning og mål – middel - tenkning. Danning handler derimot om "å være i verden og i samfunnet med selvdanningen som primære aspekt" (2010, s. 112). Fokuset på å være kan knyttes til lek i barnehagen og da lek hvor barn leker for å leke, uten at pedagoger har satt noe mål for hva de skal lære i leken. I lek får barn mulighet til å bare være, barna er tilstede i det som skjer her og nå. I lek er danningen også frivillig, den kommer innenfra. Barnet er en aktiv del av sin egen danning. Videre er selvdanning i lek noe som skjer i relasjon med andre barn. Det er i møtet med andre subjekter. Barns rett til medvirkning fordrer å gi rom for at barn kan leke. De skal ha mulighet til å trekke seg tilbake fra aktiviteter for å leke. Med andre ord kan medvirkning innebære en rett og frihet til å leke. Faren er at denne retten kan bli nedprioritert

dersom formalisme blir hensikten med barnehagepedagogikk. Rasmussen og Gjærum (2011) peker på at lek i barnehagen kan utvikle barns ferdigheter i å forholde seg til andre mennesker relasjonelt og det er en setting hvor barn og voksne kan stå likt. Barnet oppøver evnen til se og lytte til den andre. Muligens kan dette sammenlignes med teater. Rasmussen og Gjærum mener for eksempel at teatermediet virker konfliktforebyggende og at det oppøver evnen til å skape kommunikasjon med andre. Det gir en tverrkulturell relasjonskompetanse. De mener derimot at de estetiske fagene på tross av dette er underkjent slik det er i dag. Dette kan være fordi alt skal kunne telles, måles og kontrolleres.

Danning i møte

Barnehagen er et møtested. Dette skaper mange muligheter for danning. Barn dannes nemlig i møte med andre individer. Løkken viser til at det er en selvdanning i disse møtene: ”Den subjektive selvdanningen skjer i vekselvirkning med den verdenen den foregår i. Selvet dannes i forhold og på steder hvor mennesker møtes” (2007a, s. 124). Ifølge Guri Lorentzen Østbye (2011) uttrykker formålsparagrafen et sosiokulturelt dannelsesperspektiv. Det innebærer at danning, slik det er vist til, er noe som skjer i samvær og samhandling. Barn dannes i relasjoner, i en sosial kontekst.

Et annet perspektiv på dette er Straume (2011a) som mener at dannelsesprosesser kan oppstå i møte med mennesker som er ulik deg selv og ved at vi utfordres av vanskelige spørsmål. Danning kan altså knyttes til møtet med det fremmede og annerledes og hvordan dette møtet danner individets forståelse av seg selv: ”Dannelse er en udrejse i det fremmede for at kunne vende beriget hjem til sig selv med en forståelse, der udvider ens eget selv” (Kemp, 2005, s. 202). Barns rett til medvirkning vil innebære å la seg konfrontere av det som er annerledes. Pedagoger vil for eksempel oppleve situasjoner som er fremmed og hvor de må utfordre seg selv. Dette vil kunne skape endringer i de. Møte med det fremmede vil altså forandre en forandring. I R06 vises det også til hvordan barns deltakelse i barnehagens fellesskap kan være en del av barns selvdanning. Barnet blir kjent med hvem det selv er i møte med det som er annerledes: ”Barns aktivitet, engasjement og deltakelse i barnehagens fellesskap gir barn kunnskap om seg selv i forhold til andre. Ved å bli kjent med det som er forskjellig, blir barnet bevisst seg selv og sin personlighet” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 23). Videre pekes det på dette i R06: “barns undring over handlinger og holdninger i møte med hverandre legger grunnlaget for en kritisk refleksjon om seg selv i samfunnet”

(Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 23). Slike møter er altså av stor betydning for barns danning.

Kunst og kreativitet som danning

Østbye hevder at barn dannes gjennom møte med kunst, et eksempel på denne danningen er barnet som ”søker å gi mening til det ukjente som trigger” (2011, s. 66). Videre viser Østbye til hvordan barns aktive medvirkning i forhold til egen dannelsingsprosess ”synliggjøres og konkretiseres når tema er møte mellom barn og kunst” (2011, s. 66). I møte med kunst er det altså både rom for individets danning og medvirkning. Barns medvirkning gjennom kunst kommer ytterligere frem når man ser på del 2 hvor det er påpekt at barns rett til medvirkning innebærer ytringsfrihet. Barn har rett til å ytre seg gjennom den uttrykksmåten de måtte velge. Dette inkluderer kunstneriske uttrykk (Bae, 2006). Dilthey (Dilthey i Thornquist, 2003) mener at slike uttrykk står for noe meningsfullt. Barn har en mening med det de gjør og derfor er det av stor betydning å ta barn på alvor ved å prøve å forstå deres uttrykk. Det kan for eksempel vise til hva som er av betydning for barnet.

Et annet perspektiv ved ytringsfriheten er Bae som peker på at barn skal ha ”frihet til både å kunne motta og meddele informasjon og ideer” (2006, s. 19). Denne formuleringen mener hun kan tas på alvor i arbeidet med det kreative fagområdet i barnehagen ”Kunst, kultur og kreativitet”. Barns medvirkning kan bli fremmet ved at barnehagen bidrar til at barn mottar stimulerende inntrykk, samtidig som de får uttrykke seg gjennom ulike estetiske former. Slik kan barn få inspirasjon til hvordan de kan uttrykke seg og hvordan de kan forstå andre individers uttrykksmåter. Gjennom medvirkningsretten kan barns uttrykk få innflytelse på beslutninger. Det krever derimot et barnehagepersonale som har reflektert over hvordan de skal fange mangfoldet av uttrykksmåter og hvordan de skal forholde seg til det. Hvordan skal dette få innvirkning på barnehagen? Videre handler det om å ha innsikt i de ulike språkene barn bruker og hvordan de skal tyde disse språkene. Hvordan er det barn uttrykker seg? Hva slags mening representerer uttrykket? (Bae, 2006). Barns uttrykk kan også gi innblikk i mangfoldet og det unike i barnegruppen. Gjennom rom for fantasi, kunst og kreativitet i barnehagen er det altså mulig å fremme målsetningene i barnekonvensjonen. Barnet får erfaring med å ytre seg og dannes slik som et medvirkende subjekt. Østrem påpeker at barnehagen som kulturarena er under press. Hun mener at det er færre barnehager nå som vektlegger fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” (2009, s. 2). Dette vil ha betydning for barns danning ettersom barn dannes gjennom deres møte med kunst og kultur. Videre

understreker Østrem at fokus på dette fagområdet er viktig som en anerkjennelse av barndommens egenverdi. Dette fordi det blant annet gir rom for barns ulike måter å uttrykke seg på.

Hva kan en pedagogikk basert på danning være?

Pedagogy of place

Lars Løvlie (2007) argumenterer for en pedagogikk som er tilstedeværende og som tar for seg spørsmål av eksistensiell karakter. Det kan tolkes som en pedagogikk som tar del i livet slik det utfolder seg hvert øyeblikk. Istedenfor at fokuset blir på regler, effektivitet og vurdering rettes fokuset på det meningsfulle her og nå. Med andre ord kan det forstås som en pedagogikk som gir nærvær til situasjonen. Det er å ta tilbake øyeblikket og være der livet er. For pedagoger innebærer det å være tilstede i det de gjør og ikke ha hovedfokuset på det neste de skal gjøre. Dette er noe pedagoger kan lære av barn som er nærværende og tilstede i det de gjør. Ved å øve på dette vil barn kunne oppleve voksne som mer tilstedeværende. Med dette nærværet vil pedagoger kunne bli mer klar over seg selv i møte med barn og de har mulighet til å få øye på hva det enkelte barnet er, barnets unikheter vil vise seg. Tilstedeværelsen gjør det også mulig å ta hensyn til de erfaringer barn har med seg. Erfaringene vil kunne få innvirkning på barnehagen som dannelsesarena. Ved å være tilstede i øyeblikket er man også tilstede i de erfaringene og opplevelsene barna har i barnehagen. En slik pedagogikk skaper rom for danning.

Navnet på Løvlies (2007) artikkel er ”The pedagogy of place”. Med dette mener Løvlie at pedagogikk er jordnær, den tar sted i en situasjon og på en plass. Pedagogikk er med andre ord bundet til situasjoner hvor læring skjer. Pedagogikkens muligheter ligger i disse ”erfaringsstedene”. I delen om danning i barnehagen er det belyst at danning knyttes til hverdagslivet i barnehagen og situasjoner som oppstår mellom menneskene der. Dette viser at danning er noe jordnært, slik Løvlie hevder. For pedagogene innebærer det at de må vektlegge det som skjer i hverdagslivet i barnehagen, for eksempel det som oppstår barn i deres omgang med hverandre. Dette vil være å ta barns selvdanning på alvor. En ”pedagogy of place” har også konsekvenser for barns medvirkning. Denne retten er ikke noe som realiseres gjennom planer eller fine ord, det realiseres i hverdagssituasjoner mellom mennesker, gjennom opplevelser i barnehagen, i sandkassa og på tur i skogen. Med andre ord knyttes medvirkning ført og fremst til livet som utspiller seg i barnehagen. For å undersøke om barns rett til medvirkning blir realisert er det derfor nødvendig å se på hva som skjer i situasjoner mellom

menneskene i barnehagen. Løvlies perspektiver vil kunne bidra til å rette oppmerksomhet mot muligheter som ligger i de konkrete situasjonene. Hva er meningsfullt for barna her og nå? Hva er oppmerksomheten deres rettet mot? Hva er barna eksistensielt opptatt av nå? Ved å være aktivt tilstede i situasjonen er det mulig å gi barn meningsfulle erfaringer om seg selv som subjekt.

Løvlie bruker tre begreper for å forklare hva han mener med "the pedagogy of place". Disse er: *situation, materiality and attunement*. Den første av de handler om at alle erfaringer vi har tar sted i en situasjon. Fordi pedagogikk tar plass i situasjoner er begrepet også grunnleggende i utdanning. *Situation* motvirker formalisering fordi det i situasjonen ikke er rom for vektlegging av en persons produktivitet eller evner, da beveger man seg nemlig bort fra situasjonen: "we switch from the situated to the abstract mode whenever we start seeing ourselves and others as items in set logical systems" (2007, s. 35). Det andre begrepet er *materiality*. Med dette mener Løvlie at steder er vesentlige. Erfaringer må derfor analyseres i sin sammenheng med den materielle verden: "you will be hard put to describe experiences and competences isolated from the complex interface between persons and things" (2007, s. 35). Dette kan tolkes som at barns ferdigheter og kunnskaper må knyttes til en kontekst, de kan ikke nødvendigvis tas ut av sin sammenheng, slikt vist til i del 1 om formalisme. Erfaring og kompetanse må altså knyttes til situasjoner og steder for å gis mening. Med testing av barn vil dette være vanskelig fordi barns ferdigheter og kunnskaper blir tatt ut av sin kontekst. En helhetlig pedagogikk vil derimot være opptatt av å tegne et mer fullstendig bilde av individet. Videre kan barns medvirkning og danning også knyttes til erfaringer og steder for å gis mening.

Det siste begrepet til Løvlie er *attunement*. Han oversetter dette med det skandinaviske ordet stemning. Løvlie skriver: "Attunement and atmosphere are, like empathy and compassion, not in the mind it seems, but between minds" (2007, s. 36). Han beskriver altså attunement som noe som ikke befinner seg i sinnet, men derimot mellom mennesker. Attunement er noe som ofte viser seg i situasjoner hvor en "glemmer seg selv", hvor man er i en slags sone. Anerkjennelse er for eksempel noe som viser seg i møte med et annet individ. Anerkjennelsen som oppstår er ikke nødvendigvis synlig eller målbar, men heller en følelse av å ha blitt sett som individ. På samme måte vil medvirkning og danning ikke være noe som fullstendig lar seg kartlegge i en test. Attunement er dermed et begrep som beskriver at ikke alt er målbart,

ofte må det forstås i sin sammenheng med den konkrete situasjonen hvor det oppsto. Hvordan måles for eksempel empati eller en stemning som to individer opplevde sammen?

Løvlies perspektiv vil kunne forandre fleksibilitet i forhold til for eksempel planer. Det må være åpenhet mot det uventede som kan oppstå. Dette er også sentralt i forhold til barns medvirkning. Dersom pedagogen skal ta det medvirkende barnet på alvor må pedagogen være til stede i situasjonen med barnet og være villig til å ta en annen vei enn det hun eller han i utgangspunktet hadde tenkt. Med andre ord er det ikke nødvendigvis mulig å legge planer for hva som skal skje i en situasjon med et annet menneske. Pedagogen må forholde seg til det som skjer der og da. Hvordan anerkjennes for eksempel det medvirkende subjektet i en læringssituasjon dersom det på forhånd er lagt en plan for alt som skal skje? Oppmerksomhet på danning og medvirkning i barnehagepedagogikken vil bidra til at Løvlies perspektiver får fornyet fokus. En slik pedagogikk vil hindre at formålet med barnehagen blir individuelle prestasjoner og kontroll, og at oppmerksomheten rettes mot barns kunnskaper og ferdigheter og hvordan dette kan la seg måle. Løvlie ønsker å minne oss på at pedagogikk ikke kun handler om undervisning, norsk, matte og PISA- undersøkelser. Løvlie sier at ”pedagogy is also the concern for children’s growth in their existential, social and material habitat” (2007, s. 33). Det er viktig at denne siden ved pedagogikk blir belyst i debatter slik at man får frem hva pedagogikk grunnleggende handler om.

Autoritet, kjærlighet og mysterium

Maira von Wrights artikkel ”Re-Connecting Love, Authority, and Mystery in Education” har perspektiver som er relevant for en pedagogikk basert på danning. Wright mener at disse tre begrepene; *autoritet, kjærlighet og mysterium* kan kobles sammen og at de fanger det essensielle ved pedagogikk: ”Together they can illustrate a pedagogically appropriate meaning where life, non-instrumental knowledge and personal relations still have a rightful place” (Wright, u.å, s. 2). Disse begrepene er ikke nye begreper, men Wright har hentet de fram. Hun har altså tatt et skritt tilbake og sett på begreper som har stor betydning for pedagogikken, slik danningsbegrepet også er et eksempel på. Begrepene mener Wright er nødvendig for at barn skal få blomstre som barn. Hun viser til at det ikke er rom for disse begrepene i en formalistisk pedagogikk og de blir sjelden satt fokus på. *Kjærlighet* blir for eksempel ikke snakket mye om i offentlige debatter om utdanning eller i tilknytning til pedagogiske situasjoner. Wright beskriver kjærlighet slik: ”Love is a general name of the quality of attachment” (2009, s. 1). Hun mener at kjærlighet kan være en del av utdanning og

et av fundamentene den kan være bygget på. Det innebærer kjærlighet til barnet og verden. Videre viser Wright (u.å) til at beslutningen om å ta ansvar for verden er en handling av kjærlighet som muliggjør forandring. Dette kan kobles til danningen av verdensborgere hvor kjærlighet for verden og den Andre er av vesentlig betydning. Synet på barn som medvirkende subjekter kan også knyttes til kjærlighet til barn. Det er et ønske om det beste for barn og det er å ta barns danning på alvor.

Wright (2009) knytter *autoritet* til at pedagoger har et ansvar for verden, de har derfor en spesifikk form for autoritet i pedagogiske institusjoner. I relasjon til barn er pedagogen for eksempel en representant for verden og har dermed i oppgave å åpne verden opp for dem. Dette kan forstås som at pedagogen ikke skal definere på forhånd hva verden er og forklare dette for barna, men heller gå inn i en refleksjon om dette sammen med dem. Pedagogen kan vise til mangfoldet i verden og dermed gi barn frihet til å finne sin plass. Dette er også relevant i forhold til medvirkningsretten som gir rom for det unike og subjektive, og dermed åpner opp for ulike syn på verden. Verdensborgerperspektivet er også å åpne opp for verden. Videre viser Wright til at autoritet handler om makt i menneskelige relasjoner, det er altså ikke det samme som dominans. Autoritet blir også knyttet til at pedagoger må posisjonere seg i det pedagogiske territoriet (Wright, u.å). Dette kan forstås som at pedagoger må være bevisst sitt pedagogiske grunnsyn eller ståsted. De må vite hva som er hensikten med det de gjør. Å fremme danning og medvirkning vil for eksempel implisere at pedagoger må gjøre et valg i forhold til hva barnehagen skal være. De må forholde seg til motsetningene i pedagogikk. Det pedagogen velger å stå for skal så ha innvirkning på praksis.

Autoritet må også kobles til kjærlighet, da denne type autoritet finner sin form i tilknytning til kjærlighet. Denne autoriteten vil ha innvirkning på forholdet mellom pedagoger og barn. For pedagoger betyr det at de må akseptere barn slik de er og ikke prøve å forandre dem. Det er med andre ord en autoritet som aksepterer individet slik det er. Knyttet til danning er en slik kjærlig autoritet vesentlig fordi det åpner opp for barns selvdanning. Dessuten er koblingen mellom kjærlighet og autoritet nødvendig fordi det gir en aksept for ulikhet, barn trenger med dette ikke å oppdras til å bli helt like. Med andre ord virker det mot standardisering og normalisering av barns utvikling. Ytterligere kan begrepet autoritet implisere refleksjon over pedagogrollen i barnehagen. Hvilken autoritet er ønskelig i barnehagen? Definisjonsmakt og voksenrollen vil bli nærmere gjennomgått i del 4.

Wright stiller spørsmål ved om alt i pedagogiske institusjoner kan eller burde belyses, måles og telles. Ved å gjeninnføre *mysterium* i pedagogikken ønsker hun å motvirke dette. Mysterium kan knyttes til autoritet og kjærlighet som også innebærer å respektere barn for hvem de er og ikke det pedagogen ønsker at de skal være. De skal selv få velge retning i livet sitt. Det handler om å ikke låse individer fast i en forestilling om hva det er. Det skal ikke bestemmes på forhånd hva et barn er eller hva det kan bli. Individer har mulighet til forandring og utvikling og det er derfor ikke mulig å forutsi sikkert hva et barn kan bli. På grunn av dette vil ikke tester kunne definere hva et barn er, med mysterium kan barnet være mye annet. Med et formalistisk perspektiv vil det derimot være et forsøk på å låse den andre fast i en definisjon. Normalisering er et mål, det blir en norm for hva det vil si å være menneske og det skaper ikke rom for mysterium. Dette gjør at mysterium og formalisme ikke lar seg forene. Mysterium gjør at det hele tiden vil være mulig å la seg fascinere av den andre, det er mulighet for å oppdage noe nytt ved personen. Denne muligheten kommer av at individet ikke er fastlåst i en definisjon. Har du for eksempel bestemt deg for at et barn er vanskelig så går du glipp av situasjoner hvor du ser barnet i et annet lys. Mysterium er dermed viktig hvis barnehagen skal åpne opp for dannelse. Wright belyser viktigheten av mysterium: ”To reject the idea of mystery is to say that there is no thing or process etc that we cannot reach with our (human) concepts” (Wright, u.å, s. 4). Mysterium kan også bidra til å muliggjør barnet som subjekt fordi pedagoger må forsøke å forstå og sette seg inn i barnets synsvinkel. Det betyr at pedagoger må stille seg undrende i møte med barn. De må holde mulighetene åpne og våge å la seg overraske. Videre kan mysterium sammenlignes med å møte barn med en anerkjennende holdning, slik presentert i del 2. Å anerkjennelse et menneske er en type kjærlighet, du viser kjærlighet ved å respektere den andre som forskjellig fra deg selv.

Det har blitt belyst at en ”pedagogy of place” åpner opp for det uventede i pedagogiske situasjoner. I tillegg ble det vist til at dette gjør det vanskelig med fastlåste planer. Det samme gjelder mysterium som perspektiv i pedagogikk. Mysterium kan gjøre pedagogiske situasjoner ”spennende” i forhold til at det ikke er mulig å vite alt som vil skje på forhånd. Mysterium innebærer altså å ikke være bundet fullstendig av planer og metoder. Det vil nemlig være å ikke legge til rette for mysterium - å la seg overraske og ta tak i initiativer barn kommer med underveis. Med detaljerte planer kan både barn og voksne gå glipp av muligheten til nyskaping og til å møte hverandre som subjekter. Med holdningen om at ”planer er til for å endres” gis det mulighet til mysterium. Å tillate mysterium i pedagogikken

er med andre ord nødvendig for å våge å bevege seg utenfor det som er planlagt. Romsligere planer kan videre gi barn mulighet til å ta initiativ. Wright viser til hvordan formalisme kan svekke barns muligheter til dette: ”The teachers demand attention and compliance on the expense of creativity and newness” (Wright, u.å, s. 7). Det kan tolkes som at pedagogen med dette hindrer barns muligheter for danning. Kontroll vektlegges framfor danning og medvirkning.

Tidligere er det pekt på at danning er en evigvarende prosess. Den lar seg ikke måle og danningen ender ikke opp i et produkt. Bostad sier dette om danning: ”Vi vet ikke på forhånd hvordan dannelsen hos den enkelte vil arte seg, den unndrar seg enhver fast definisjon” (2009, s. 119). Slik jeg tolker danning er det å gi rom for mysterium. Fordi danning er en evig prosess vil man for eksempel aldri kunne gjøre en endelig definisjon på hva et menneske er. Den Andre vil dermed alltid kunne framstå som et mysterium. Det vil være umulig å fullstendig gripe hva et annet menneske er. Danning minner oss også om at ting er foranderlige og at man derfor stadig må finne nye sannheter. Det finnes mange muligheter for tolkning og mange måter å forstå et annet menneske (Bostad, 2009). Man stiller seg dermed åpen for det som kan virke fremmed.

Wright (u.å) er i likhet med Løvlie enig i at pedagogikk er jordnær, læring finner sted på en plass og i en situasjon. Det er dette grunnleggende ved pedagogikk. Wright og Løvlie vil ha fram. Dette blir derimot overskygget av formalistiske perspektiver på pedagogikk. De vil begge frigjøre pedagogikken fra denne formalismen. Wright vil som nevnt gjøre dette ved å koble sammen begreper som mysterium, kjærlighet og autoritet i pedagogikken: ”..love, authority and mystery can form a 'pedagogical triad'; a pivot around which primary education can revolve” (Wright, u.å, s. 9). Ved å gjeninnføre begreper som dette ønsker de å gi pedagogikk en stemme og å sette den i kontakt med verden igjen. Slik jeg tolker Løvlie og Wright må pedagogikk gi mening til det menneskelige liv, den må ta for seg grunnleggende aspekter ved livet. Rasmussen og Gjørnum (2011) hevder at skolen ofte bidrar “til å produsere konflikter, nederlagsfølelse og frafall”. Dette kan være et tegn på at utdanningssystemet trenger fokus på en pedagogikk hvor mennesket er i sentrum.

Reggio Emilia

Reggio Emilia er en by i Italia. De kommunale barnehagene der blir gjerne referert til som Reggio Emilia barnehager. I denne studien er de valgt som et bilde på en praksis som ivaretar

danning. Det er en pedagogikk som har en tradisjon for å anerkjenne det medvirkende subjektet. Tonje Kolle peker på at ”Reggiofilosofien passer som hånd i hanske til det dannelsingsprosjektet som Barnehageloven åpner for” (2011, s. 48). Det er derfor interessant å undersøke nærmere.

I disse barnehagene er barna hovedpersonene. Pedagogene har gjort et valg om å møte barn som likeverdige subjekter. Alle barna blir sett på som betydningsfulle subjekter for fellesskapet og de er alle født med enorme ressurser. Videre hevder pedagogene at det ikke finnes ”vanskelige barn, kun vanskelige voksne, som ennå ikke har funnet veien inn til barnets ressurser” (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 18). Deres pedagogiske filosofi viser til at barn har rettigheter - barn skal bli møtt som subjekter og aktive deltakere. De skal ha mulighet til å være aktive i sin egen danning. De skal utvikle tro på egne tanker og mot til å tenke selv. De har også rett til ”å være bærere og skapere av sine egne kulturer” (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 58).

Loris Malaguzzi (1920-1994) er grunnleggeren av den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia. Han påpeker at ”tenkning hele tiden må forandres for ikke å stagnere” (Malaguzzi i Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 56). På grunn av denne overbevisningen ønsket han ikke å slå fast endelige formuleringer i tekst. Derfor finnes det ingen bok om hans filosofi. Reggio Emilias pedagogiske filosofi skal ikke være en metode som kan overføres direkte til norske barnehager. Det er heller meningen at den kan bidra i en pågående dialog om møte med barn og at den kan være til inspirasjon. Videre kan Reggio Emilias perspektiver utfordre våre tanker om barn. Gjennom sitt arbeid viser de til at det er barnet som er interessant: ”Barnet er subjektet, ikke metoden” (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 28).

I Reggio Emilia er det grunnleggende å undersøke hvordan dominerende diskurser kan dekonstrueres og utfordres. Diskurser er en form for makt og derfor jobber barnehagene med å stadig inngå i en refleksjon over hvordan disse diskursene styrer pedagogers tanker og handlinger. Barnehagene ønsker altså å utfordre tanker og forestillinger som tas for gitt. Gunilla Dahlberg viser for eksempel til at Reggio har bidratt til å rette oppmerksomheten mot dette spørsmålet: ”Finnes det andre måter å konstruere barnet og oss selv som pedagoger på som kan åpne opp for en frigjørende praksis i barnehagen?” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002, s. 203). Slike kritiske spørsmål kan skape forandring og bidra til å konstruere nye diskurser om barn og barnehage. Kritiske tenkning kan også innebære å tenke nytt om begreper ved å

for eksempel reflektere over begrepets innhold og hva det er satt sammen av (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Videre legges det til grunn en forståelse av pedagogikk som dynamisk og bundet i tid og rom. Derfor vil det ikke være mulig å følge et fastlagt program i deres arbeid med barn. Pedagogene er imot tilnærminger som karakteriseres av metoder, regler og standarder (Dahlberg et al., 2002). Disse perspektivene belyser at Reggio Emilias pedagogiske filosofi vil motvirke formalistiske tendenser. Deres pedagogikk gir rom for mangfold, frihet og uforutsigbarhet i den pedagogiske praksisen.

Det er mange likhetstrekk mellom en pedagogikk som legger vekt på danning og medvirkning og Reggio Emilias pedagogiske filosofi, noen er allerede belyst, for eksempel barnesyn og motstanden mot formalisme. Andre likhetstrekk er at barns selvidentitet er viktig i Reggio Emilia. I barnehagen lærer de å fungere i et fellesskap, men de skal også utvikle sin egen identitet. Med identitet mener de utvikling på alle områder. Dette passer inn med medvirkning og danning som har rom for både fellesskap og individualisering. I Reggio er også lek viktig. Det skal legges til rette for at leken kan foregå over tid uten avbrytelser. Dette vil være å fremme barns danning, slik nevnt tidligere. Videre hevder Loris Malaguzzi at pedagogikk kun vokser fram ”dersom man står i et forhold preget av kjærlighet og omsorg” (Malaguzzi i Dahlberg et al., 2002, s. 198). Dette kan sammenlignes med Wright og hennes begrep kjærlighet.

I Reggio Emilia blir barnehagen sett på som en møteplass. Møter mellom mennesker er sentralt i deres pedagogikk og de fokuserer på mulighetene som ligger i disse møtene, for eksempel muligheten til å lære noe nytt om andre og seg selv. Tidligere har det blitt nevnt at slike møter er relevant for barns danning. Barn dannes i møte med den andre. Pedagogikken i Reggio Emilia er også kjennetegnet av en demokratisk tenkemåte. Pedagogene ser derimot ikke på demokrati og frihet som noe selvfølgelig. Det må skapes i praksis, for eksempel i møter mellom menneskene i barnehagen (Åberg & Lenz Taguchi, 2006).

Barnesynet i Reggio Emilia barnehagene virker inn på pedagogisk praksis, det stiller sterke krav til pedagogenes rolle: ”Når man sier at alle barn er rike, er det et risikofylt valg, en holdning man må ta ansvar for og legge til grunn for sin pedagogiske virksomhet” (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 29). Det impliserer for eksempel at en grunnleggende verdi i det pedagogiske arbeidet er subjektivitet. Pedagoger må derfor ta utgangspunkt i et spesifikt barn eller barnegruppe. De kan altså ikke ta utgangspunkt i hvordan barn er generelt. De må se på

hvordan de skal møte det enkelte barn som subjekt. Dette kan innebære å ta hensyn til at barn kommer til barnehagen med unike erfaringer (Åberg & Lenz Taguchi, 2006).

I Reggio Emilia fremhever de barnas rett til å uttrykke seg med det språket de måtte velge. Barnas unikheter kommer til syne gjennom hensynet til deres ”hundre språk”. Dette diktet av Loris Malaguzzi belyser hva som menes med barns hundre språk:

TVERT IMOT,
DET FINNES HUNDRE!

Et barn
er laget av hundre

Barnet har
hundre språk
hundre hender
hundre tanker
hundre måter å tenke på
å leke og å snakke på
hundre, alltid hundre
måter å lytte på å forundres på, og å henføres på
hundre lyster
å synge og forstå på
hundre verdener
å finne opp
hundre verdener
å drømme fram

et barn har
hundre språk
(og i tillegg hundre
hundre hundre)
men blir frarøvet nittini.
Skolen og kulturen
skiller hodet fra kroppen.

Vi ber barn om:

å tenke uten hender
å handle uten hode
å lytte, men ikke snakke
å forstå uten gleden i
å henføres og overraskes
annet enn til påske og jul.

Vi ber dem:

å oppdage bare den verden
som allerede finnes
og av alle hundre
berøver vi dem nittini.

Vi forteller dem:

at leken og arbeidet
det virkelige og det uvirkelige
vitenskapen og fantasien
himmelen og jorden
fornuften og drømmene
er motsetninger.

Vi sier til dem

at hundre ikke fins

Men barnet sier:

Feil, det er hundre som fins.

(Malaguzzi i Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 57).

Slik jeg forstår diktet fremhever det barns mangfold, unikheter og fantasi som noe som må få rom i barnehagen. Det uttrykker et ønske om å ivareta barns nysgjerrighet og undring. Dette må i tillegg være betegnende for hva barnehagen er. Det innebærer også at pedagoger må ha mange ulike innfallsvinkler til barns medvirkning og dannelse. Oppmerksomhet på barns mangfold og unikheter er å motvirke formalistiske tendenser i barnehagen. Det innebærer nemlig å hele tiden være åpen for nye forståelsesmåter. Barns hundre språk impliserer også at det er mange måter å forstå barn og dette gjør at kartlegging og vurdering av barn aldri vil være en helhetlig fremstilling av dem. En vesentlig tanke i Reggio Emilia er at ingen vet hva et barn kan bli. Barnet har uendelige muligheter (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Det er dermed en anerkjennelse av barns muligheter for selvdanning. Diktet belyser også hva som skjer når det ikke er rom for barns hundre språk; mangfold presses ut til fordel for det normaliserende. Videre kan diktet også tolkes som en fremheving av barns rett til frihet. De skal ha frihet til å fantasere, slik nevnt tidligere i sammenheng med barns tankefrihet.

Setningen: ”Vi ber dem: å oppdage bare den verden som allerede finnes” kan knyttes til Wright og hennes perspektiver på autoritet. Det er sagt at pedagogen skal åpne verden opp for barn, de skal vise dem mangfoldet. Barn skal ha frihet til å tolke verden. I Reggio Emilia sier de “at hvert barns unike syn på verden må respekteres” (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 30). De hundre språkene gir barnet frihet til å uttrykke seg på mange ulike måter og barnet får da også ta i bruk ulike sider ved seg selv. Gjennom de hundre språkene har barn mange muligheter for å tolke verden og seg selv. Med andre ord er de hundre språkene et bilde på at vi mennesker opprinnelig har tilgang til mange uttrykksmåter. Fordi barn fortsatt har sine “hundre språk” inntatt er det også mulig at de vil tilføre nye perspektiver. For eksempel kan de belyse sider ved barnehagen som er viktig å ta opp til diskusjon. Dette ble også påpekt i del 2 om demokrati.

I Reggio Emilia er de hele tiden åpen for mye måter å forstå barn, barnehage og pedagogikk. De sier: ”Noen vet kanskje hva en barnehage er, men det er ingen som vet hva den kan bli” (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 7). En slik holdning til barnehage vil stadig åpne opp for nyskaping og transformasjon. Barnehagene i Reggio Emilia forsøker å involvere byen i det de gjør. De er synlige i samfunnet, og de inviterer jevnlig kunstnere, forskere og politikere til barnehagene for å inngå i en kontinuerlig refleksjon om pedagogikk og barn. Barna får en betydningsfull plass i samfunnet (Jonstøij & Tolgraven, 2003). Videre ser pedagogene på ”småbarnspedagogikk som et av offentlighetens viktigste prosjekter, der hensikten er å sette

barn i stand til å ha mot til å tenke selv og handle ut fra seg selv” (Dahlberg et al., 2002, s. 187). Med andre ord fremmer pedagogene tanken om at barn er viktig og at det barn gjør i barnehagen er vesentlig.

Oppsummering

I denne delen er det forsøkt å belyse begrepet danning og hva et dannet barn er. Det er sett at begrepet kan knyttes til blant annet humanisme, kultur og selvutvikling. Danningsbegrepet har også en sterk tilknytning til demokrati og medvirkningstanken. For eksempel har demokratiet fra sin begynnelse vært knyttet til danning. Det demokratisk dannede individ er en forutsetning for demokrati. Videre er det fremhevet at det er mange likheter mellom danning og medvirkning, blant annet deres felles fokus på barns innføring i kulturen og fellesskapet. Barn skal være en aktiv del av dette, samtidig som barn skal ha frihet og det skal være oppmerksomhet på subjektet. Det er med andre ord mange likheter i forhold til synet på barn. Barnet blir sett på som ”aktivt i sin egen subjektskaping, eller selvdanning” (Løkken, 2007a, s. 125). På grunn av sammenhengen mellom disse to begrepene blir det interessant å fokusere på dannelsingsaspekter i realiseringen av det medvirkende barnet.

Med danning og medvirkning som hovedfokus vil barnehagen spille en viktig rolle i den demokratiske danningen av barn. Barnehagen har med andre ord mulighet til å legge til rette for demokratisk danning allerede fra barnehagealder. Begrepene danning og medvirkning vil ytterligere kunne fungere som utgangspunkt for hva barnehagen skal være kjennetegnet av. Det er også belyst hva en pedagogikk basert på danning kan være. Ved å gjeninnføre begrepet danning i pedagogikken vil vi få en pedagogikk som er nærværende og som tar opp i seg eksistensielle spørsmål som vi er opptatt av. Det er å sette menneske i sentrum av pedagogikken.

DEL 4: ETABLERING AV EN DEMOKRATISK DANNENDE PRAKSIS

Denne delen tar for seg hvordan en demokratisk dannende praksis kan etableres og hvilken rolle pedagogen har i dette. Pedagogen har en sentral rolle i forhold til å fremme medvirkning og danning. De har ansvar for å legge til rette for at den demokratiske danningen i barnehagen ivaretas godt nok. Det må derfor rettes oppmerksomhet mot hvordan de i kraft av sin rolle kan skape muligheter for barns danning og medvirkning gjennom hvilke valg de gjør, hva ser etter, hva de legger til rette for og hva de velger ut. Videre har deres barnesyn, holdninger og verdier mye å si for hvordan det medvirkende subjektet blir møtt. En demokratisk dannende praksis vil åpne for det uventede som formalismen vil lukke for. En slik praksis vil dermed virke mot de formalistiske trekkene i barnehagen. Delen vil gå inn på fem hovedpunkter: pedagogens rolle, menneskesyn i barnehagen, makt, innholdet i barnehagen og personalets kompetanse.

Pedagogens rolle

Dersom idealet for danningen i barnehagen er det medvirkende barnet må man se nytt på hvilken rolle pedagogen har i barnehagen. Hvordan kan denne rollen bidra til å fremme medvirkning og danning? Ifølge Bjerke blir den voksnes rolle nå mer å ”inspirere og støtte barna og bringe dem videre i forhold til deres interesser og initiativ” (2004, s. 19). Det innebærer blant annet at barns initiativ blir møtt av en oppmerksom voksen. I R06 blir det poengtert at personalet skal støtte og utfordre barn (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Carl Rogers (1969) mener også at pedagogen får en annen rolle i møte med barn og unge. I likhet med Bjerke vil han ha fokus på barns interesser, behov og evner fremfor den tradisjonelle framgangsmåten hvor pedagogen bare formidler sine kunnskaper. Pedagogen blir en tilrettelegger for læring. I en slik læresituasjon mener Rogers at barnas aktive deltakelse er helt essensiell for deres egen læring. For å fremme medvirkning og danning er det derfor nødvendig å rette oppmerksomhet mot hva som vektlegges i møte med barn. Det skal være fokus på barns interesser, behov og evner fremfor den tradisjonelle framgangsmåten hvor pedagogen bare formidler sine kunnskaper. Rousseau hevder at pedagogens rolle er å stille de riktige spørsmålene slik at barnet har mulighet til å finne svaret selv (Stensmo, 1998). Dette blir også sett på som viktig i forhold til barns medvirkning. Tholin hevder at førskolelærerens utfordring er å utvikle kompetanse i å stille åpne spørsmål, ikke spørsmål som barn allerede vet svaret på. Førskolelæreren skal fungere mer som en medforsker enn en som vet svaret og

er formidleren (Tholin, u.å, s. 128). Dette gir barnet mer rom til å finne egne svar. Østrem (2007b) hevder at med barns medvirkning vil pedagogen fungere mer som en trygg voksen å komme til for hjelp. Pedagogen må aktivt lytte til barn og bistå dem i deres anstrengelser for å orientere seg i tilværelsen. En slik rolle er også relevant i forhold til barns danning. Thoresen og Foss (2010) viser for eksempel til at barnehagen skal bistå barn i deres selvdanningsprosess. I danningstradisjonen blir barnet sett på som et subjekt og ikke et objekt som skal "fylles" med kunnskap og hvor de voksne styrer aktiviteten. Pedagogen må møte barnet som et menneske (Arneberg & Briseid, 2008).

Etablering av en demokratisk dannende praksis fordrer at pedagoger bevisstgjører seg selv i forhold til hvilken rolle de spiller i denne etableringen. Hvordan kan de fremme danning og medvirkning? Hvilken rolle må de ha dersom de skal støtte barn i deres dannelsesprosesser? I del 2 og 3 om barns medvirkning og danning er det vist til perspektiver som har betydning for pedagogrollen. Løvlie og Wrights perspektiver er eksempler på dette. Det innebærer blant annet at pedagoger må være tilstede i situasjonen. De må tørre å være i dette møtet med barn og være åpen for situasjonen. De må være åpen for barns verden. Pedagoger får med et slikt perspektiv på pedagogikken i oppgave å skape rom for mysterium, kjærlighet og frihet. Et annet perspektiv som har betydning er Biesta som ønsker en anerkjennelse av det unike og subjektive: "lærerens primære ansvar er et ansvar for elevens subjektivitet, et ansvar for det, som lader eleven være et unikt individ" (2009, s. 39). Dette har altså implikasjoner for pedagogen som må ivareta og få øye på barns unikheter. Den viktigste oppgaven til pedagoger kan være å etablere subjekt - subjekt forhold i barnehagen, slik at formalistiske tendenser ikke reduserer barnet til et objekt. Danning og medvirkning sier med andre ord noe om hva pedagogen har til oppgave å legge til rette for dersom en demokratisk dannende praksis skal etableres.

Pedagogikkprofessor Stein Erik Lund er kritisk til rammeplanen. Han mener den gjenspeiler en "trend i tiden" som går ut på at det er "kult å være kompis med barn" (Østrem, 2006, s. 1). At barn bestemmer over egen hverdag mener Lund gir utrygge barn. Slik jeg tolker dette må Lund ha misforstått pedagogens rolle når det kommer til barns medvirkning. I boken *Freedom to learn* (Rogers, 1969) er den voksne en støtte for barna, de fungerer som veiledere og bruker mer tid på barna enn på planlegging. De peker ikke ut veien barnet skal gå, men hjelper dem å finne veien. De voksne blir altså ikke fraværende. Det handler med andre ord ikke om å legge for stort ansvar over på altfor små barn. Bae peker også på at en anerkjennende holdning ikke

innebærer at det kun er fokus på barnet: ”En relasjon som fremmer selvutvikling er både ”barne - sentrert” og ”voksen - sentrert” på samme tid” (1996, s. 164). Et annet perspektiv som er relevant i denne sammenheng er Säfström og Biesta som viser til at autoritet fortsatt er tilstede i en slik pedagogrolle: “educational freedom is not about the absence of authority but about authority that carries an orientation towards freedom with it” (2011, s. 1). I revidert rammeplan del 2.1 kommer det fram at danning også innebærer oppdragelse: “I danning inngår oppdragelse som en prosess der voksne både leder og veileder neste generasjon. Gjennom oppdragelse og danning videreføres, endres og forhandles det om verdier, normer, tanker og uttrykks - og handlingsmåter” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Oppdragelse inngår med andre ord i dannelsesbegrepet. Det skal fortsatt foregå oppdragelse i barnehagen, men pedagogen må se på hvilken rolle hun eller han skal ha i denne oppdragelsen og hva som skal vektlegges. I denne studien blir det argumentert for at pedagogen må tilrettelegge for danning, medvirkning og frihet i oppdragelsen.

Guri Lorentzen Østbye (2009) kommer med perspektiver som kan tolkes som relevant for pedagogens rolle. Disse er forskning, kunst og filosofering. Østrem hevder at disse tilnærmingene vil øke dannelsesvirksomme prosesser blant både barn og voksne i barnehagen. Dersom pedagoger har roller som er inspirert av forskning, kunst og filosofi vil det kunne fremme medvirkning og danning. Denne rollen passer godt med formålet for barnehagen hvor det står at “barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 34). En slik voksenrolle vil kunne legge til rette for dette i barnehagen. Det er å fremme barns danning.

Østbye beskriver *forskning* som hverdagslig utforskning. Rollen som forsker mener Østbye er relevant fordi forskeren ”har som jobb å være nysgjerrig” (2009, s. 330). Dette er viktig i møte med det medvirkende barnet. Nysgjerrighet kan gjøre at den voksne stiller seg mer undrende og åpen til barn. Det åpner opp for mysterium. Forskning kan også knyttes til et utforskende fellesskap. Relatert til barnehagen sammenfaller det med Østrem (2007b) som mener at barn og voksne sammen kan utforske ulike sider ved det å være menneske. Både barn og voksne kan altså stille seg utforskende til ulike sider ved livet i barnehagen. Slik etableres det et utforskende fellesskap hvor det er rom for ulike perspektiver.

Filosofering beskriver Østbye som en undrende og reflekterende prosess. Dette kan forstås som relevant i forhold til å åpne opp for danning og medvirkning. I slike prosesser vil

pedagoger kunne gå i dybden av hva en demokratisk dannende praksis skal være kjennetegnet av. Det har blitt nevnt at pedagogens rolle er å stille åpne spørsmål som det ikke finnes endelige og entydige svar på. Østbye kaller slike spørsmål for filosofiske spørsmål. Hun sier at de er ”åpne, flertydige og ofte eksistensielle” (2009, s. 331). Det motsatte av slike spørsmål kaller Østbye for retoriske spørsmål. Pedagogen vet da allerede svaret på spørsmålet som stilles. Denne spørreformen mener hun er vanlig i skolen. Filosofiske spørsmål er relevant for anerkjennelse av subjektet. Det åpner opp for spørsmål som er eksistensielt viktig for barn og det gir rom for ulike tolkninger.

Østbye forstår *kunst* som utforskning og eksperimenterende handling. Kunstnerens fremste mål hevder Østbye er å ”prøve å se og si noe på nye, utradisjonelle måter” (2009, s. 332). Hun mener også at kunstneren ofte kommer med åpne spørsmål, slik filosofer gjør: ”Som en ”visuell filosof”, fabulerer billedkunstneren uten å by på endelige definisjoner og konklusjoner” (2009, s. 332). Dette er relevant i forhold til medvirkning og danning fordi en slik holdning skaper åpenhet og mysterium. Ferdige og endelige definisjoner kan være et tegn på formalisme. Det gir lite rom for danning. Med kunst som et perspektiv på pedagogikk vil det alltid finnes alternative synsvinkler. Østbye nevner også tvil som et velkjent begrep når det kommer til kunst og det er også karakteristisk for det postmoderne menneske. Rorty (Rorty i Østbye, 2009) viser for eksempel til at menneske er ”den evige tviler”. Denne tvilen gjør at vi stadig vil eksperimentere med nye måter å tenke på. Det kan innebære å alltid være åpen for andre synsvinkler. Videre peker Østbye på at kunstnere setter i gang refleksive prosesser. Dette er relevant i forhold til danning. Å være refleksiv er en del av hva det vil si å være dannet. Pedagogens rolle kan derfor være å sette i gang slike prosesser i barnehagen. Prosjektarbeider eller temaer i barnehagen kan for eksempel gi rom for refleksjon, transformasjon, undring og nyskaping. Dette vil være å forsterke danningselementer i barnehagen.

De tre begrepene eller rollene har mange likhetstrekk. Det er mange likheter mellom måten forskere, kunstnere og filosofer jobber på. Et eksempel er at de forsøker å si noe på nye måter. De ser på alternative synsvinkler og våger å utfordre etablerte sannheter. Østbye (2009) mener at dette kan overføres til pedagogiske institusjoner. Barns medvirkning vil for eksempel innebære mindre forutsigbarhet for de voksne fordi de må ta hensyn til initiativ barn kommer med i løpet av barnehagehverdagen. De må være forberedt på å gjøre endringer og at ting ikke

ble slik de i utgangspunktet hadde tenkt. Demokratisk danning vil også medføre utforskning og refleksjon over alternative synsvinkler og etablerte sannheter.

Pedagogene i Reggio Emilia barnehagene har lenge jobbet på en måte som kan ligne på karakteristikkene av forskere, kunstnere og filosofer. I sitt arbeid stiller de seg undrende og åpne til barn. Prosjektarbeidene i disse barnehagene bærer preg av et ”forskende fellesskap”. De eksperimenterer, utforsker og reflekterer over problemstillinger som ingen av partene vet svaret på. Dette gjør hverdagen spennende for både store og små. En viktig del av pedagogens rolle er å stille spørsmål som får i gang refleksjon og som vil drive prosjektet framover. Pedagogene der våger å utforske tilværelsen sammen med barna ved at de stiller seg åpen til det barna måtte komme med av initiativ. Disse barnehagene er et eksempel på en demokratisk dannende praksis hvor pedagogrollen er valgt bevisst med tanke på en anerkjennelse av det medvirkende subjektet (Jonstøij & Tolgraven, 2003; Åberg & Lenz Taguchi, 2006).

Ken Robinson hevder at kreativitet er like viktig som lesing og skriving og han mener at skolen dreper barns kreativitet. I utgangspunktet våger barn å ta sjansen på å ta feil, men gjennom utdanningssystemet blir feil slått hardt ned på. Robinson mener at det er viktig for fremtiden at vi begynner å tenke annerledes når det kommer til utdanning, vi trenger kreative individer (TED, 2006). I denne sammenheng er Østbyes artikkel interessant. Forskere, kunstnere og filosofer tar nemlig ”sjanser på å ytre seg uten å være sikker på hva utfallet blir og hvordan det blir mottatt av andre” (2009, s. 340). Gjennom å se på pedagogens rolle med utgangspunkt i kunstneren, filosofen og forskeren kan kreativitet, fantasi, undring og utforskning bli forbundet med barnehagen. For barn er dette naturlige måter å forholde seg til livet: ”Mange assosierer ”vill fantasering” med barns uttrykksmåter” (Østbye, 2009, s. 335). Dette er ofte synlig i barns lek. Medvirkning og danning kan altså bli forsterket i barnehagen med en slik tilnærming til pedagogens rolle. Men det innebærer å våge seg ut i det ukjente: ”her trengs med andre ord voksne som selv våger å fremstå ved forskerens, kunstnerens og filosofens karakteristika” (Østbye, 2009, s. 336). Demokratisk danning stiller altså sterke krav til pedagogens rolle. Formalismen vil ha andre krav til pedagogen, for eksempel kartlegging og vurdering av barn. Videre kan nytteperspektivet bli fremhevet i møte med barn, hovedvekten vil altså ikke legges på anerkjennelse. De to tilnærmingene vil med andre ord ha ulike målsetninger om hvilken rolle pedagogen skal ha i møte med barn.

Menneskesyn i barnehagen

Dersom en demokratisk dannende praksis skal etableres må personalet gå grundig inn i hvilket menneskesyn det skal være i barnehagen. Menneskesynet vil nemlig påvirke hvordan voksne møter barn og hva fellesskapet er preget av. De må reflektere over hvordan både store og små mennesker skal bli møtt. Før personalet går inn i en prosess med å finne ut av hvilket menneskesyn barnehagen skal preges av må det først avdekkes hvilket syn som allerede eksisterer i barnehagen, og det kan være flere, for så å gå inn i en diskusjon rundt hvilket menneskesyn de ønsker å enes om. Dette vil kreve kritisk drøfting og tid og rom for refleksjon. Personalets syn på barn vil være avgjørende for om barns rett til medvirkning blir realisert. Medvirkning handler nemlig om et grunnleggende humanistisk syn på menneske. Det blir derfor helt avgjørende hvilket menneskesyn pedagogene har. Det handler om deres pedagogiske grunnsyn. Uten å være bevisst dette og å gå gjennom en grundig refleksjon i forhold til det i personalgruppa blir barns medvirkning overfladisk og lite realiserbart. Det handler nemlig om såpass dype tanker om pedagogikk og menneske at det vanskelig lar seg gjøre uten denne refleksjonen. En slik refleksjon vil ofte snu opp ned på virksomheten og pedagogikken i barnehagen. Det er en dyptgripende forandring. Det er også noe som må tas tak i hver dag for å skape forandring. Personalet må se om det er sammenheng mellom målene deres og de pedagogiske handlingene. Blir rammeplanens bestemmelser fulgt opp?

For å finne ut av hvilket barnesyn som eksisterer i barnehagen kan det være hensiktsmessig å avdekke ulike virkelighetsoppfatninger. Personalet kan ha ulike oppfatninger av hvordan medvirkningsretten blir realisert eller i forhold til hvordan barn skal bli møtt i barnehagen. Hvordan jeg ser på medvirkning vil alltid være min subjektive forståelse, andre kan altså ha en helt annen oppfatning. Virkeligheten ser ulik ut fra person til person og det er ikke mulig å tolke objektivt. Bateson bruker begrepene *kart* og *terreng* for å forklare at alle oppfatter virkeligheten på ulike måter: ”Vi lager oss et kart over det vi ser på, og forholder oss så til dette kartet” (Bateson i Ulleberg, 2004, s. 54). Kartet vil da være vår egen beskrivelse eller ideer om virkeligheten og det hjelper oss til å forstå virkeligheten. Terrenget er derimot virkeligheten og vil være det som faktisk skjer. Når et kart har levd lenge forveksler vi det med terrenget. For å få til nytenking må ofte mange av kartene byttes ut med nye (Ulleberg, 2004). Hvis alle vet sånn noenlunde hvilket terreng barnehagen ønsker å operere med blir det lettere å jobbe frem mot et felles mål og slik vil endring kunne skje. Å avklare hvilke kart som opereres med i barnehagen er viktig for å komme til bunns i hvilke barnesyn som eksisterer. Ulikheter i måter å betrakte barn på kan også føre til konflikter. Det blir dermed lettere å

oppklare hvorfor det oppstår konflikter i forhold til barns medvirkning hvis man vet at det skyldes ulike virkelighetsoppfatninger eller kart. I tillegg kan en slik refleksjon synliggjøre om barnehagen bærer preg av formalistiske perspektiver på barn og barnehage.

Taus kunnskap er et annet relevant perspektiv for å oppklare hvilket barnesyn som eksisterer. Denne type kunnskap defineres som verdier, kunnskaper og holdninger. Pedagoger har den gjerne med seg fra barndommen, men den blir ikke artikulert. Den tause kunnskapen blir sjelden reflektert over og den blir derfor ikke gjenstand for vurdering. På grunn av dette er det viktig å avdekke og sette ord på den tause kunnskapen. Det må reflekteres over om det er positiv eller negativ kunnskap (Barne- og familiedepartementet, 1997). Denne kunnskapen tar vi med oss inn i nye samspill og de vil dermed kunne påvirkes av våre tidligere erfaringer på godt og vondt. Enkelte personer kan for eksempel være lite innstilt på medvirkning fordi de har et annet barnesyn med seg fra barndommen eller andre pedagogiske institusjoner. I noen tilfeller kan den tause kunnskapen stå i kontrast til det manifestede innholdet i barnehagen og det kan gjøre at det blir vanskelig å nå mål som er satt.

Gadamer er opptatt av fordommer. Dette kan knyttes til samme problematikk om noe som er der fra før av og som vil ha innvirkning på det nye vi møter. Ifølge han forstår vi ikke uten de synspunktene eller dommene vi har fra før av, disse kan vi kalle "fordommer". Han påpeker også at feilen ikke er å ha slike fordommer, men å være uvitende om de (Gadamer i Kemp, 2005, s. 203). Med andre ord må personalet i barnehagen være klar over at alt de gjør er preget av deres forforståelse. De må også ha et kritisk og undersøkende blikk på deres fordommer. Disse fordommene skal undersøkes og videre eventuelt forkastes eller endres. Barnehagen må jobbe for at personalet reflekterer over det de gjør og hva som ligger til grunn for det. De må altså vurdere seg selv kritisk. Personalet må åpne opp for mangfoldet av meninger og ha en bevisstgjøringsprosess (Akerø, 2004). Ved å reflektere vil de ansatte bli mer bevisst sin adferd og dette vil i sin tur føre til fornyelse og endring. Rapporten "Klar, ferdig, gå!" viser til at danning handler om "evne og vilje til å reflektere over egne handlinger og væremåter" (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 34). En slik refleksjonsprosess vil dermed ha betydning for personalets danning. De kan bli mer klar over seg selv. Barns medvirkning innebærer at personalet må våge å tenke utenfor sine "gamle baner" og kanskje se helt nytt på barn og deres rolle. De må tørre å la sine fordommer utfordres. Hva skjer for eksempel hvis de er åpen for det medvirkende barnet? Hva ville konsekvensene være av å se barnet på en annen måte? Bae viser til at det forandrer både barn og voksnes status å ta

medvirkning på alvor: ”Å respektere barns rettigheter forandrer måten vi tenker om oss selv” (2006, s. 25).

Thoresen og Foss viser til en dansk empirisk barnehageforskning av Erik Sigsgaard. Denne forskningen viser hvor viktig det er å reflektere over personalets møte med barn og deres barnesyn. Forskningen viste nemlig at ”kjefting var et utbredt fenomen i voksnes omgang med barn i barnehage og skole” (2010, s. 117). Kjefting er ikke å møte barn med anerkjennelse og det vil kunne vanskeliggjøre barns rett til medvirkning. Det er sannsynlig at barn ikke vil finne trygghet til å medvirke i miljøer preget av mye kjefting. Den samme forskningen viser også til dette: ”Et sentralt forskningsfunn er at praksis ble endret da kjeftepedagogikken opphørte. Det skjedde ved at barn og voksne tok avgjørelser på like fot, der de voksne var lydhøre overfor barna” (Thoresen & Foss, 2010, s. 117). Denne forskningen peker på at å ta barns medvirkning på alvor er hensiktsmessig for å endre en slik ”ukultur”. Å fremme barns medvirkning vil kreve en holdningsendring som må komme fra personalet selv og det kan også være nødvendig med endringer i samspillmønstre. For å få til en holdningsendring må hele personalet samarbeide og være villig til å reflektere over deres møte med barn.

MAKT

Definisjonsmakt

I møter med barnet har pedagogen makt. De har mulighet til å definere hva barnet er og om barnet får mulighet til å bli sett og hørt. Makten pedagogen har i møtet med barn blir gjerne omtalt som definisjonsmakt. Dette er Berit Baes definisjon på begrepet:

”Begrepet definisjonsmakt henspiller på at voksne er i en mektig posisjon vis-a-vis barn når det gjelder deres opplevelse av seg selv. Måten voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser, hva de reagerer på og ikke – i disse prosessene utøves definisjonsmakt” (1996, s. 147).

Ifølge Bae (1996) kan definisjonsmakten brukes positivt dersom den for eksempel støtter opp under barn som aktive og medvirkende subjekter, men den kan også brukes negativt ved at den voksne objektiviserer barnet på en måte som ikke gir barnet troen på seg selv.

Definisjonsmakten minsker da barnets muligheter for medvirkning. Med andre ord må definisjonsmakten brukes rett - på en måte som støtter opp under barns dannelse som

medvirkende subjekter. Dette vil også kunne gi barn frihet til å utvikle seg til det de selv vil være.

Fordi barn står i en sterk avhengighetsrelasjon til voksne blir møtene mellom de problematisk med tanke makten voksne har: ”Problemet med misbruk av definisjonsmakt eksisterer i alle forhold hvor den ene parten er avhengig av den andre på en eller annen måte” (Bae, 1996, s. 147). I et slikt avhengighetsforhold kan pedagogen lett utøve makt over barnet, noe som vil kunne redusere barnets individuelle frihet og muligheter for medvirkning. På grunn av barnets avhengighet til den voksne mener Bae (1996) at pedagoger må være bevisst det ansvaret de har i møtet med barn. De må være reflekterte og ikke misbruke den makten de har. Pedagoger står selv til ansvar for hvordan denne makten brukes. Man kan se dette i sammenheng med eksistensialismen hvor menneske er fritt og dermed er ansvarlig for hvordan hun eller han velger å bruke sin makt. Menneske er ansvarlig for egne handlinger og valg (Schaanning, 2000; Stevenson, 1994). For å motvirke definerings nevner Bae utsortering som hensiktsmessig. Dette handler om å ”stoppe opp og se hva som hører hjemme hvor” (1996, s. 161). Pedagogen må skille mellom seg selv og barnet, de må være reflekterte i forhold til egne handlinger, holdninger og verdier. Utsortering fremmer selvrefleksjon og avgrensethet og det motvirker derfor misbruk av definisjonsmakt. Bae hevder også at pedagoger må legge til rette for at barn får ta i bruk ”jeg - siden” fordi det vil være å forhindre at samspill blir preget av definerings. Med jeg - siden mener Bae dette: ”Jeg - siden blir forstått som den reflekterende delen av selvet, det vil si den delen som stiller spørsmål, tar stilling, velger og forholder seg aktivt til erfaringene” (1996, s. 123). Dette kan tolkes som at bruk av jeg - siden vil legge til rette for danningen av det medvirkende subjektet og det vil forebygge negativ bruk av definisjonsmakt.

I behaviorismen og biologismen har individet liten mulighet til forandring og utvikling. Individet er bundet av arvemessige faktorer og miljø og er dermed determinert (Gustavsson, 1989; Jakobsen, 2005). Straume mener at anerkjennelse også innebærer at vi har tillitt til at menneske kan utvikle seg. Vi har mulighet til å utvikle våre potensialer: ”Anerkjennelse betyr å ha tro på alles muligheter, også for vekst” (2011b, s. 12). Dette impliserer at pedagogen ikke kan bruke sin makt til å ”låse barnet fast” i en endelig definisjon. De vet ikke hva barnet kan bli og må dermed gi barnet mulighet for utvikling av sine potensialer.

Asymmetri

Fordi barn står i en avhengighetsrelasjon til voksne skapes det asymmetri i forholdet. Som voksen har pedagogen mer makt og ansvar i barnehagehverdagen enn det barn har (B. J. Eide & Winger, 2006). Barns medvirkning er et forsøk på å skape en balanse i dette forholdet. Det skapes mer likeverdighet. Eide og Winger (2006) mener at likeverdighetstanken er sentral i barnehagevirksomheten. Solveig Østrem er skeptisk til å se asymmetri som nødvendig. Hun mener at det blant annet alltid er en risiko for krenkelse av subjektet i asymmetriske relasjoner: ”Å forstå asymmetri som nødvendig eller hensiktsmessig, innebærer en tilsløring av de problematiske sidene ved makt og manglende jevnbyrdighet i menneskelige relasjoner” (2007a, s. 284). Videre hevder Østrem at det er nødvendig at ”den voksne respekterer barnet som likeverdig subjekt og tar ansvar for at barnets perspektiv og virkelighetsforståelse gjøres gjeldende” (2007a, s. 285). Dette vil være å balansere makten og at forholdet mellom den voksne og barnet blir mer likeverdig.

Påvirkning

Påvirkning fra pedagogen kan også brukes som en type makt over barn. Rousseau (Rousseau i Oettingen, 2004) mener at den voksne skal prøve unngå å påvirke barnet fordi det kan redusere friheten. Det kan diskuteres om det er mulig å unngå at pedagoger påvirker barn, de skal også videreføre holdninger og verdier til barn som anses som viktige. Dette sammenfaller med Bae som skriver: ”En del av pedagogens oppgaver er å overføre holdninger til barn - sosialisere dem til de verdier en selv og andre har satt opp som mål” (1996, s. 158). I del 3 er det også nevnt at innføring i kulturen er en del av barns danning. Samtidig er det vesentlig at pedagoger er bevisst den påvirkningsmakten de har og hvilke konsekvenser dette har for møtet med barn. Hvilke konsekvenser har påvirkning å si for barns medvirkning? Kan pedagoger ubevisst påvirke barn slik at deres muligheter for medvirkning blir minsket, for eksempel ved å skjule deres intensjoner eller styre deres oppmerksomhet? Poeten Kahlil Gibran uttrykker på en bra måte forholdet mellom voksen og barn med tanke på blant annet påvirkning:

OG EN KVINNE SOM HOLDT ET BARN MOT BRYSTET, SA, Snakk til oss

om Barn

Og han sa:

Deres barn er ikke deres barn.

De er Livets sønner og døtre med egne lengsler.

De kommer gjennom dere, men ikke fra dere.
Og selv om de er sammen med dere, tilhører de dere ikke.

Dere kan gi dem deres kjærighet, men ikke deres tanker,
For de har egne tanker.
Dere kan gi hus til deres kropper, men ikke til deres sjeler,
For deres sjeler bor i morgendagens hus, som dere ikke kan besøke, selv
ikke i deres drømmer.
Dere kan strebe etter å ligne dem, men prøv ikke å få dem til å ligne dere.
For livet går ikke bakover eller dveler ved i går.
Dere er som de buer som deres barn blir skutt ut fra som levende piler.
Bueskytteren ser merket på evighetens sti, og Han bøyer seg i sin kraft,
så Hans piler skal fly langt og fort.
Vær glad over å bøyes i bueskytterens hånd,
For slik Han elsker pilene som flyr, elsker Han også den trygge buen.

Fra "Profeten" av Kahlil Gibran (1923, s. 27)

Slik jeg forstår diktet sier det noe om frihet. Hvis den voksne ser på barn som adskilt fra seg selv kan det gi barn frihet og dermed mulighet for selvdanning. Barn skal få utvikle seg til det de vil være og ikke til det noen andre ønsker for dem. Barn har da makt til å kunne bestemme dette selv, de har makt til å definere seg selv. Samtidig fungerer den voksne som trygghet som barn har mulighet til å få støtte hos.

Medvirkning og makt

Hvem bestemmer hva som skal forstås med medvirkningsbegrepet? Det er viktig å reflektere over medvirkningsbegrepet slik at det ikke blir et frossent og statisk begrep som videre kan sette grenser for barns muligheter til å delta aktivt. Definisjonen på hva det vil si å medvirke må derfor, på lik linje med definisjonen av andre begreper, hele tiden revurderes og nyskrives. Pedagoger må tenke nytt i forhold til ulike områder hvor barn kan medvirke. Personalet må altså fortolke disse begrepene jevnlig for å være klar over hva de legger i dem, slik at den definisjonen man har kommet fram til ikke er med på å begrense barn. Det kan være mange ulike måter å forstå medvirkning i barnehagen. Disse ulike oppfatningene må få komme til ordet. Et annet spørsmål er hvordan barn tolker deres rett til medvirkning. Hva legger de i begrepet og hva vil de medvirke i forhold til? Man kan også stille spørsmål om hva som er

konsekvensene av å ha en trang eller vid forståelse av begrepet og om en definisjon kan svekke barns muligheter for medvirkning.

I tillegg må det diskuteres om en type oppfattelse av begrepet kan komme til å skape makt over andre eller ekskludere enkelte grupper. I R06 står det for eksempel at voksne skal ta hensyn til barnets alder og modenhet når de jobber med barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 13). Fordi denne formuleringen er såpass åpen blir det pedagogens oppgave å definere hvem som skal få medvirke og i hvor stor grad. Søbstad (2007a) stiller seg kritisk til denne formuleringen fordi han mener den underminerer barns rettigheter og små barns sosiale kompetanse. Pedagoger bør derfor stille seg kritisk til om denne formuleringen setter begrensninger for de yngste barnas rett til medvirkning. Pedagogen kan potensielt bruke sin makt til å definere at de yngste barna, og andre utsatte barn, ikke får medvirke i noen særlig grad. Et annet perspektiv i denne sammenheng er Akerø som sier at det er ”ingen grunn til at ikke retten til ytringsfrihet kan bli respektert og ivaretatt allerede fra fødselen av” (Akerø, 2004, s. 24). Det står også i R06 at barnehagen skal bidra til at barn ”erfarer at alle mennesker, uansett alder og forutsetninger, inngår i og bidrar til barnehagens fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 41). Jeg tolker dette som at alle skal ha rett til å medvirke, også de yngste barna.

Pedagoger har altså makt til å definere hvem som skal få medvirke - hvilke barn som skal få innvirkning på fellesskapet. Det kan være hensiktsmessig å stille utfordrende spørsmål i personalgruppa for å skape oversikt over de forskjellige perspektivene. Dette kan føre til interessante diskusjoner. Er det for eksempel slik at alle barn, uansett bakgrunn og forutsetninger, kan medvirke aktivt i barnehagen? Pedagoger må undersøke om det er et mønster for hvem av barna som får medvirke. Er det slik at de barna som roper høyest blir tatt mest hensyn til? Hvilke barn er det egentlig som får medvirke i planlegging og vurdering? Morberg (2004) mener det kan være lettere å være imøtekommende overfor barn som har ønsker som passer med pedagogens. Medvirkning kan med andre ord være lettere dersom den andre er lik deg selv, men hva med de tilfelle der man har vidt ulike syn? R06 presiserer at barn skal få uttrykke seg og ”få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 13). Dette impliserer at barn skal få komme med synspunkter i saker som personalet kanskje synes er vanskelig. Barn skal erfare at det er greit å komme med synspunkter som er ulik pedagogens, og at de vil bli hørt like mye som det barnet som har syn som sammenfaller med pedagogen. Eide og Winger belyser en annen

utfordring: “Det er et problem for førskolelæren å greie å se alle barna i gruppa like tydelig og make å gi alle en like klar stemme” (2006, s. 40). Dette er en utfordring som må bli tatt på alvor, da det har store konsekvenser for barn og deres muligheter til å delta i fellesskapet som medvirkende subjekter.

Voksne har også makt gjennom deres syn på barn og dette synet har mye å si for om barns medvirkning blir realisert eller ikke. Hvordan ser personalet for eksempel på forskjellene og likhetene mellom barn og voksne? Har de behov for å markere at de er voksne og skal bestemme over barn? Vet de alltid bedre? Dersom skillet mellom barn og voksen blir for stort kan det ha konsekvenser for barns muligheter til medvirkning. Faren er for eksempel at barn beskrives som mindre ressurssterke eller kapable til å medvirke enn det som egentlig er tilfellet. Derfor må synet på barn jevnlig tas opp til diskusjon, det må utvikles og korrigeres slik at det ikke bidrar til å begrense barn. Definisjonen må med andre ord ikke være fastlåst uten muligheter for å se nytt på det. Det kan være en stadig pågående undring og refleksjon i forhold til hva det vil si å være barn nå. Hver dag innehar muligheten til å oppdage noe nytt om barn og deres muligheter for medvirkning i barnehagen, men dette krever åpenhet fra personalets side. Barns medvirkning kan således muliggjøres eller vanskeliggjøres gjennom hvilket barnesyn personalet i barnehagen har. De har makt til å definere barn som aktive og medvirkende individer som har rett til å si sin mening i forhold til de mange sidene ved livet i barnehagen.

Kristoffersen (2006) hevder at medvirkning i stor grad handler om makt - å jobbe med dette innebærer at voksne må gi fra seg noe makt. De skal ikke lenger bestemme alene, men må dele på makten. Et eksempel Kristoffersen kommer med er at planer i barnehagen ikke lenger kan bli bestemt av kun pedagoger, men at barn nå må involveres i dette. Barn skal med andre ord bli sett og hørt når avgjørelser tas i barnehagen. Barns rett til medvirkning handler derfor også om hvilke holdninger vi har til å la barn medvirke i planlegging og vurderingsarbeid. Å gi barn innflytelse på dette området kan fremme medvirkning, men det innebærer at personalet må våge å la seg inspirere av barns spørsmål, tanker og fantasi. Det betyr at personalet for eksempel må ta hensyn til det barn finner meningsfullt å holde på med. De skal ha innvirkning på barnehagedagen. Tidligere hadde personalet makt til å bestemme dette alene. De hadde makt til å bestemme hva som har verdi for barn. Med medvirkningsretten har altså maktbalansen endret seg. Kristoffersen påpeker at “det handler om å se sin egen makt og ha vilje til å dele den” (2006, s. 65). Dette medfører at personalet må reflektere over hva

slags tanker de har om barns medvirkning. Det finnes mest sannsynlig voksne som fortsatt synes det er utfordrende å se barn som likeverdige. Morberg (2004) sier for eksempel at det kan være vanskelig å ta barns utsagn og ønsker på alvor rent personlig. Personalet må derfor reflektere over hva barns medvirkning gjør med dem som voksen. Dette må komme ut i lyset og føre til diskusjon. Kan enkelte pedagoger for eksempel være bekymret for hva medvirkningsretten kan føre til og hva den vil ha å si for deres rolle som pedagoger? Hva bygger denne usikkerheten på i så fall? Det kan være frykt for hva som vil skje hvis barn får mer makt i barnehagen, og barn og voksne blir mer likeverdige, for eksempel frykten for å miste makt og måtte gjøre endringer i det vante. Er pedagoger klar for en slik endring og fordeling av makt? Det kan altså være bekymring for det fremmede som barns medvirkning kan åpne opp for. Barnehagedagen blir for eksempel mer uforutsigbar og det krever mye av personalet. Det medfører også å ta på alvor alle barna og alt av annerledeshet og mangfold som måtte finnes i barnegruppa. Ved å hindre barns medvirkning kan pedagoger slippe å møte det fremmede og potensielt ubehagelige. Det kan være lettere å se på barn og voksne som veldig forskjellige, og at det er de voksne som skal ha makten og bestemme alt som skal foregå i barnehagen. Barns medvirkning kan da begrenses til noen få områder eller temaer i året og ikke virke som en helhetlig tilnærming til hvordan barn skal møtes. For at dette ikke skal skje, må som nevnt tenkemåtene i barnehagen kontinuerlig reflekteres over og revideres (Kristoffersen, 2006)

Definisjonsmakten har også innvirkning på barns frihet. Barns rett til medvirkning innebærer for eksempel at barn har tankefrihet, men også her er det mulighet for at voksne kan misbruke sin definisjonsmakt dersom det ikke er reflektert rundt dette. Bae peker på at voksne kan “komme til å sensurere barns tenkning ved for eksempel å si at slik går det ikke an å tenke, eller hvis de tenker slik og slik, så kommer det til å skje negative ting med dem” (2006, s. 22). Den pedagogiske grunnleggeren av Reggio Emilia, Loris Malaguzzi, hevder at barn fødes med hundre språk, men frarøves 99 (Jonstoj & Tolgraven, 2003). Denne frarøvingen vil være en begrensning av barns frihet og danning fordi de ikke får uttrykke seg på sin særegne måte. Det ligger også makt i å bestemme hvilke av disse hundre språkene som er viktige, som barnet får lov å uttrykke i pedagogiske institusjoner. I del 3 om danning gjennom kunst blir det påpekt at pedagoger må ha innsikt i de ulike språkene barn bruker og hvordan de skal tyde disse språkene. De må søke etter barns egne forståelsesmåter og forsøke å nærme seg barns perspektiver (B. J. Eide & Winger, 2006). Pedagoger må med andre ord gi rom for barns ulike uttrykksmåter slik at ”de hundre språkene” ikke blir frarøvet barnet. Dette er også et viktig

punkt i forhold til danning - barn skal ha få realisere sine muligheter og potensial (Løvlie i Sveen, 2009). Dette kan skje gjennom at barn tar i bruk de hundre språkene.

Makten pedagoger har i barnehagen er ikke kun tilstede i deres møter med barn, det vil også vise seg i forhold til hvordan barnehagen organiseres. Å fremme barns medvirkning innebærer derfor å ta et kritisk blikk på hvordan barnehagen blir organisert. Pedagogene legger for eksempel føringer i forhold til hvordan rom skal brukes med de møblene og tingene de utstyret rommet med. Hvordan dagen legges opp i forhold til aktiviteter gir også noen rammer. Gis det for eksempel mye tid til lek? Kan organiseringen vanskeliggjøre barns medvirkning? Pedagoger må undersøke om barnehagens innemiljø, tid og rutiner bidrar til at barn kan uttrykke seg, og at barn og voksne kan ta del i hverandres tanker og meninger (Kristoffersen, 2006). En relevant refleksjon er hvordan barnehagens organisering være en av faktorene som muliggjør barns medvirkning. Her kan Reggio Emilia filosofien fungere som et godt eksempel. De har lang erfaring med dette og bruker blant annet rommet som den tredje pedagog (Jonstøij & Tolgraven, 2003; Åberg, Lenz Taguchi, & Manger, 2006). Barn kan gis makt ved å være med å bestemme hvordan barnehagedagen skal organiseres og hva rommene skal brukes til.

Opplæringen

Vi har skapt et system hvor vi har institusjonalisert de som vokser opp. Dette gjør at vi har makt som vi må bevisstgjøres i forhold til. Vi har for eksempel makt til å definere hva barn og unge skal utvikle seg til å være ved at vi formulerer mål for hva slags ferdigheter og kompetanser de skal utvikle. Det ligger også makt i å bestemme innholdet i barnehagen og hvilke danningsidealer vi skal ha for de som vokser opp. Rousseau (Rousseau i Oettingen, 2004) sier at opplæringen kan være en måte å begrense friheten på - det barn lærer kan determinere dem. Barn lærer for eksempel det samfunnet ser på som viktig og ikke nødvendigvis det som de selv finner meningsfylt. Dette er også en form for makt og det har betydning for barns danning. Slik jeg tolker barns rett til medvirkning er det meningen at barn skal få tilbake en del av denne makten ved å være med å påvirke egen hverdag. Det er ikke bare de som jobber daglig i barnehagen som har ansvaret for etableringen av barnehagen som en arena for demokratisk danning. Høgskoler og de som har politisk makt må også ta sin del av ansvaret. De har makt til å rette oppmerksomhet mot demokratisk danning i pedagogikk, og mot humanitet generelt i samfunnet. Dette sammenfaller med Kemp (2005) som viser til hvordan den som har politisk makt har en pedagogisk funksjon - det blir gitt normer for

hvordan vi skal forholde oss til hverandre i samfunnet. Med andre ord er oppdragelseskunsten og regjeringskunsten nært knyttet sammen.

Formalisme

Vurdering er kommet sterkere inn i barnehagen. For eksempel kaller Djupedal (Djupedal i Østrem, 2007b) barnehager som bruker vurderingsskjemaer for ”mønsterbarnehager”.

Formalistiske tendenser som dette kan forstås som en form for makt. Det gir pedagoger makt til å definere hva som er normalt og ikke normalt. Rogers (1969) hevder at frihet fra vurdering og eksamener kan virke positivt inn på individet ved at det blant annet reduserer press og gir individet større indre frihet. Vurdering kan svekke lysten til å lære. Bae har også rettet oppmerksomhet mot hva vurdering kan føre til. Slik jeg tolker henne gir det mindre rom for barns medvirkning: ”Fokus i all vurderende kommunikasjon er på hva den voksne liker eller synes er viktig og mindre rettet mot hva barnet selv er opptatt av” (1996, s. 153). En slik kommunikasjon mener hun gir den voksne mer makt. Formalisme kan føre til at barn ikke har frihet til å definere seg selv og sine handlinger. Formalisme kan dermed være misbruk av definisjonsmakt.

Et vurderende miljø vil ikke bygge opp under etableringen av barnehagen som en arena for demokratisk danning. Formalismen skaper et miljø hvor kontroll av barn kommer i fokus og dette gir dårlige forutsetninger for medvirkning. Bae påpeker at ”kontroll skaper forutsetninger for at den andre ikke føler seg forstått ut fra egne premisser” (1996, s. 155). Bae sammenligner en kontrollerende væremåte med det engelske ordet ”leading”. Hun skriver: ”Et viktig karakteristisk trekk ved ”leading” er nettopp dette at det ikke er rom for to perspektiver samtidig” (1996, s. 160). Hun viser også til Montgomery som sier at denne væremåten ”fører til mindre selvstendig utfoldelse hos barnet” (Bae, 1996, s. 160). Det kan derfor diskuteres om ulike typer for kontroll av barnet går imot barnehageloven fordi det underminerer barns medvirkning og danning. Det gir voksne makt over barn. Bae viser også til undersøkelser i barnehagen og skolen som peker på at interaksjonen mellom barn og voksne er preget av ”høy grad av kontroll fra de voksnes side” (1996, s. 155). En barnehage som ønsker å tilrettelegge for demokratisk danning må dermed se kritisk på makt og vurderende kommunikasjon.

Dokumentasjon har som nevnt i del 1 også fått større plass i barnehagen. Pedagoger må være bevisst i forhold til hvordan dette brukes og at det gir dem forsterket makt. Det er heller ikke

sikkert dokumentasjon i alle tilfeller vil være i tråd med barns medvirkning. Synes barn det alltid er greit at det de gjør blir dokumentert? Eide og Winger sier noe om farene ved dokumentasjon: "Men samtidig vil en dokumentasjon av barnets være- og tenkemåte kunne gi voksne et grunnlag for forsterket voksenmakt. Ved at vi får innsyn i hvordan barn tenker, kan vi lettere «styre» situasjonen" (2006, s. 46). Kartlegging, vurdering og dokumentasjon av barn kan gjøre at pedagogen ser på barn med bestemte "briller" og dette kan være en form for maktutøvelse. Det kan bli et fokus på mangler ved enkelte barn og det kan bli satt begrensninger for hva barnet kan få til. Dette kan virke inn på deres muligheter til å medvirke i barnehagen og det harmonerer heller ikke med barns medvirkning hvor barnet blir møtt som et subjekt. Som nevnt tidligere i delen om formalisme kan kartlegging og vurdering føre til at barn skal utvikles etter gitte standarder. Slik kan formalismen skape et skille mellom mennesker - "de normale" og de som ikke er "normale", de som utvikler seg i henhold til planen og de som ikke gjør det. De normale kan få makt over andre grupper ved at det er standardisert hva det vil si å være menneske. Barnet har da ikke mye det skulle ha sagt om sin egen selvdanning. Det harmonerer heller ikke med Rousseau (Rousseau i Oettingen, 2004) sitt syn om at man ikke kjenner barndommen. Vurderingsskjemaer for barn kan gi uttrykk for det motsatte: Man kjenner barndommen. I dette ligger det ikke noe mysterium, som Wright (2009) viser til. Det må mest sannsynlig være evaluering i barnehagen på en eller annen måte, men det må i så fall være evaluering av virksomheten. Det må satt ytterligere fokus på makten som ligger i vurdering og hvor tidlig barn skal bli utsatt for det.

Barnehagens innhold

En demokratisk danning av barn fordrer at pedagoger har et bevisst forhold til hvordan de kan bidra til denne danningen, for eksempel gjennom hvilket innhold og hvilken læring som legges vekt på. I denne studien blir det argumentert for at pedagogen må vektlegge holdninger, verdier og en læringsform som støtter opp under danning og medvirkning. Dette må være utgangspunktet for innholdet i barnehagen. Det demokratisk dannende innholdet vil virke betegnende på hva barnehagen er. Videre skal anerkjennelsen av barn som medvirkende subjekter ha betydning for hvordan pedagoger møter barn i læringssituasjoner. Dersom barnehagen skal fremme et innhold som er motkulturell i forhold til formalistiske tendenser, må barnehagen se på sin forståelse av hva som skal fremheves i barnehagen. Hva skal barn lære i barnehagen? Barnehagen som læringsarena må bygge opp under den demokratiske danningen.

Rammeplanen og formålet for barnehagen

Pedagoger må følge Rammeplanen for barnehagen sine bestemmelser for hva som skal vektlegges i barnehagen. I denne planen står det derimot mye. Det er satt høye ambisjoner for barnehagen og det er mye barn skal ha vært igjennom før de slutter i barnehagen. Pedagogen må derfor reflektere over hva som skal legges vekt på i forhold til det aktuelle barnet og barnegruppa. Med utgangspunkt i denne refleksjonen og barns medvirkning må pedagoger gjøre noen prioriteringer: “Det handler om hva de ansatte bruker tid på og hvilke aktiviteter de overser eller velger bort - og om deres refleksjoner over egne prioriteringer og handlinger” (Østbye, 2009, s. 336). Pedagogen kan for eksempel velge å fremme andre perspektiver enn de formalistiske.

I formålet for barnehagen presiseres det hvilke verdier og holdninger pedagoger skal vektlegge: ”barnehagen skal bygge på respekt for menneskeverdet og på åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet” og “barnehagen skal fremme demokrati” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 34). I den reviderte rammeplanen del 2.1 blir det sagt at ”danning skal skje i tråd med barnehagens verdigrunnlag” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Dette impliserer at pedagoger må ta utgangspunkt i verdiene i formålet når det kommer til danning i barnehagen. Disse verdiene skal også være utgangspunktet for pedagogers prioriteringer når det gjelder innhold og læring i barnehagen. I R06 blir det også presisert at innholdet skal ”bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 5). Videre blir det i R06 lagt vekt på aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn og barnehagens formidling av grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar. Respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige blir også fremhevet. R06 sier også noe om hva læringsmiljøet skal fremme: “Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 18). Dette kan forstås som at anerkjennelse av barna skal være karakteristisk for læringsmiljøet. Pedagogen skal med andre ord ta utgangspunkt i de verdiene og holdningene som legges vekt på i formålet og rammeplanen. Disse skal være grunnlaget for pedagogers valg av innhold. Dette er også verdier som er relevant med tanke på barns demokratiske danning.

Barn som human beings

I del 2 under historiske perspektiver ble det påpekt at det har skjedd et perspektivskifte i forhold til at man nå ser på barn som ”human beings”, mens man før utelukkende så på dem

som "human becomings". Med human becomings menes dette: "i stedet for å rette oppmerksomheten mot barn som fullverdige mennesker og aktører i eget liv, fokuserer man på det barn mangler, og på hva de en gang skal bli" (Østrem, 2007a, s. 286). Med et syn på barn som human beings er det derimot et fokus på hva barnet er her og nå og ikke på hva det skal bli i fremtiden (Thuen, 2008, s. 214). Disse to perspektivene representerer motsetninger eller spenninger i pedagogikken. Det er fokus på både "her og nå" og fremtiden, barn som human beings og barn som human becomings. Pedagogen har så et ansvar for å finne den riktige balansen mellom disse motsetningene. Barns medvirkning fordrer derimot at hovedvekten legges på barn som human beings. I formålet for barnehagen blir det presisert at barnehagen skal "anerkjenne barndommens egenverdi" (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 34). Jeg tolker dette som at barn som human beings skal fremheves.

For pedagoger medfører et slikt perspektiv at de må ta tak i det som skjer på avdelingen her og nå og bruke det som utgangspunkt for hva slags aktiviteter det legges opp til. Dette kan kobles til Lars Løvli's "pedagogy of place" hvor det poengteres at læring er knyttet til steder og situasjoner. Det innebærer nærvær til situasjonen. Et annet perspektiv på dette er Bae: "Det hjelper ikke hvor velbegrunnede og systematiske planer en har for innhold, gjennomføring og vurdering, hvis en ikke legger like mye vekt på hva som skjer i kommunikasjonen her og nå" (1996, s. 164). Ved å ta tak i det jordnære, det som skjer mellom menneskene i barnehagen, er det mulig å få øye på det som er betydningsfullt for barn. Med oppmerksomhet på barn som human beings er det mulig å ta på alvor det barn eksistensielt er opptatt av. Det gir barn frihet til å fordype seg i noe som er viktig for dem. Dette kan anerkjenne den utforskningstrangen og de initiativene barn kommer med i hverdagen. Med oppmerksomhet på barn som human beings er det i tillegg mulig å anerkjenne de erfaringer og opplevelser barn bærer med seg. Det barn kommer til barnehagen med kan med andre ord få innflytelse på barnehagens innhold, det kan ha betydning for hvordan barn blir møtt. Anerkjennelsen av barn som human beings kan også innebære å legge til rette for at barn får frihet til å leke og bare "være". Det skapes tid og rom i barnehagen for ro. Å ikke gå fra aktivitet til aktivitet, men å ha tid til å utforske.

Barnehagen som arena for læring

Læring blir noen ganger sett på som det motsatte av medvirkning. I Solveig Østrems artikkel "Barnehagen som læringsarena - Realiseringen av tanken om anerkjennelse" (2007a) refererer hun for eksempel til personer som mener at barnehagen tar i seg formalistiske perspektiver

når barnehagen blir styrket som læringsarena. Et formalistisk perspektiv på læring kan være at pedagogen først og fremst legger til rette for læring som forbereder barn til skolen. Å være læringsorientert er ifølge Foss å være fremtidsrettet. Dette innebærer at her – og - nå – situasjonen forstås i et markedsorientert og prestasjonsfokusert nytteperspektiv:

”Nyttetenkningen oppfatter virkeligheten som noe som skal kontrolleres”, mens ”barnet både objektiviseres og instrumentaliseres” (Foss i Østrem, 2007a, s. 284). Det er med andre ord læringsaktiviteter hvor barn som subjekter ikke får rom. Barn blir møtt som objekter som skal være til nytte for samfunnet. Ivaretagelsen av barn som subjekter står ikke i sentrum i slike læringsaktiviteter. Dersom disse aktivitetene blir viktigst vil det fortrenge dannelsesperspektiver (Nordbrønd i Østrem, 2007a, s. 279).

Men er barnehagen som læringsarena nødvendigvis formalistisk? Hører ikke læring sammen med barn? Østrem (2007a) mener at læring i barnehagen kan bety å anerkjenne barnet som subjekt, det skal være det primære målet. Videre fastslår hun at barnehagen er en arena for læring. Dette sammenfaller med R06 hvor det står at ”barnehagen skal styrke barns muligheter for læring” og at ”barnehagen må tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 7, 13). I del 2 om danning ble det også belyst at barn dannes gjennom læring. Slik jeg tolker motstanden mot formalisme er det ikke kritikk mot at barn lærer. Det er heller kritikk av forståelsen for læring i barnehagen, *hva* barn lærer og på hvilken måte det skjer. Det er kritikk av at oppmerksomheten ikke rettes mot barn som human beings. Et eksempel på dette er hvis skolens innhold får innpass i barnehagen og det blir lagt opp til undervisning av de eldste barna. Dette vil være en form for læring som bryter med norsk barnehagetradisjon. Det er med andre ord ikke et spørsmål *om* barn skal lære i barnehagen, det er et spørsmål i forhold til *hva* det er viktig at barna lærer og på *hvilken* måte læringen skal skje i barnehagen.

Østrem (2007a) understreker at det er noe grunnleggende menneskelig ved å være i utvikling og lære noe nytt. Å ikke ta barns læring på alvor vil derfor være å ikke anerkjenne det medvirkende barnet. I forhold til medborgerskapstanken kan læring også være nødvendig for individets muligheter til å være aktiv i samfunnet og forholde seg til det som skjer der. Lesing og skriving kan for eksempel være nødvendige kompetanser for aktive samfunnsborgere. De som ikke innehar denne kompetansen kan ha mindre muligheter til å påvirke. Med andre ord kan læring være vesentlig for demokratiske individer. Østrem viser til at ”læringsbegrepet kan handle om å gi barn nødvendig hjelp og støtte til å forholde seg aktivt, ansvarlig og

livsbejænde til de grenser livet selv setter” (2007a, s. 278). I tillegg mener Østrem at fagområdene i barnehagen kan ses på som ”konkretisering av nødvendig livskunnskap” (2007a, s. 287). De kan dermed tolkes som en nødvendig del av barns danning og en anerkjennelse av barn i forhold til de kunnskapene de trenger som en del av sin danning. Samtidig er det viktig å fremheve at det medvirkende barnet også skal tas på alvor når det kommer til fagområdene. Pedagoger må reflektere over hvordan fagområdene kan bidra til barns danning til demokrati og humanitet. Hvilke muligheter for danning ligger i fagområdene?

Danning og medvirkning setter krav til hvilket fokus det skal være i forhold til læring i barnehagen. Det kan for eksempel innebære at hovedvekten ligger på barn som human beings og at barns unikheter får komme frem i prosessen. Hensikten med aktiviteten kan også belyse om demokratisk danning blir vektlagt. Dersom læring i barnehagen skal bidra til barns demokratiske danning er det relevant å undersøke pedagogenes forståelse av begrepet læring. Det er med andre ord nødvendig med en begrepsavklaring. Hva legger de i barns læring i barnehagen og hvilket læringssyn blir det operert med? Videre blir det av Bostad påpekt at det alltid bør ”foregå en refleksjon over hva kunnskap er” (2009, s. 122). Hva slags kunnskap bør vektlegges når idealet for danningen i barnehagen er det medvirkende barnet? Kunnskapen skal både være relevant for det livet barn lever her og nå, som human beings, og den skal være relevant for deres fremtid. Hvilke holdninger og evner er det for eksempel barn vil ha bruk for i deres videre liv for å oppnå medbestemmelse og deltakelse? Hva er viktig kunnskap for barnehagebarn? Hvilke kunnskaper bør et dannet individ ha? Igjen må pedagoger stille seg dette spørsmålet: i mylderet av ting jeg kan lære barna - hva er det viktigste? Østrem mener at utgangspunktet ”må ligge i spørsmålet om hvordan ivareta anerkjennelsestanken og samtidig gjøre barnet rustet til å orientere seg innenfor de grenser livet setter” (2007a, s. 286). Østrem understreker også at det ikke nødvendigvis er de målbare kunnskapene som er de viktigste: “barnehagen har viktigere mål enn å få dyttet mest mulig målbar kunnskap inn i små barn på kortest mulig tid” (2009, s. 1). Ved å stadig inngå i en debatt om hva kunnskap er i barnehagen og ved å utfordre ens forståelse av hvordan barn lærer, er det mulig å ta barns danning og nysgjerrighet til livet på alvor.

Danning innebærer en helhetlig tilnærming til barns læring, det skal være en allsidig danning. Den helhetlige tilnærmingen kommer til syne i R06: ”Å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng, er et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon”

(Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 16). I den reviderte rammeplanen del 1.3 blir læring også satt i sammenheng med danning, lek og omsorg. Læring i barnehagen blir sagt å “foregå i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet”. Utforskning og samtale blir også trukket fram som måter barn skaffer seg kunnskap og innsikt. Barnet blir gitt frihet med presiseringen om at barnet selv skal ha “mulighet for å søke erfaringer og opplevelser alene og i samspill med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Rammeplanen gir med dette pedagoger retningslinjer for hvordan læring skal forstås i barnehagen.

Hva er det barn lærer i barnehagen? Læring i barnehagen er ikke det samme som læring i skolen. I barnehagen ligger det mye læring i hverdagssituasjoner og i lek. Dette kan kalles uformell læring. Det er læring som ikke er planlagt av voksne, men som skjer spontant i for eksempel samspill mellom barn i barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 1997). I del 3 om danning er det vist til at barn dannes gjennom lek. I lek vil de lære å skape vennerelasjoner. De lærer om egne muligheter og grenser, men også hvordan de skal forholde seg til den andre som er forskjellig fra de selv. Barnehagen er dessuten en arena hvor barn lærer å si ifra om egne behov og ønsker uten at foreldrene er tilstede. De får erfaring med at de er selvstendige og frie individer (Korsvold, 2005). Barn lærer også en hel rekke andre ting i barnehagen. Mye er konkrete ferdigheter som å kle av og på seg selv og balansere på stokkene på lekeplassen. Mange lærer også å gå og snakke. Hva barn lærer i barnehage er ikke nødvendigvis lett å formulere og det trengs tid til refleksjon for å bli klar over hva slags læring dette er. Den mer formelle læringen er enklere å sette ord på og den kan derfor lettere formidles til andre. Ved å synliggjøre hva slags læring som er i barnehagen vil pedagoger kunne motvirke at formalistiske perspektiver får innpass i barnehagen. Videre kan det begrunne hvorfor danningselementer burde vektlegges. Denne synliggjøringen av hva barn lærer kan også være å presisere hva barnehagen skal være og hva den allerede er.

Medvirkning og danning skal ha konsekvenser for hvilke mål som settes for barnehagen og hvilken læring som fremmes. I Danmark var for eksempel formålsformuleringen i 1975 utformet slik: ”Folkeskolen forbereder elevene til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati” (Andersson et al., 2008, s. 231). Her ser man at det ikke kun er faglige ferdigheter som er i sentrum av pedagogikken. Det er også et mål om innlæring av en demokratisk livsform (Korsgaard, 2008a). Det pedagogiske personalet på Stevnsgade skole i Danmark jobbet i skoleåret 2004/2005 med å

finne frem til sentrale medborgerskapskompetanser. Disse kan fungere som konkretisering av hvilke kunnskaper som er nødvendig dersom en demokratisk livsform skal læres. Personalet kom fram til at det er nødvendig med viten og ferdigheter blant annet innenfor emnene demokrati, konfliktløsning, menneskerettigheter, anerkjennelse, inklusjon, mangfoldighet, likebehandling, interkulturell kommunikasjon, ansvarlighet og bæredyktighet (Andersson et al., 2008, s. 250). Mange av disse kan overføres til barnehagen, men de må forstås i en barnehagekontekst. Her har pedagogene altså reflektert over hvilke kunnskaper et individ trenger dersom demokrati og medborgerskap skal fremmes. I tillegg har de stilt seg spørsmålet om hvordan demokrati kan læres i pedagogiske institusjoner.

Barns medvirkning

Medvirkningsretten skal ha innvirkning på hva innholdet er karakterisert av. Det kan for eksempel innebære at innholdet fremmer sentrale demokratiske og humanistiske verdier, og at innholdet bærer preg av at barna er hovedpersonene. De skal mest av alt sette et sterkt preg på barnehagens innhold. Videre må innholdet gi det medvirkende barnet rom for å tolke selv og at de kan stille seg kritisk og reflekterende til innholdet. I del 2 ble barns medvirkning belyst. Elementene i den delen være relevant for et innhold som skal fremme demokratisk danning. Stikkord er humanisme, individualitet, fellesskap, medborgerskap, mangfold og unikhhet. Pedagogene må med andre ord se på hva som legges i barns rett til medvirkning og hva dette har å si for innholdet.

Rammeplanen presiserer at ”barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 26). Barnehageloven har også formulert et tydelig krav om at barnehagebarn skal få delta aktivt i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dette innebærer at anerkjennelsen av barn som subjekter skal ivaretas i læringsaktiviteter. Gjennom en slik aktiv involvering i hva som skal skje i barnehagen er det mulig for barn å ha innflytelse på eget liv i barnehagen, og de blir aktører i forhold til egen læring. Det medvirkende barnet får da innvirkning på barnehagen som læringsarena. Barnehagen kan ta utgangspunkt i et innhold som involverer, engasjerer og motiverer barna. Åberg og Taguchi (2006) viser til at dette er nødvendig dersom innholdet skal bli meningsfullt for dem. Innholdet kan også fungere som en utløsende faktor i forhold til å utforske nye sider ved en selv, det kan gi barn frihet til danning. Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 27) poengtering av at temaer og

læringsprosesser i barnehagen skal ta utgangspunkt i barns spørsmål og interesser er altså en av måtene barn har mulighet til å ha innflytelse på egen hverdag. Østrem sier noe om muligheten som ligger i å ta utgangspunkt i denne formuleringen fra R06, gjennom for eksempel å jobbe med prosjektarbeid:

”Å rette oppmerksomheten mot et saksforhold utenfor relasjonen, vil kunne fremme en likeverdig subjekt- subjekt-relasjon mellom barn og mellom barn og voksne. Når den ene tar del i den andres engasjement for et gitt område, etableres et fellesskap som vanskelig kan oppnås med utgangspunkt i relasjonen alene. Dermed oppstår solidariteten og opplevelsen av at det er noe som binder personene sammen” (2007a, s. 286).

I prosjekter hvor barns spørsmål er utgangspunktet kan motivere barn til å ta initiativ fordi de opplever å bli sett og hørt. Deres stemme har innvirkning på fellesskapet. Videre påpeker Østrem (2007a) at ulikheter mellom individene kan være positivt fordi det bringer dem videre i læringsprosessen. Barn kan i prosjektarbeid motiveres til et demokratisk engasjement. Gjennom prosjektarbeid kan det etableres en demokratisk arena hvor det er mulighet for konkrete demokratiske dialoger mellom barn - barn og barn - voksen. Dette er en måte å lære demokrati gjennom demokrati.

Noen kan tolke barns rett til medvirkning dit at barna skal styre alt av innhold i barnehagen. Dette kan gi utslag i valg av prosjekter hvor for eksempel Kaptein Sabeltann er tema. Dersom barna skal bestemme innholdet i barnehagen vil det gi dem et enormt ansvar. Medvirkningsretten handler mer om at barn som medvirkende subjekter ivaretas. Det innebærer at pedagoger reflekterer over hvordan de møter det medvirkende barnet i pedagogiske situasjoner. Østrem (2007a) viser til at anerkjennelse av barn som subjekter ikke vil være til stede i alle former for læring. Dette kan være utgangspunkt for diskusjon i barnehagen. Når er det barnet som subjekt krenkes? Er læringen i barnehagen i tråd med barns rett til medvirkning? Hvordan velger pedagogen å overføre eller formidle holdninger og verdier til barn? Tar hun eller han imot barns ulike perspektiver på det som formidles? Ved å ha slike refleksjoner i personalgruppen er det mulig å øke bevisstheten på anerkjennelse av barn i læringssituasjoner.

Begrunnelse for valg av læringsform og innhold må begrunnes med utgangspunkt i det medvirkende subjektet. Et eksempel på dette er matematikk i barnehagen, fagområdet som

heter ”antall, rom og form” i R06. Østrem hevder dette: ”Matematikken i barnehagen er ikke motivert ut fra nasjonens fremtidige behov for ingeniører, men ut fra barns nysgjerrighet og barns egne erfaringer med likheter, ulikheter, størrelser og antall” (2007a, s. 288). Østrem har her begrunnet fagområdet med utgangspunkt i det medvirkende barnet. Det kan derimot være hensiktsmessig med mer refleksjon over fagområdet ”antall, rom og form”: Hvordan har barna vist interesse for tall og størrelser? Hvordan er fagområdet meningsfullt for barn som human beings? Hvilke muligheter for danning ligger i fagområdet? Pedagoger må undersøke om de ulike fagområdene ivaretar medvirkningsretten og sørge for at retten videreføres i det konkrete arbeidet med fagområdene.

Danning

Danning er interessant å trekke fram i en diskusjon av hva en bør bruke tid på i barnehagen, og det innebærer at pedagoger må gjøre prioriteringer i forhold til hva som skal vektlegges. Danning blir for eksempel knyttet til omsorg, lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Videre kan teorien om danning i del 3 være en pekepinn på hva som bør legges vekt på. Det innebærer for eksempel å fremme humanisme, demokrati, kultur og frihet. Innholdet kan speile hvilke verdier og holdninger som er viktig dersom barnehagen skal være en arena for demokratisk danning. Personalet må altså sette seg inn i hva danning er og hva en slik tilnærming har å si for barnehagens innhold. Dannelsesutvalgets innstilling kan gi noen pekepinner på hva som bør fremmes når det kommer til danning. Det blir blant annet lagt vekt på kritisk refleksjon, fordypning, etisk kompetanse og demokratisk danning (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009). Dette er først og fremst knyttet til høyere utdanning, men noe av dette kan også passe inn i en barnehagekontekst. Dannelsesutvalgets innstilling kan altså si noe om hva innholdet i barnehagen bør være dersom danning skal vektlegges.

Idealene for danningen har også betydning for hva barnehagen skal være preget av. Det er for eksempel et ideal at barn skal medvirke i barnehagen og at de skal være medborgere i det livet de lever her og nå. Dannelsesidealene kan derfor være utgangspunkt for refleksjon om innhold i barnehagen. Det handler mye om hva vi ønsker at barnehagen skal være for små barn. I Danmark var det et mål for skolen i 1958 at barna skulle ”vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker” (Andersson et al., 2008, s. 231). Individet og dets personlige utvikling skulle være i sentrum. I 1976 var skolens primære oppgave i Danmark ”at give alle muligheder for at udvikle sig til frie, selvstændige og aktive individer” (Korsgaard, 2008a, s.

174). Disse målene er dannelsesidealer som skal ha innvirkning på hva slags innhold det legges opp til.

Danning og medvirkning kan rette oppmerksomhet på en helhetlig pedagogikk, en skapende utdanning hvor de ulike sidene ved menneske blir utviklet. Dette er viktig da “kunnskapsministeren etterspør evne til å skape, og advarer mot at PISA alene gir det helhetlige bildet av dagens ungdom” (B. Rasmussen & Gørgens Gjørum, 2011). Rasmussen og Gjørum mener at en helhetlige tenkning i forhold til barn og unges læring er viktig. De påpeker at barn også skal “dannes sosialt og kommunikativt, etisk og kulturelt” (2011). Innholdet i barnehagen kan være karakterisert av en slik allsidig danning. De hevder derimot at det ikke er vilje til å “satse på mer variert læring gjennom utforskende og estetiske medier” (2011). Dette fordi alt skal kunne måles og kontrolleres. Med danning som fokus i barnehagen er ikke hovedhensikten at barn skal lære det som senere kan måles i en PISA test. Det vil nemlig være å begrense barns muligheter for danning.

Reggio Emilia

I del 3 ble Reggio Emilias pedagogiske filosofi belyst. Disse barnehagene er et eksempel på en læringsarena som tar utgangspunkt i barn som medvirkende subjekter. Barna preger hva barnehagen er. Prosjektene tar gjerne utgangspunkt i barns initiativ, interesser og lærelyst. De utforsker og undersøker og får mulighet til fordypning og bearbeiding. Deres spørsmål blir utgangspunkt for refleksjon og undring. Barna blir beskrevet som forskere som ”hele tiden er på jakt etter mening” (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 29). Denne måten å jobbe på passer godt med formålet for barnehagen: “Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 34). Videre ønsker pedagogene å ”fremme barns aktive deltakelse i samfunnet. Barnets deltakelse i samfunnet her og nå, er i Reggio Emilia en begrunnelse for å legge til rette for barns læring” (Rinaldi i Østrem, 2007a, s. 286). Selv om barnehagene legger vekt på barns læring er de ikke nødvendigvis formalistisk. Et prosjekt i Reggio Emilia hvor tall er sentralt er for eksempel ikke satt i gang på grunn av markedets behov for flere ingeniører i fremtiden, men på grunn av barns interesse og undring over dette i det livet de lever. Barna blir tatt på alvor ved at det legges til rette for læring med utgangspunkt i deres spørsmål og undring over det som skjer rundt dem. Slik gir pedagogene barna mulighet til å ha medbestemmelse i forhold til deres egen hverdag og selvdanning. Det skapes læringsarenaer hvor ikke bare barn, men også personalet i barnehagen stiller seg utforskende og undrene til ulike problemstillinger. I Reggio Emilia er personalet i en

kontinuerlig prosess i forhold til å utforske deres forståelse av kunnskap og hvordan barn lærer. Voksne og barn er nysgjerrige til temaene de jobber med og denne nysgjerrigheten bringer dem videre i deres prosjekter. Pedagogene i Reggio Emilia er kritisk til måter å arbeide på hvor pedagoger på forhånd har satt opp mål om hvor de skal nå. I stedet for ønsker de å la barnas initiativ føre dem i nye retninger, de er altså åpen for det som måtte komme frem i prosessen. Fokuset er med andre ord ikke på resultatet, men heller på den prosessen de går gjennom. Oppmerksomheten rettes mot det barna finner meningsfullt her og nå og barnas forskning og søking etter mening skal være drivkraften i prosjektene (Jonstøij & Tolgraven, 2003; Tholin, u.å; Åberg & Lenz Taguchi, 2006). For personalet betyr dette at de må ha evnen til å lytte og ta på alvor barns ulike uttrykk og initiativer.

I Reggio Emilia får barns hundre språk innvirkning på innholdet i barnehagen. De ønsker å gi barna erfaring med å ytre seg gjennom ulike språk. Dette kan fremme målsetningene i barnekonvensjonen fordi barna får erfaring med ytringsfrihet og at de uttrykkene de kommer med får innvirkning på innholdet. Deres uttrykk anerkjennes. Gjennom prosjektene i Reggio Emilia tilegner barn seg kunnskaper og ferdigheter på en kreativ måte hvor deres nysgjerrighet og søken etter kunnskap er i fokus. Her blir deres lyst til å lære anerkjent, men det skjer med deres premisser og hvor man anerkjenner dem som human beings. Det er med andre ord mulig å lære basisferdigheter – og kunnskaper på en kreativ måte og hvor barns læring gir mening til det livet de lever. I barnehagen kan det gis frihet til fantasi, undring og kreativitet. Dette passer inn med den reviderte rammeplanen del 2.3: “Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring og danning” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Reggio Emilia barnehagene er et eksempel på at det er ulike veier til læring og tilegning av kunnskaper. Det er ikke kun tradisjonell innlæring som utvikler barns kunnskaper. Rasmussen og Gjærum viser for eksempel til at “læring gjennom teatermediet gir signifikante positive utslag for basiskunnskapen” (2011). Som nevnt viser rammeplan og formål for barnehagen til hva som er viktig for barn å lære og hvilke verdier samfunnet ser på som viktig. Slike rammer skal pedagogen forholde seg til. Pedagogen kan derimot være ganske fri i forhold til hvordan barn tilegner seg denne kunnskapen, og dette er Reggio Emilia et eksempel på. Det er med andre ord mange ulike måter å komme til målet og der kan barn få stor frihet. Inge Eidsvåg (2005) hevder at pedagogisk frihet ikke er frihet til å bestemme hva du skal undervise om, men hvordan.

Formalisme

Formalistiske tendenser vil ha konsekvenser for hva som vektlegges når det kommer til innhold og læring i barnehagen. Barn som human becomings kan for eksempel bli fremmet mer enn barn som human beings. Dette kan føre til at barn blir objekter for andres mål. Målene blir satt med tanke på fremtiden, markedet eller konkurransesamfunnet. Dette gjør at det barnet er her og nå mistes av syne. Barna er da heller ikke lenger hovedpersonene i barnehagen. Østrem (2007a) viser til at et læringssyn som gjør barn til objekter for et marked er uforenelig med tanken om anerkjennelse. Et slikt fokus lar seg altså ikke forene med barns medvirkning. Når barn som human becomings blir lagt til grunn for barns innhold og læring kan barndommens egenverdi bli et mindre viktig mål. Formalisme kan også implisere utstrakt planlegging, kontroll og regulering av innhold og læring. Dette vil ikke skape rom for frihet fordi formalisme ikke åpner opp for det spontane og uforutsette som ikke kan reguleres. Planer gjør at det blir forutsigbart og da blir det lite rom for noe uventet. Dette gir barn få muligheter til å finne sin vei. Det kan også bli mindre rom for å møte barn med de erfaringer de kommer til barnehagen med. Deres erfaringer kan nemlig ikke møtes med fastsatte maler for hva som skal skje. Videre kan læring i barnehagen med formalisme bli lite meningsfull for barn slik de er her og nå, det vil kun være nyttig for dem en gang i fremtiden. Slik vist til i del 2 kan dette innebære at frihet ikke blir forbundet med her og nå. Frihet skal realiseres en gang i fremtiden. Medvirkningsretten representerer en mulighet til å legge sterkere vekt på barn som human beings. Dette vil være en måte å motvirke formalistiske tendenser. Dersom barnehagen legger stor vekt på skoleforberedende aktiviteter som læring av bokstaver, lesing og matte vil det speile at barnehagen først og fremst er en forberedelse til skolen. Det er da også først og fremst et fokus på barn som human becomings. Dersom danning og medvirkning skal prege innholdet vil det være andre elementer som vektlegges enn de formalistiske. Det er andre mål som ligger til grunn.

Personalets kompetanse

Den demokratiske danningens krav til kompetanse

Etablering av en demokratisk dannende praksis stiller krav til personalets kompetanse. En kort definisjon av kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer, situasjoner og krav (Rafste & Sætre, 2008, s. 229). Det er nødvendig å stille spørsmål om hvilke kompetanser som er nødvendig dersom en demokratisk dannende praksis skal etableres. Hva skal kompetanse inneholde når danning og medvirkning skal fremmes? Det er for eksempel en kompetanse som skal bidra til danning. I Kunnskapsdepartementets "Strategi for

kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010” blir det påpekt at det må “prioriteres utviklingsarbeid og kompetanseutviklingstiltak rettet inn mot barns medvirkning” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9). Videre påpeker Ellen Morberg (2004) at det er lett å undervurdere hvor omfattende det er å ta barnas medvirkning på alvor. Dette kan tolkes som at barns medvirkning krever mye av pedagoger. Først og fremst må de synes at arbeid med barn er spennende og at det gir mening. Pedagogene i Reggio Emilia barnehagene kan være et bilde på dette. Kristoffersen beskriver møte med personalet i Reggio Emilia slik: ”Engasjement, stolthet og glede preget de voksne vi møtte” (Kristoffersen i Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 13).

Tidligere har personalets menneskesyn blitt fremhevet som viktig for etableringen av en demokratisk dannende praksis. Personalet må ha evne til å fordype seg i hvordan de ønsker å møte andre mennesker. De må ha evne til å reflektere over deres syn på barn, og være villige til å diskutere og være åpen for hva et demokratisk dannet barn er. Møter de barn på en anerkjennende måte? Refleksjon er sentralt i Reggio Emilia. Barnehagene der er gjennomsyret av en reflekterende kultur og pedagogene mener at det er grunnleggende å reflektere over pedagogisk praksis. De reflekterer og problematiserer og er slik med i en pågående dialog om barn og pedagogikk (Dahlberg et al., 2002). Barns rett til medvirkning innebærer også at personalet må reflektere over hva medvirkning er i barnehagesammenheng og hvor langt barns medvirkning skal gå. Når er det personalet mener at medvirkningsretten gjelder? Må voksne av og til bestemme over barn? Hvor mye kan barn få bestemme selv? Et dilemma er hvis barnet for eksempel ikke ønsker å gå på tur. Hvordan skal man se på barns medvirkning i forhold til dette? Blir barn møtt som medvirkende subjekter dersom de blir tvunget til å gå på tur, er dette å ta barn på alvor? Personalet må altså ha evnen til å reflektere over ulike problemstillinger og spørsmål knyttet til barns medvirkning.

Filosofiske samtaler kan være en relevant del av personalets kompetanse for å fremme en demokratisk dannende praksis. Slike samtaler kan fremme refleksjon i barnehagen: ”Å delta i en filosofisk samtale medvirker til at man oppdager sin egen refleksjonsevne, sin selvbevissthet og sin evne til å tenke” (Bostad, 2009, s. 121). Ved å ha filosofiske samtaler kan personalet få mulighet til å reflektere over hvilken utvikling barnehagen ønsker å være en del av. Hva ser de på som viktig å støtte opp under? Hvordan kan barnehagen virke motkulturell i forhold til sider ved samfunnet som barnehagen ikke ønsker å videreføre? Gjennom å fremme barnehagen som en arena for danning vil barnehagen åpne opp for kritisk

tenkning: ”dannelsesdebatten vil føre til at både skoler og universiteter blir arenaer hvor det er rom for å problematisere begreper, oppfatninger, normer og verdier” (2009, s. 125). Dette stiller krav til personalet om å åpne opp for en slik kritisk reflekterende tenkning i barnehagen.

Del 3 om danning gir noen pekepinner på hvilke kompetanser personalet trenger for å legge til rette for danning. Løvlies ”pedagogy of place” impliserer for eksempel at pedagoger må ha evnen til å være aktivt tilstede i situasjoner med barn, og at de gir barn frihet til å være den de er. Videre må de ha kompetanse i forhold til hvordan de kan legge til rette for demokratisk og humanistisk danning. Hva innebærer et humanistisk menneskesyn? Hvilke fundamentale krav stiller dette? Hvordan skal barn lære demokrati? Disse spørsmålene belyser at det krever mye av et personale som skal fremme demokratisk danning. Mest av alt impliserer det at de må være villig til å reflektere over slike store spørsmål. Elementene som inngår i barns medvirkning og danning kan fungere som utgangspunkt for diskusjon om hvilke krav dette stiller til personalet som jobber i barnehagen.

Reggio Emilia barnehagene stiller store krav til personalet. Som nevnt tar deres prosjekter og temaer utgangspunkt i barns interesser og spørsmål. Dette fordrer et personale som har evnen til å stille seg åpen for initiativer barn kommer med og som klarer å fange det som er meningsfullt for barn. I sitt arbeid med barn må de også være nysgjerrige og undrende til det barn holder på med: ”Vi trenger å bli fulle av undring over dem og i neste omgang nysgjerrige etter å lytte til hva de sier og gjør” (Dahlberg et al., 2002, s. 209). Pedagogene ser på det som nødvendig at voksne er nysgjerrige dersom barn skal være nysgjerrig. Deres måte å jobbe på innebærer at pedagoger er aktivt tilstede og at de selv jobber med problemstillinger som er knyttet til prosjekter. De må ha evnen til å diskutere teori og erfaringer. I Reggio er det også helt naturlig at pedagoger er i en læringsprosess og at de tilegner seg nye kunnskaper. Det handler for eksempel om kunnskaper som er relevant for de prosjektene de holder på med, men viktigst av alt lærer de stadig noe nytt om barn og deres rolle i møte med dem (Jonstoj & Tolgraven, 2003).

I Reggio Emilia er også lytting sett på som en sentral kompetanse. Evnen til å lytte er grunnleggende. De må lytte til barn og ta deres tanker alvorlig (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Jonstoj og Tolgraven viser til hvorfor lytting er sentralt for personalet: ”Å lytte innebærer at en er villig til å revurdere sine egne standpunkter; ta inn andres oppfatninger og

akseptere at en forandrer seg” (2003, s. 22). Lytting ble også nevnt i del 1 i forbindelse med anerkjennelse. Det er en viktig evne som kan gjøre at personalet forholder seg åpen i møte med det medvirkende barnet. Eide og Winger viser også til at evnen til å lytte er vesentlig for å fremme medvirkning: ”Når vi lytter til barn og tar barn på alvor vil det innbefatte at alle barn får innflytelse og at barn med ulik bakgrunn får komme til orde” (2006, s. 39). Gjennom å skape et miljø hvor lytting er sentralt vil personalet gi rom for mangfold og annerledeshet.

Det er viktig at personalet har evnen til å stille seg kritisk til metoder og redskaper for å fremme medvirkning. I denne studien blir det argumentert for at det først og fremst er holdningene til barn som må reflekteres over og eventuelt endres dersom barn skal bli møtt som medvirkende subjekter. Barns medvirkning må altså ikke reduseres til en metode. Dette kan nemlig minske barns muligheter for medvirkning. For eksempel kan barns medvirkning begrenses til aktiviteter som kun skjer på visse tidspunkter i uka eller at barns medvirkning kun handler om å innhente barns synspunkter ved hjelp av visse metoder (Bae, 2006). Formalistiske perspektiver i barnehagen kan altså føre til at organisering og metoder vektlegges. Medvirkning kan da få en annen hensikt enn hvordan vi møter barn som subjekter. Det finnes ingen snarveier for å fremme barns medvirkning. Hver enkelt barnehage må finne ut selv hvordan de skal la idealet om det medvirkende barnet komme til uttrykk i praksis. Noen redskaper eller metoder kan være til hjelp for å innhente barns synspunkter. Eksempler på dette er barnemøter, barnesamtaler og pedagogisk dokumentasjon. Men det krever også at de voksne reflekterer over hvordan de skal ta konsekvenser av hva som kommer fram. Fører det for eksempel til endret praksis? Fører det til anerkjennelse av det medvirkende barnet? Det er ikke hensiktsmessig å bruke disse metodene eller redskapene hvis det ikke fremmer medvirkning (Bae, 2006; Kristoffersen, 2006).

Kompetanse i forhold til danning og medvirkning kan være nødvendig for at pedagoger skal ha evnen til å synliggjøre hvorfor dette skal være en viktig del av barnehagen. Søbstad viser til en undersøkelse fra 2004 som peker på at en del foreldre er kritiske til å øke barns medvirkning i barnehagen. Faktisk er så mye som 58% av foreldrene negative til mer innflytelse for barn i barnehagen (2007a, s. 268). Dette belyser at pedagoger må ha kompetanse til å forklare hva barns medvirkning innebærer og hvorfor det er viktig. Et annet perspektiv i denne sammenheng er den reviderte rammeplanen del 2.1: ”Personalet i barnehagen må kunne begrunne verdimeslige standpunkter knyttet til oppdragelse og danning både overfor seg selv og foreldrene” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Her står det

personalet i barnehagen, dette inkluderer både assistenter og pedagoger. Dette utsagnet fra rammeplanen viser at personalet må ha reflektert grundig over hvilke verdier de vil fremme i barnehagen. I del 4.1 står også dette: ”Årsplanen skal inneholde informasjon om hvordan barnehagen vil arbeide med omsorg, danning, lek og læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Personalet må altså ha kompetanse til å reflektere over sentrale elementer i barnehagen og hvordan disse skal ha innvirkning på praksis. De må vite hvordan de skal arbeide med danning i barnehagen.

Bevissthet om hva danning innebærer er noe høyskoler kan bidra til. Ingerid Straume viser i sin artikkel ”Danning i en flerkulturell lærerutdanning” (2011) at studenters egne dannelsprosesser er viktige i lærerutdanningen. Studentene kan få ”et reflektert og bevisst forhold til egen bakgrunn, reaksjoner og begrensninger” (2011a, s. 6). Lærerutdanningen har med andre ord en viktig rolle når det gjelder studenters danning. Straume belyser også hvordan lærerutdanningen i 1830-årene la stor vekt på studentenes danning: ”datidens lærerutdanning hadde mye sterkere dannelsmål enn lærings- og ferdighetsmål” (2011a, s. 7). Studentene skulle bli gode på å danne mennesker, danning var altså målet. Videre viser hun til at lærere på 70-tallet var kritiske til rådende samfunnsforhold og slik tok sin borgerrolle på alvor. De fremmet kritisk refleksjon hos elevene. Bevisstheten om dette mener Straume er svekket i dag. Samtidig viser hun til at danning fortsatt er et viktig mål for lærerutdanningen, men at dette ofte må leses indirekte. I denne sammenheng blir det spennende å se hvilke dannelsmål den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen vil ha. Kommer danning til å bli fremhevet som et sentralt mål? I hvilken grad vil de legge vekt på studentenes personlige utvikling? Det skal leveres et utkast til ny rammeplan innen 15. Oktober 2011. Dersom danning fremheves i den nye rammeplanen vil førskolelærerutdanningen ha mulighet til å øke kompetansen på begrepet danning i barnehagen. Det kan også føre til at nyutdannede pedagoger er mer bevisst sin egen danning og hvilken betydning danning har for barnehagen. Straume (2011a) viser også til hvordan danning i lærerutdanningen blir vanskelig når formalistiske tendenser får innvirkning på utdanningssystemet. Et eksempel hun kommer med er at institusjonene må presisere målbart læringsutbytte, noe som er problematisk fordi danning ikke lett lar seg måle.

Didaktisk kompetanse

Didaktisk kompetanse er vesentlig for pedagogers jobb. De skal utarbeide årsplaner og planlegge, gjennomføre og evaluere aktiviteter de har med barn. Pedagoger må også kunne

omsette samfunnets danningsidealer i praksis. Refleksjon over danning er sentralt innenfor den didaktiske tradisjonen (Broström & Hansen, 2004). Denne studien ser ikke på didaktisk kompetanse som en ny formalisme, i form av metode, kontroll og detaljplanlegging, men som en refleksjon over hva vi vil med barn og barnehage. Didaktikk kan innebære å fokusere på danningspotensialet i læringsinnholdet. Det er da didaktikk som omhandler teori om danningsinnholdet og hvor det ses på strukturer og utvalg. Dette blir sett på som en snevrere definisjon av didaktikk (Broström & Hansen, 2004, s. 7). Videre er skrittet fra danning til didaktikk grovt sagt er en bevegelse fra pedagogikkens hvorfor - spørsmål til dens hva - og hvordan - spørsmål (Andersson et al., 2008). Refleksjon er viktig innenfor didaktikk. Individuer skal dannes til å iaktta refleksivt. Pedagoger må kunne iaktta grunnlaget for det de gjør. De må ha evne og vilje til å reflektere over egne handlinger. Refleksjonen kan føre til en identifisering av hva som er av betydning for barnehagen, og en større forståelse for hva vi vil med barnehage og barn. Det kan også gi en mer reflektert praksis (Nordkvelle, u.å; J. Rasmussen, 2004).

Didaktikken tar for seg hva som er danningsidealet - formålet med det pedagogiske arbeidet. Pedagoger bidrar til å danne barn som vokser opp nå. De må derfor reflektere over hva danning er, hva som er danningsidealet og hvordan barnehagen skal bruke den viktige posisjonen den har i forhold til å være en av arenaene for samfunnets danningprosjekt. Pedagoger må tenke over hva det framtidige menneske trenger å kunne og hva det er barn skal utvikle seg til å være (Arneberg & Briseid, 2008). De må også reflektere over hvilken danning som er relevant for barn her og nå. Schleiermacher knytter danningsidealer til det han kaller generasjonskontrakten. Han mener at kontrakten er danningens grunnlag og den handler om forholdet mellom den eldre og den yngre generasjon: "Hva vil egentlig den eldre generasjon med den yngre?" (Schleiermacher i Oettingen, 2008, s. 58). Schleiermacher mener at verken barnet eller en voksne skal gi svar på dette spørsmålet alene. Individet må både "lære at utvikle en egen personlighet og samtidig lære at indvikles i en felles tilværelse" (Schleiermacher i Oettingen, 2008, s. 58). Det handler derfor om forholdet mellom disse generasjonene. Dette doble målet har også blitt trukket fram som relevant for danning og medvirkning. Pedagogikk er en refleksjonsvitenskap som tar for seg slike spørsmål om danning og idealer for barns danning (J. Rasmussen, 2004).

Refleksjon om danning er viktig dersom barnehagen skal fremmes som en arena for danning. Det er en refleksjon i forhold til hva som er viktig å bruke tid på i barnehage (Broström &

Hansen, 2004). Refleksjon om formål er en overordnet didaktisk refleksjon som er grunnlaget for den pedagogiske praksisen. Målet med danningen er derfor avgjørende for didaktikkens utforming (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). Formålet er også et langsiktig mål som gjerne fortsetter hele livet. Et slikt mål kan for eksempel være danning til humanitet. Å komme fram til et slikt ideal krever grundig refleksjon. Det innebærer at pedagoger må bli utfordret til å tenke gjennom hva slags menneskesyn og samfunnsyn de har. Dette virker nemlig inn på hvilke didaktiske beslutninger de tar og hva slags formål de har. Videre må formålet være synlig i barnehagens praksis slik at det ikke bare blir et ideal. Det må didaktisk legges til rette for danning i forhold til målet som er satt. Det krever didaktisk kompetanse. Pedagoger må vite hva slags innhold og arbeidsmåter som er mest formålstjenlige for å nå dette idealet (Gundem, 2008).

Tidligere er det vist til at pedagoger må reflektere over hvilket innhold som kan fremme danning og medvirkning. Dette kan kreve at personalet reflekterer didaktisk over hva barn vil ha størst utbytte av å speile seg i dersom målet for eksempel er danning til demokrati og humanitet. Hvilke verdier er innholdet med på å fremme? Videre må pedagoger være interessert i læringens form dersom det skal bli personlig danning. Hvilket stoff vil ha en dannende virkning? Er det det som fortryller, overrasker og rokker ved noe, for eksempel levende fortellinger og sang, eller vil utenatføring gi personlig danning? Hva, hvordan og hvorfor er også de mest elementære verktøyene pedagogen har. Danningsinnholdet må være synlig i de aktivitetene barnehagen legger opp til. Det kan for eksempel være aktiviteter som legger opp til kritisk refleksjon, at barn får uttrykke seg og velge aktiviteter selv, men også at barn tilegner seg kultur. I et dannelsesperspektiv vil det være en veksling mellom disse ulike aktivitetene (Arneberg & Briseid, 2008; Broström & Hansen, 2004). Dannelsesidealene må også implementeres i planene for barnehagen og pedagoger bør reflektere over om planene deres gjenspeiler et innhold hvor målet for eksempel er danning til humanitet. Gir deres årsplan substans til begreper som humanitet, frihet, rettferdighet og demokrati? De må gjøre sine valg på grunnlag av disse overordnede verdiene og kunne gi en begrunnelse for de valgene de gjør som pedagog i lys av idealene (O. Eide, 2008). Demokratisk danning og medborgerskap er et mål for barnehagen. Skovmand (2008) peker på at pedagoger da må utvikle barn og unges kritiske sans og å lære barn å leve sammen med respekt for hverandres verdier og normer. Han viser også til sentrale verdier som har betydning for demokratisk medborgerskap, for eksempel toleranse, myndighet, likhet og frihet. Dette belyser at kompetanse er nødvendig. Pedagoger må kunne legge til rette for slike verdier i barnehagen. Barns demokratiske

danning kan bli fremmet gjennom en reflektert didaktikk og med pedagoger som har kompetanse til å legge til rette for en demokratisk dannende praksis.

Danning må skje gjennom barns egen virksomhet, de må altså være aktiv i sin egen danningprosess. Barn må oppleve dannelsingsinnholdet som meningsfylt og danningen må være frivillig (Broström & Hansen, 2004). Dette gjør at pedagogen må se nytt på planlegging. Temaer og aktiviteter kan for eksempel ikke være ferdig planlagt i detalj på forhånd dersom det medvirkende barnet skal tas på alvor. Det må reflekteres over hvilke konsekvenser dette har for planlegging. Pedagoger må reflektere over hvordan det didaktiske arbeidet i barnehagen skal foregå nå som barn skal være involvert. De må reflektere over hvordan barn skal ha mulighet til aktiv deltakelse i planlegging, og avklare i hvilken grad og på hvilken måte de vil la barn delta. Det kan være nødvendig med en ny type planlegging når danning og medvirkning skal tas på alvor. Det er behov for mindre detaljplanlegging og mer fleksibilitet og åpenhet. Kristoffersen hevder at ”all planlegging er et foreløpig produkt som kan endres hvis det er grunner til det” (2006, s. 69). R06 poengterer også at ”planene må være så fleksible at det er rom for spontanitet og barns medvirkning” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 47). Enkelte ganger er det også slik at de voksne må ta styringen, mens andre ganger kan barna få stort spillerom. Bjerke skriver at barn kan påvirke voksne, voksne kan påvirke barn og barn kan påvirke barn. ”Forhandling er en viktig side ved medvirkningsarbeidet der både barn og voksne vil måtte endre sin forståelse og tilpasse seg” (2004, s. 18).

Didaktisk refleksjon er det viktigste redskapet i planlegging (Gundem, 2008). Hva skal for eksempel legges vekt på i danningprosessen? Jensen (2008) mener at barnehagen må legge til rette for at barn i denne prosessen utvikler respekt, frihet, selvinnsikt, empati, hjelpsomhet og toleranse. Det kreves kompetanse for å vite hvordan det skal legges til rette for at barn lærer disse verdiene. Barn må for eksempel få erfaring med dette i barnehagen. Det må være et miljø i barnehagen som bygger opp under humanistiske og demokratiske verdier. Hvis pedagoger skal ta utgangspunkt i barns spørsmål og det barn er interessert i når de planlegger, må de først vite noe om dette. For eksempel må de kanskje innhente barns synspunkter. Hvordan skal de gjøre det? Slike spørsmål må personalet ha tenkt gjennom og planleggingen kan derfor heller bli sett på som et utgangspunkt for refleksjon. Evaluering kan også brukes til refleksjon. Hvordan ble barns rett til medvirkning og danning ivaretatt? Broström og Hansen (2004) sier at barnehagepedagogikken har vært mer opptatt av formen enn innholdet. Det kan stilles spørsmål til om dette fører til en reflektert praksis og om aktivitetene da kan ses i en

større sammenheng. Knyttes aktivitetene til danning og medvirkning? Barnehagen må vise til hva det vesentligste er og det handler om å utarbeide en didaktikk som også viser til dette.

Pedagoger må også ha evnen til å reflektere didaktisk over hvordan de skal gå frem når de skal fremme personalets kompetanse i forhold til barns medvirkning og danning i barnehagen. Trenger personalet mer kompetanse og hvordan skal i så fall denne kompetanseutviklingen foregå? Vet personalet hvordan de skal knytte disse begrepene til praksis? Vet hele personalet hva danning er? Er begrepene nedfelt i planer? Er det mål for personalets danning? Å utvikle slik kompetanse hos hele personalet kan være utfordrende og komplekst og det stiller derfor krav til pedagogers didaktiske kompetanse. De må blant annet finne ut hvordan de skal la barns rett til medvirkning bli synlig i det pedagogiske arbeidet. Didaktisk kompetanse er også nødvendig for at rammeplanens intensjoner skal realiseres i praksis. De må vite hvordan idealer kan overføres til det praktiske arbeidet i hverdagen. Hva slags konsekvenser får danning og medvirkning i det daglige arbeidet med barn? Videre stiller danning og medvirkning andre krav til kompetanse enn formalismen vil gjøre. Vet personalet hvilke fundamentale krav en slik tilnærming stiller? Det innebærer for eksempel vilje til refleksjon og åpenhet.

Kompetanse og kompleksitet

Eide og Winger (2006) hevder at den raske samfunnsutviklingen har ført til at den voksne må se nytt på sin oppdragerrolle. Det er ikke sikkert at den voksne har de rette svarene eller den kunnskapen som er mest relevant. Barn kan for eksempel finne nesten alt de trenger av kunnskap på nettet nå og det gjør at pedagoger mister deres autoritet. Før var det de som var kunnskapskilden. Det betyr at pedagoger må ha kunnskap og kompetanse på andre områder. Pedagoger står også overfor flere valg som det kanskje ikke finnes entydige svar på. Man forholder seg for eksempel ikke til én privilegert sannhet slik samfunnet er nå, men ser verden ut fra mange ulike vinkler (Løvlie, 2003). Endringer i samfunnet kan dermed gjøre det nødvendig for pedagoger å se nytt på deres kompetanse og pedagogrolle.

Kompetanse kan være nødvendig dersom barnehagen skal utvikle seg i takt med samfunnet. Dette innebærer blant annet at barnehagen må forholde seg til variasjon i samfunnet. Å forholde seg til omverden gjør barnehagen mer kompleks. Kompleksitet er en av utfordringene og problemene i det moderne samfunnet, men det er også en av faktorene som forklarer samfunnet. Rasmussen definerer kompleksitet som et ”overskud af

tilkoblingsmuligheter” (2004, s. 134). Det er umulig å aktualisere alle mulighetene og derfor må individet gjøre seleksjoner som vil gjøre det mulig å håndtere kompleksitetsoverskuddet. Rasmussen viser til intervjuer av pedagoger som hevder at kompleksitet er en god beskrivelse av hvordan det er å være pedagog nå, det er for eksempel et mangfold av oppgaver og krav i jobben. Økningen av kompleksitet er også den faktoren som belaster deres jobb mest, det blir sett på som et problem og det gjør det vanskeligere å være pedagog. Det er mange måter personalet kan forholde seg til kompleksitet. De kan velge å ignorere det eller håpe på at det går over. Noen vil kanskje også protestere mot det nye da de kanskje mener at det ikke har noe å gjøre i en barnehage. Pedagoger kan også velge å tilpasse seg den kompleksiteten som finnes i omverden. Enkelt kan det formuleres som et spørsmål om å ville lære eller ikke. Læring vil innebære at et system som barnehagen gjør endringer i strukturen sin. Læring er derfor strukturforvandling (J. Rasmussen, 2004). I R06 står det at barnehagen må være i endring og utvikling. ”Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer” (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 79). Dette kan tolkes som en strategi hvor barnehagen ikke ignorerer kompleksiteten i samfunnet, men heller lar seg utfordre av den og de problemene som oppstår på grunn av det. Dette er i tråd med det Luhmann (Luhmann i J. Rasmussen, 2004) mener er en god strategi i møte med kompleksitet. Kompetanse er noe pedagogene i intervjuet anså for å være viktig i utøvelsen av jobben. En strategi for å redusere kompleksitet er nettopp at individet søker mer kunnskap ved for eksempel etterutdanning. Dette vil øke individets egenkompleksitet, samtidig som det er med å redusere kompleksitet. Med andre ord kan kompleksitet kun reduseres ved hjelp av kompleksitet. Pedagoger må derfor søke kunnskap og utvikle seg slik at de kan håndtere kompleksitet (J. Rasmussen, 2004).

Kompleksitet i samfunnet gjør at pedagogikken må forholde seg åpen, den kan ikke holde refleksjonene sine innenfor noen forutgitte rammer. Pedagogikken må også reformulere seg som en konsekvens av endringer i samfunnet. Dette gjør at pedagogikken kan fortsette å være relevant for det samfunnet som barn og unge vokser opp i. Pedagogikken tar dermed på alvor de utfordringene barn vil møte i samfunnet og kan støtte og veilede dem i møte med disse. Å ta barn på alvor innebærer med andre ord også å ta fatt på og forberede barn på det som vil være viktig i barns liv også i fremtiden. Det innebærer utfordringer barn vil møte som borgere i Norge, men også som verdensborgere. Dette er en oppgave pedagoger må ta på alvor siden det handler om barns fremtid. Det krever også kompetanse. Dersom for eksempel mangfold er et trekk ved samfunnet må danningen i barnehagen ta opp i seg dette. Barnehagen spiller da

samfunnet og pluraliteten barn vil møte der. Medvirkning er et middel til å få til dette ved at det legges vekt på holdninger som er viktig i møte med forskjellighet. Gjennom at pedagogikken kontinuerlig gjenoverveier sitt grunnlag har den også mulighet til å endre seg til det bedre. Schleiermacher mener derfor at pedagogikken står til rådighet for samfunnet ved at den kan være med å bidra til et bedre samfunn, den kan bidra til at samfunnet utvikles i en ønsket retning (Schleiermacher i J. Rasmussen, 2004). Pedagoger i barnehagen kan således bidra til et mer humant samfunn ved å legge vekt på danning til demokrati og humanitet.

Behov for kompetanse i barnehagen

Den enorme utbyggingen av barnehager gir et signal om at samfunnet har endret seg og veksten gir også utfordringer i forhold til kompetanseutvikling. Rapporten ”Klar, ferdig, gå: tyngre satsing på de små” (Barne- og familiedepartementet, 2005) peker på at det er mangel på en langsiktig og systematisk kompetansestrategi og det har vært sporadisk hvor stort nasjonalt engasjement det har vært i forhold til utviklingen av barnehagens kvalitet.

Rapporten viser også til at “krav til de ansattes pedagogiske kompetanse ikke har økt i takt med velstandsutviklingen og den faglige kompetansen på området de siste årene” (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 5). Et annet perspektiv er Østrem (2009) som presiserer at det er mangel på kompetanse i alle nivåer i barnehagesektoren. Dette mer hun kan gjøre det vanskelig å realisere barnehagens formål. Alvestad og Breiehagen (2007) sier også noe om utfordringer i forhold til kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen. Det er blant annet uklare og forskjellige krav til og forestillinger om kvalitet. Det er også en politisering av den barnehagefaglige debatten som delvis medfører en sammenblanding av ulike interesser. Dette er danning og formalisme et eksempel på. I tillegg er det sterke variasjoner i forståelsen av barn og barndom blant ulike aktører. Den manglende kompetansen har med andre ord konsekvenser for barns medvirkning og danning. Rapporten ”Klar, ferdig, gå” poengterer at ”tyngre satsing på gode barnehager vil gi et signal om at samfunnet verdsetter barn høyt, og at arbeidet med de yngste betraktes som viktig” (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 88).

Kompetanse er altså viktig i forhold til medvirkning og danning. Kompetanse kan være en av faktorene som skaper endring. Det kan også stilles spørsmål ved om personalet står rustet til å møte de komplekse utfordringene i jobben sin hvis kompetansen er lav. Kompetanse er vesentlig for at barnehagen skal utvikles i en bevisst retning og for at personalet skal mulighet til å legge til rette for en demokratisk dannende praksis. Derfor kommer det frem i rapporten ”Klar, ferdig, gå” at det må jobbes med kompetanseutvikling på alle nivå og det må være en

strategi for å utvikle kompetansen til alle som jobber i barnehagen. Rapporten påpeker at ”en dannelsesorientert pedagogikk må forvaltes av godt kvalifisert personale” og at ”alle barn trenger et godt og utfordrende miljø rundt seg i sin selvdannelsesprosess” (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 79, 35). I formålet for barnehagen blir barnehagen gitt en viktig rolle i den begynnende opplæringen: ”Barnehagen skal være retningsgivende for den brede kompetansen det enkelte barn senere skal videreutvikle i opplæringen”. Slik jeg forstår dette er det en tydeliggjøring av viktigheten av den gode barnehagen og at det er godt kvalifisert personale som jobber der. Personalets kompetanse har vært viktig siden barnehagens begynnelse. Frøbel mente for eksempel at ”barnehagen skulle bygge på en gjennomtenkt barnehagepedagogikk hvor lederens formelle kvalifikasjoner garanterte for kvaliteten” (Frøbel i Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 27).

Rasmussen (2004) peker på at land får velstand gjennom viten og i fremtiden blir viten ansett som nødvendig for å håndtere og forstå kompleksitet. Det er derfor nødvendig med et kompetent personale i barnehagene. Pedagoger må ha høy omstillingsevne og være villig til å stadig tilegne seg nye kunnskaper og lære, da det ikke er mulig å forutsi hva som vil kreves av dem senere i karrieren. Det er med andre ord vanskelig å si hva slags ferdigheter som vil være nødvendig i fremtiden. Vi må forholde oss til en framtid som er ukjent for oss, og vite at vi kanskje må omstille oss og være fleksible. Vi må være i kontinuerlig utvikling. Eide og Winger sier at ”vi alltid er ”i transitt”, alltid på vei et annet sted, alltid i en endringsprosess” (2006, s. 32). Thoresen og Foss viser også til at ”danning ses som et livslangt læringsprosjekt” (2010, s. 113). Kompetente pedagoger er blant annet av stor betydning fordi samfunnet er avhengig av at barn utvikler seg til å bli individer som er kreative, fleksible og at de takler nye krav, da dette er nødvendig for at samfunnet skal klare å møte utfordringer i fremtiden: ”fremtidens utfordringer kan ikke klares uten et massivt løft i indsatsen for bedre utdanning og forskning” (J. Rasmussen, 2004, s. 68). Rogers (1969) mener også at målet bør være å utdanne mennesker som har lært hvordan å tilegne seg kunnskap, tilpasse seg forandring og utvikle seg videre.

Samtidig kan det være nødvendig å se kritisk på dette kravet om at vi alltid må utvikle oss. Fremskritt blir ofte sett på som noe positivt. Det blir for eksempel sagt at ”vejen til en bedre fremtid går gjennom videnskap og teknologi” (J. Rasmussen, 2004, s. 41). Vi skal lære å lære og bli et lærende samfunn. Fokus på at pedagoger stadig må øke sin kompetanse blir på samme måte sett på som nødvendig og positivt. Menneske har mulighet til stadig å bli bedre,

noe Rasmussen (2004) kaller perfektibilitet. Men er det noen ulemper ved en slik påstand? Mennesker kan for eksempel få en følelse av å ikke være gode nok, vi hele tiden må strebe etter det perfekte. Kan vi ikke akseptere noe annet enn det perfekte menneske? Kravet om kompetanse kan altså virke inn på hvordan individet oppfatter seg selv. Det må hele tiden være parat til å lære noe nytt og endre seg selv. Dette blir en permanent aktivitet som aldri tar slutt. Rasmussen sier at ”spørsmålet om identitet bedst kan sammenlignes med kamæleonens evne til fleksibelt at ændre farve alt efter omgivelsenes skiften” (2004, s. 236). Dette gjør også at det legges mye ansvar på individet. I det komplekse samfunnet er du din egen lykkes med, det er din egen feil hvis du ikke lykkes. Blir individer frie dersom det hele tiden er snakk om at vi må endre oss til det bedre, at vi ikke kan være slik vi er og at vi må mestre en hel rekke ting for å kunne være dyktige i samfunnet? Dette er vesentlig å reflektere over. Både positive og negative sider ved fremskritt og utvikling må bli sett på.

Oppsummering

Denne delen har belyst elementer som vil bidra til etablering av en demokratisk dannende praksis. Disse elementene må ses nærmere på dersom en slik praksis skal etableres. Pedagoger har i oppgave å legge vekt på medvirkning og danning i forhold til alle sider ved barnehagens virksomhet. Det er belyst at pedagoger får en annen rolle når barnehagen skal fremme danning og medvirkning. De skal fungere mer som en støtte og veileder for barna. Østbyes perspektiver på forskning, kunst og filosofi ble også trukket fram som relevant for pedagogrollen. Menneskesyn ble fremhevet i den hensikt å vise at det har betydning for hvordan personalet møter barn. Å kartlegge menneskesyn kan i tillegg være nødvendig for å skape endring. Videre ble det lagt vekt på at pedagoger må være bevisst den definisjonsmakten de har i møte med barn. Denne makten må brukes på en måte som positivt bygger opp under synet på det medvirkende barnet. Dersom makten brukes på en negativ måte vil det underminere barns medvirkning og danning. Barns medvirkning fører til at maktbalansen i barnehagen endrer seg og det gjør det mulig for barn å lære demokrati i praksis. Innholdet i barnehagen skal også bygge opp under en demokratisk dannende praksis. Det er understreket at barns medvirkning impliserer at barn som human beings blir fremhevet når det gjelder innhold og læring i barnehagen. Dette vil være å vektlegge barndommens egenverdi. Til sist ble kompetanse fremhevet som viktig for å fremme medvirkning og danning. Pedagoger må ha kompetanse i forhold til hvordan de kan legge til rette for en demokratisk dannende praksis. Det må reflekteres over hva kompetansen skal inneholde når danning og medvirkning skal karakterisere hva barnehagen er.

DEL 5: AVSLUTNING

Litteraturstudiet har tatt for seg demokratisk danning og formalisme. Det har blitt fremhevet at disse representerer motpoler i pedagogikken som pedagogen må forholde seg til. Det er også belyst hva et demokratisk dannet barn er og hvordan en demokratisk dannende praksis kan etableres. Slik nevnt under metodiske valg viser denne masteroppgaven til én mulig forståelse av danning og medvirkning, og relevansen disse tilnærmingene har for barnehagen. Det er også andre måter å tolke dette temaet. De viktigste funnene vil nå oppsummeres.

Formalisme

Denne studien har forsøkt å belyse at danning og medvirkning representerer en annen pedagogikk enn den formalistiske tenkningen. Formalisme og danning er to prinsipielt ulike tilnærminger. Nylig kom det fram at Kristin Halvorsen (Tjernshaugen & Moe, 2011) ønsker å språkkartlegge alle 3-åringene i barnehagen. Dette er ønskelig fra regjeringens side på grunn av tidlig intervensjon. Problemet med dette er at tidlig intervensjon ikke løser alle problemer. Et interessant spørsmål er også om R06 motsier seg selv hvis dette får mye fokus. R06 legger vekt på at det er virksomheten som skal vurderes, ikke enkeltbarn (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 5, 50). Det kan derfor virke som at kravet fra regjeringen ikke sammenfaller med retningslinjene for barnehagen. Det må med andre ord diskuteres om en slik formalistisk tenkning vil være i strid med formålet for barnehagen og rammeplanen. Blir demokratisk danning nedprioritert i barnehager preget av en formalistisk tenkning om barn, barnehage og barnehagepedagogikk? I så fall vil dette være i strid med disse dokumentene og deres fremheving av danning og medvirkning. Dersom man velger danning og medvirkning kan ikke tidlig intervensjon være et like viktig hovedmål. Et annet eksempel er skoleforberedelse. Det er mulig å ha danning og medvirkning som mål i forhold til dette, ikke å lære å lese og skrive. Videre er det i studien belyst at demokratisk danning innebærer å anerkjenne barn som *human beings*. Dette vanskeliggjøres med formalisme fordi skoleforberedelse da kan bli hensikten med barnehage. Fokuset blir altså et annet når danning og medvirkning er hensikten med barnehagepedagogikk.

Demokratisk danning og formalisme kommer som nye signaler samtidig. Pedagoger får med dette signaler om å fremme formalisme og motvirke det. I tillegg gir det uttrykk for barnehage som skole og barnehage som noe annet enn skole. Det er altså motstridende signaler her.

Dersom medvirkning og danning skal karakterisere barnehagen kan ikke barnehagen samtidig være formalistisk. Formalismen har ikke mål om å se og anerkjenne det subjektive og unike hos hvert enkelt barn. Det er heller ikke rom for barns selvdanning i en slik tenkning da det forutsetter frihet for individet og frihet i pedagogiske situasjoner. Med danning og medvirkning er det menneske som er i sentrum for pedagogikken, mens med formalisme er det andre målsetninger som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet. Formalisme kan også innebære å bestemme på forhånd hvordan den pedagogiske situasjonen skal se ut gjennom langsiktig planlegging. Dette er ikke mulig dersom det medvirkende barnet skal tas på alvor, det gir ikke barnet mulighet til å ha innvirkning på situasjonen. Formalisme representerer med andre ord kontroll av subjektet og den pedagogiske situasjonen, en standardisering. I stedet er det i denne studien fremhevet at barns initiativ kan bringe prosjekter videre i barnehagen. De to tendensene er derfor uforenlige tilnærminger, som fører til at barnehagen får motstridende oppgaver. Pedagoger må jobbe etter uforenlige mål, men må i praksis allikevel forene de. Dette kan føre til usikkerhet hos pedagoger i forhold til retningslinjene for barnehagen.

Dersom en formalistisk tenkning om barn og barnehage tar over er det fare for at barnehagen mister sin identitet som en pedagogisk institusjon som tar vare på ”hele” menneske. Kartlegging, vurdering og kontroll kan være et forsøk på å normalisere barn i barnehagen. Mangfold kan bli presset ut til fordel for det normaliserende. Konsekvensene av dette kan være at det unike og annerledes ikke får plass. Det er kun de normale som tilhører fellesskapet, de andre blir holdt utenfor. Dette belyser viktigheten av danning og medvirkning.

Østrem (2009) viser til Sverige som i lang tid har vært preget av oppmerksomhet på enkeltbarns ferdigheter og læringsmål knyttet til barns alder. Nå vil de derimot bort fra dette. De vil ha mindre fag og skoleforberedelse i barnehagen, og heller mer lek, helhet, allsidighet og fokus på å skape. Dette er altså et eksempel på at man går bort fra formalisme i barnehagen etter å ha sett at det ikke er ønskelig.

Medvirkning og danning

Danning og medvirkning representerer frihet og protest mot at formalistiske tendenser tar grep om pedagogikken i barnehagen, og har blitt framstilt som positivt for barn, barnehage og samfunn. Det har også blitt trukket fram hvordan medvirkningsretten kan forstås i sammenheng med dannelsesbegrepet. Danning har altså vist seg som et relevant perspektiv

som kan bidra til en større forståelse for medvirkningsretten. Det dannede individ er for eksempel en forutsetning for demokrati. Sammen representerer danning og medvirkning muligheten til å ta barnet som subjekt på alvor. Det er en gjennomgripende holdning til hvordan barn skal møtes i barnehagen. Pluralitet har blitt trukket fram som karakteristisk for samfunnet nå og demokratisk danning gjør det mulig å se og ta på alvor dette mangfoldet i barnehagen. Det er å møte det annerledes og unike på en mer anerkjennende og nysgjerrig måte. Dette kan ses på som viktig i et samfunn som stadig blir mer komplekst og flerkulturelt. Barn må lære å leve i en verden av forskjellighet hvor individer skal ha en frihet til å være den de er. Det demokratiske dannede barnet skal med andre ord ha frihet til å utvikle seg til hva barnet ønsker å være. Barnet skal ha innflytelse på egen selvdanning. Demokratisk danning innebærer også at barnehagen skaper muligheter for barns handling og at barns initiativer blir møtt. Det handler om å skape rom for handling i barnehagen. Det medvirkende barnet skal ha mulighet til å vise sin individualitet i fellesskapet og alle skal oppleve å ha betydning. Barnet dannes med andre ord i et fellesskap hvor det er rom for det unike. Det er viktig å trekke fram at demokratisk danning ikke innebærer at barn nå skal gjøre nøyaktig hva de vil til enhver tid, eller at pedagogen med dette ikke kan drive oppdragelse i barnehagen. Det viktigste med en slik vektlegging i pedagogikken er at barn blir møtt som subjekter, at de blir sett og hørt. Det handler om hvordan vi velger å møte barn både i barnehagen og generelt i samfunnet. Hvordan møter vi våre yngste medborgere? Det medvirkende subjekt er avhengig av å bli møtt som nettopp et medvirkende subjekt.

I studien er det fremhevet at barn dannes gjennom medvirkning, lek og møte med andre individer og kunst. Løvlie og Wright og Reggio Emilia filosofien ble trukket frem som eksempler på perspektiver som fremhever danning i pedagogikken. Disse representerer en pedagogikk som åpner for det uventede hvor barnet som unikt individ kan tre frem. Medvirkning og danning som hensikt med barnehage innebærer anerkjennelse av barn som *human beings*. Det som er betydningsfullt for barn skal dermed ha innvirkning på hva barnehagen er. Barnehagen kan med andre ord ta opp eksistensielle spørsmål som er viktige for barn og slik anerkjenne barndommens egenverdi. Dette vil gjøre medvirkning subjektivt viktig for barn. Videre er det i studien påpekt at erfaringer barn får som medvirkende subjekter i barnehagen også vil gagne dem i fremtiden. Barns erfaring med medvirkning i barnehagen vil for eksempel kunne bidra til et økt politisk engasjement i fremtiden. Det forbereder barn på deltakelse i det politiske livet. Dette framtidsperspektivet er derimot ikke

hovedmålet med barns medvirkning. Barn er først og fremst medborgere i det livet de lever her og nå.

Medvirkning er en trend i tida nå, men det vil kunne forandre seg. Andre barnesyn kan ta over siden vi lever i en raskt skiftende postmodernistisk verden. I denne kan det også være flere syn på barn (Kjørholt, 2001). Å gå bort fra danning og medvirkning vil være å ta et skritt tilbake i forhold til å møte barn som subjekter og medborgere. Medvirkning er viktig fordi det handler om menneskeverd. Alle mennesker har verdi og derfor har også alle, inkludert barn, rett til å bli hørt og ha innflytelse på eget liv. Dersom medvirkning og danning ikke blir tatt på alvor mister barnehagen sin mulighet til å utvikle seg som en arena for demokratisk danning. Fokus på medvirkning og danning i barnehagepedagogikken kan også være en oppdragelse til fred. Dette fordi det rettes oppmerksomhet mot likeverd, respekt, inkludering i fellesskapet, mangfold, verdensborgerperspektivet og demokrati. Stig Broström peker på at vi mer enn noen gang har behov for en fredspedagogikk og at det er skremmende at dette temaet er fraværende i pedagogikken i barnehagen (Broström, 2011). Dersom en pedagogikk basert på danning og medvirkning vektlegges kan den oppvoksende generasjon komme til å verne om humanitet og demokrati. Demokratisk danning bør altså være fokuset også i fremtiden. Slik møter vi barn med respekt og det er viktig for samfunnet. Begrepene danning og medvirkning er gode begreper fordi de rommer både individperspektivet og fellesskapsperspektivet og innebærer medmenneskelighet.

Demokratisk dannende praksis

En demokratisk dannende praksis innebærer vektlegging av medvirkning og danning. Det må skapes et fellesskap i barnehagen hvor barn får være subjekter og hvor deres unikheter og forskjellighet får innvirkning på hva barnehagen er og hvordan barnehagedagen ser ut. For at en slik praksis skal etableres må personalet være bevisst hvilken rolle de har i danningen av barn og hvordan de kan ivareta og forsterke dannelsesperspektiver. Danning og medvirkning krever mye av pedagoger, blant annet evnen til å være åpen og undrende sammen med barn. Den demokratiske danningen har også konsekvenser for hvordan barn skal bli møtt i barnehagen. Pedagoger må ha evnen til å reflektere over dette møte med barn og definisjonsmakten de er i besittelse av. Videre må det reflekteres over danningens betydning og hvilken utvikling pedagoger ønsker å bidra til. Mangel på refleksjon og diskusjon kan føre til at andre perspektiver tar over. Pedagoger må derfor være bevisst hva de ser etter og vektlegger i deres daglige omgang med barn i barnehagen. I studien blir det påpekt at en

demokratisk dannende praksis kan motvirke formalistiske tendenser. Det representerer en mulighet til å sette det medmenneskelige mer i sentrum av barnehagepedagogikken.

Det kan diskuteres om danningsbegrepet i den reviderte rammeplanen er utdypet nok til at det kan forstås av barnehageansatte og andre tilknyttet barnehagen. Danning er et begrep som kan være vanskelig å forstå og det er viktig å diskutere om det som står om danning i denne planen er tilstrekkelig. Spesielt kan det være en utfordring for barnehagepersonalet å vite hvordan de skal overføre kunnskap om danningsbegrepet til barnehagelivet.

Danningsbegrepet må derfor defineres og knyttes til praksis for å styrke danningens stilling i barnehagen.

Hva skal barnehagen være?

Barn tilbringer store deler av sin tid i barnehage og etter dette følger mange år med obligatorisk skole. Barndommen har med andre ord blitt institusjonalisert. Med barns medvirkning kan barn gis frihet til selvdanning og til å bruke tiden i barnehagen til noe som har betydning for dem, for eksempel lek. Slik kan barndommen tas på alvor og tiden i barnehagen oppleves som meningsfull for barna som er der. Fordi barn tilbringer såpass mye tid i institusjoner er det viktig å reflektere over hvilken pedagogikk vi ønsker å møte barn med. Det må reflekteres over hvilke langsiktige verdier barnehagen ønsker å videreføre. I tillegg bør vi vite hva vi vil med barnehagen. Hva er barnehagens rolle i samfunnet? Hva ønsker vi å vektlegge i barnehagen? Hva ønsker vi å tilby barnehagebarn? Bostad peker på at "vi trenger en allmenndannelse for vår tid, et refleksjonsrom" (2009, s. 119). Kan barnehagen være et slikt refleksjonsrom eller danningsrom for både barn og voksne?

I denne studien blir danning og medvirkning fremhevet som betydningsfullt for barnehagen. Disse perspektivene må få konsekvenser for hva barnehagepedagogikken er og utvikler seg til å være. Demokratisk danning skal med andre ord ha konsekvenser for hva som vektlegges i barnehagepedagogikken - hva som er formålet for barnehagen. Det stiller krav til barnehagen om å vektlegge danning og medvirkning som den overordnede hensikten med virksomheten. Danning og medvirkning kan være del av en pedagogikk som fremmer andre verdier enn de formalistiske. Det kan være en pedagogikk med en bredere og mer humanistisk menneskeforståelse. Målet er en pedagogikk som anerkjenner barnet som subjekt og at barnehagen er en viktig arena i utviklingen av det humanistiske samfunnet. En slik barnehage vil motvirke formalistiske tendenser. Barnehagen kan med dette være motkulturell i forhold

til aktuelle formalistiske tendenser i samfunnet. For at medvirkning og danning skal få en enda sterkere posisjon i barnehagen kan det være nødvendig med en klarere presisering av hvilke fundamentale krav dette stiller til barnehagen. Det er i tillegg behov for bevisstgjøring i forhold til hvordan man kan sikre barnehagen som en arena for danning.

En sterkere vektlegging av medvirkning og danning i alle retningslinjer og dokumenter for barnehagen ville gitt et samlet inntrykk av at dette skal karakterisere barnehagen. Det kunne også virket positivt inn i forhold til hva barnehagen utvikles i retning av. Ingeborg Tvetter Thoresen og Else Foss viser for eksempel til en evaluering av lov og rammeplan utført av Østrem m.fl. (2009) som viser at ”barnehagens arbeid forandres når normgivende dokumenter endres” (2010, s. 111). Mer vektlegging av disse begrepene kan altså føre til endringer i barnehagen.

Arbeidstittelen på oppgaven lyder som tidligere nevnt slik: *Det medvirkende barnet - idealet for danningen i barnehagen?* Svaret på dette spørsmålet kommer blant annet an på hvor sterkt den enkelte barnehage vektlegger medvirkningsretten. Blir dette sett på som hovedhensikten med barnehagepedagogikken? Hvor grundig går den enkelte barnehage inn i sitt syn på barn? Det kreves mye av en barnehage som skal drive med demokratisk danning. Det vil for eksempel medføre store endringer i den enkelte barnehage. Er det vilje til dette? Vektlegging av medvirkning og danning krever også noe av samfunnet. Det må være et ønske om å skape det beste for våre yngste medborgere. Fokus på medvirkning og danning vanskeliggjøres når det også er en sterk vektlegging av formalistiske perspektiver. Samtidig kan motsetninger eller ulike perspektiver innenfor pedagogikken, som formalismen er et eksempel på, virke positivt i den forstand at det setter i gang en diskusjon rundt hvilken pedagogikk man vil ha i barnehagen, hva man vil med barnehagen og barna som går der. På den måten holdes pedagogikken levende fordi den stadig blir gjenstand for debatt.

Studiens relevans og veien videre

Temaet for studiet er relevant. Den kan for eksempel bidra i en aktuell debatt om danning, medvirkning og formalisme. Dannelsesbegrepet har vist seg som relevant for barnehagen og har fått en tydeligere plass i formålet og i rammeplanen. Det vil derfor være behov for mer kunnskap om begrepet i barnehagesektoren. Videre skal medvirkningsretten karakterisere barnehagens virksomhet og det er derfor relevant hvordan denne retten kan knyttes til dannelsesbegrepet. I tillegg kan denne studien være aktuell i en debatt om hva barnehagen skal

være, ettersom det blir argumentert for at barnehagen bør utvikle seg bort fra formalistiske perspektiver og heller bidra sterkere til en humanistisk og demokratisk danning.

Dersom barnehagen skal styrke sin posisjon som en arena for danning og som noe annet en skole kan det være nødvendig med mer forskning på danning knyttet til barnehage. Tidsskriftet Barnehagefolk (2011) viser til at det er forventet mer forskning på dette i årene som kommer. Det pågår også noe forskning. Høgskolen i Bergen har for eksempel et prosjekt som heter "Barnehagen som dannelsesarena". Prosjektet går fra 2009-2013. Gjennom en stor kartleggingsundersøkelse har de blant annet kartlagt barns aktiviteter. Dette mener de vil belyse barns danning i barnehagen (Barnehagefolk, 2011; Ødegaard, 2011). Tove Erna Belland, styrer i Jattå barnehage har også ledet en OU- prosess hvor de jobbet med dannelsesbegrepet i egen barnehage (Belland i Angell, 2011). Videre kan mer faglitteratur om danning i barnehage være nødvendig for å skape mer forståelse for begrepet og hvilke krav en slik tilnærming medfører. Det kan også være relevant med et dannelsesutvalg for barnehagen eller barnehageansatte i de enkelte barnehager som spesifikt reflekterer over og ser på danning i deres barnehage. Hvordan kan de styrke dannelseselementene i barnehagen? Hvilken betydning har danning for barn? Kunnskapsdepartementet har gitt ut temahefter som er utfyllende i forhold til enkelte temaer i rammeplanen, for eksempel er det et temahefte om barns rett til medvirkning. Kanskje er det hensiktsmessig med et om danning? Danning og medvirkning rommer derimot alvorligere spørsmål enn som så. Dersom en slik tilnærming tas på alvor vil det medføre store endringer i barnehagen, og det representerer mulighet for brudd med formalistiske tendenser. Det har et potensiale til å revolusjonere hva barnehagen er og hvordan barn blir møtt. Er barnehagen beredt til å ta de fulle konsekvensene av danning og medvirkning?

LITTERATURLISTE

- Akerø, M. (2004). Hvorfor skal vi høre på barns meninger? . *Barnehagefolk*, Nr 4, 20-27.
- Alvestad, M., & Breiehagen, T. (2007). Forskning og kompetansebehov i barnehagen. I T. Guldal, G. Karlsen, G. Løkken, F. Rønning & T. Steen-Olsen (Red.), *FoU i Praksis 2006. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 277-282): Tapir akademisk forlag.
- Andersson, M., Dorf, H., Lauritzen, B., & Bækgaard, B. (2008). Medborgerskab i skolen. I O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (Red.), *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* (s. 211-256). Frederiksberg: RPF- Religionspædagogisk forlag.
- Angel, M.-L. (2010). Frykter skole i barnehagen. *Barnehagefolk*, 3, 12-16.
- Angell, M.-L. (2011). Endelig er danning tatt inn i formålsparagrafen! *Barnehagefolk*, 1(1), 50-52.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid- mer enn kunnskap-introduksjon. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 15-31). Bergen Fagbokforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. www.regjeringen.no. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489>
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-27): Kunnskapsdepartementet
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Bakken, A. (2011, 12.03.11). Barnas beste? *Aftenposten.no*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4058074.ece>

- Barne- og familiedepartementet. (1997). *Rammeplan for barnehagen*. [Oslo]: Akademika [distributør].
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå: tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. [Oslo]: www.regjeringen.no. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>
- Barnehagefolk. (2011). Oppdragelse og danning. *Barnehagefolk*(1).
- Bernsen, M. (2008, 28.01.08). Skolens mål. *bt.no*. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/article486103.ece>
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011, 11.02.2011). A Manifesto For Education. Hentet fra <http://uv-blog.uio.no/mt/humanped/2011/02/biesta-safstrom-a-manifesto-fo.html>
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Vol. nr. 100). København: Forlaget up- Unge Pædagoger.
- Bjerke, L. (2004). Barns medvirkning- en pedagogisk praksis. *Barnehagefolk, Nr 4*, 12-19.
- Björk, G. (2004). Martin Buber: Med livet som centrum. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 433-452). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bostad, I. (2009). Dannelse med tellekanter. *Samtiden*(02), 118-126.
- Brendeland, T. A. (2011). Våre små venner. *Barnehagefolk, 1*(1), 7-8.
- Broström, S. (2011). Oppdragelse til fred- Med nye øyne. *Barnehagefolk, 1*(1), 36-42.
- Broström, S., & Hansen, M. (2004). *Didaktikk og dannelse*. [Oslo]: Damm.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. 48. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- De forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. www.regjeringen.no. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Eide, B. J., & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-51): Kunnskapsdepartementet.
- Eide, O. (2008). Kva er tidhøveleg kunnskap- no? Om danning i norskfaget av 2006. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 33-47). Bergen Fagbokforlaget.
- Eidsvåg, I. (2005, 15.01.2005). Våg å være lærer! *Dagbladet.no*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2005/01/15/420315.html>
- Ellebæk, J. J., Ulrich, J., Bækgaard, B., & Sigurdsson, L. (2008). Medborgerskab i skolens fag. I O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (Red.), *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* (s. 259-290). Frederiksberg: RPF- Religionspædagogisk forlag.
- Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse- konvensjon og kritikk. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 125-141). Bergen Fagbokforlaget.
- Gibran, K. (1923). *Profeten*: Gyldendal.
- Gundem, B. B. (2008). Danning uten engelsk- en umulighet. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 97-110). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guss, F. G. (2010). Frykter for lekens rolle. *Barnehagefolk*, 3, 17-17.
- Gustavsson, B. (1989). *Verdensbilleder: ideerne om mennesket, samfundet og naturen*. København: Hans Reitzel.
- Haugseth, J. (2010). *Barns rett til medvirkning i barnehagen - utopi eller mulighet? En analyse av barnehagens grunnlagsdokumenter*.
- Jakobsen, T. G. (2005). *Økofilosofi: økologi, evolusjonsteori og transformativ læring*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Jensen, I. L. F. (2008). Mat og helse, mestring og dannelse. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 175-190). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jonstøij, T., & Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på: om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. [Oslo]: Damm.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Reizel.

- Kemp, P. (2010, 08.10.10). Vores selvbevidsthed er i krise. www.politiken.dk. Hentet fra <http://politiken.dk/debat/kroniker/ECE1077905/vores-selvbevidsthed-er-i-krise/>
- Kjørholt, A. T. (2001). 'The participating child'- A vital pillar in this century? *Nordisk pedagogikk*, 21, 65-81.
- Kolle, T. (2011). Danning er det "nye" ordet - men hva åpner det for? *Barnehagefolk*, 1(1), 44-49.
- Korsgaard, O. (2008a). Folkeskolens demokratiske dannelsesstænkning. I O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (Red.), *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* (s. 161-183). Frederiksberg: RPF- Religionspædagogisk forlag.
- Korsgaard, O. (2008b). Medborgerskab- hvad er nu det? . I O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (Red.), *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* (s. 17-46). Frederiksberg: RPF- Religionspædagogisk forlag.
- Korsgaard, O., Sigurdsson, L., & Skovmand, K. (Red.). (2008). *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* Frederiksberg: RPF- Religionspædagogisk forlag.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn!: barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kristoffersen, A. E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell- om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 52-79): Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006a). Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. www.lovdatab.no. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-064.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2011*. www.regjeringen.no. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Ot.prp. nr. 47 (2007-2008). Om lov om endringer i barnehageloven (Om formålet med barnehagen)*. www.regjeringen.no. Hentet fra

[http://www.regjeringen.no/pages/2063822/PDFS/OTP200720080047000DDD
PDFS.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2063822/PDFS/OTP200720080047000DDD/PDFS.pdf)

- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I Dannelsesutvalget for høyere utdanning (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 21-27): www.uib.no. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Lingås, L. G. (2002). *Humanisme og andre verdslige livssyn*. Hentet fra <http://etikk.net/VL.pdf>
- Løkken, G. (2005). «Økende andel småbarn i barnehagen.» *Vedlegg 2 i Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små*. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- Løkken, G. (2007a). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. S. 119-132). Oslo: Universitetsforl.
- Løkken, G. (2007b). Dannelse som aktuelt begrep i førskolepedagogikken. I T. Guldal, G. Karlsen, G. Løkken, F. Rønning & T. Steen-Olsen (Red.), *FoU i Praksis 2006. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 183-195): Tapir akademisk forlag.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax.
- Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordic Studies in Education*, 01.
- Morberg, E. (2004). Barns medvirkning utfordrer. *Barnehagefolk, Nr 4*, 28-29.
- Moser, T., & Röthle, M. (2007). Prolog- Ny rammeplan, ny barnehage, nye utfordringer? I M. Röthle & T. Moser (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 13-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T., & Sanna, T. K. (2007). Barnet som læringsaktør i barnehagen: kunnskap som mål og prosess. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. S. 133-148). Oslo: Universitetsforl.
- Nordkvelle, Y. T. (u.å). Didaktikkens mening og oppgave i det hyperkomplekse samfunn. 1-32.
- Oettingen, A. v. (2004). Jean-Jacques Rousseau: Den moderne -paradoksale - oppdragelse. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 114-124). Oslo: Universitetsforl.

- Oettingen, A. v. (2008). Medborgerskab- skolens nye dannelsesopgave? I O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (Red.), *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* (s. 47-66). Frederiksberg: RPF- Religionspædagogisk forlag.
- Rafste, E. T., & Sætre, T. P. (2008). Informasjonskompetanse som danning. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 229-243). Bergen Fagbokforlaget.
- Rasmussen, B., & Gørgens Gjørum, R. (2011, 03.01.2011). PISA gir ikke svarene på alt. *nordlys.no*. Hentet fra <http://www.nordlys.no/kronikk/article5433679.ece>
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Röthle, M., & Moser, T. (2007). Epilog: Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk? I M. Röthle & T. Moser (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 197-204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sigurdsson, L. (2008). Medborgerskab mellem religion, kultur og politik. I O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (Red.), *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* Frederiksberg: RPF- Religionspædagogisk forlag.
- Sjøberg, S. (2008). Naturfag, dannelse og demokrati. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 83-96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skovmand, K. (2008). Medborgerskab i læreruddannelsen. I O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (Red.), *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* (s. 293-301). Frederiksberg: RPF- Religionspædagogisk forlag.
- Skovmand, K., Sigurdsson, L., & Schott, R. M. (2008). Medborgerskabets værdidilemmaer. I O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (Red.), *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* (s. 69-117). Frederiksberg: RPF- Religionspædagogisk forlag.
- Stensmo, C. (1998). *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforl.
- Store norske leksikon. (Red.) (u.å) formalisme. www.snl.no.
- Straume, I. (2011a). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1/2011, 5-17.
- Straume, I. (2011b). Loven, det er oss. Danning i et demokrati (under utgivelse). I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Hva er dannelse? Utsikt over et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir forlag.

- Sveen, H. H. (2009, 09.05.10). Danning er noe annet enn folkeskikk og Toppen Bech. Hentet fra <http://hvahunsa.wordpress.com/2009/02/06/danning-er-noe-annet-enn-folkeskikk-og-toppen-bech/>
- Søbstad, F. (2007a). Hvor reell blir barnas medvirkning i barnehagen? I T. Guldal, G. Karlsen, G. Løkken, F. Rønning & T. Steen-Olsen (Red.), *FoU i Praksis 2006. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 265-273): Tapir akademisk forlag.
- Søbstad, F. (2007b). Rammeplanen i et kritisk lys. I M. Røthle & T. Moser (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 74-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- TED (Writer). (2006). Ken Robinson says schools kill creativity: www.ted.com.
- Tholin, K. R. (2007). Omsorg og medvirkning-barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen. I M. Røthle & T. Moser (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 149-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tholin, K. R. (u.å). Barna ønsker å medvirke! Hva nå, førskolelærer? Hentet fra <http://www-lu.hive.no/barnehagesenteret/documents/Medvirke.pdf>
- Thorenfeldt, G. (2010, 29.12.2010). Dette er verdens mest demokratiske land. *dagbladet.no*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2010/12/29/nyheter/demokrati/politikk/utenriks/innenriks/14870195/>
- Thoresen, I. T., & Foss, E. (2010). Danningens vei til barnehageloven. *Prismet*, 2, 111-122.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. [Bergen]: Fagbokforl.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forl.
- Tjernshaugen, K., & Moe, I. (2011, 08.04.11). Innfører språkstesting i barnehagene. *aftenposten.no*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/skole/article4087148.ece>
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - medhistorier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Walseth, L. T., & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmennt medisinsk perspektiv. (Nummer 1, 2004). Hentet fra http://www.tidsskriftet.no/?seks_id=953695

- Wright, M. v. (2009). The shunned essentials of pedagogy: authority, love and mystery. *Nordic Philosophy of Educational Network*. (NERA Annual Meeting, Trondheim , March 5-7 2009).
- Wright, M. v. (u.å). Re-Connecting Love, Authority, and Mystery in Education. 10. Hentet fra http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010/von_Wright.pdf
- Ødegaard, E. E. (2011). Materiell og leketøy til begjær og besvær- perspektiver på barnehagen som danningsarena. *Barnehagefolk*, 1(1), 72-79.
- Østbye, G. L. (2009). Forsker, kunstner eller filosof? - Tre tilnærminger til danningsvirksomme prosesser blant små og store i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 05.
- Østbye, G. L. (2011). Kunst- som danning- i barnehagen? . *Barnehagefolk*, 1(1), 62-68.
- Østrem, S. (2006). Barns rett til medvirkning. 2. Hentet fra <http://tb.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20060908/KOMMENTAROGDEBATT/109080230/1311/AT>
- Østrem, S. (2007a). Barnehagen som læringsarena- Realiseringen av tanken om anerkjennelse. *Nordic Studies in Education*, 3, 277-290.
- Østrem, S. (2007b, 12.01.07). Svekker lysten til å lære. *Aftenposten*, s. 2. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1598628.ece>
- Østrem, S. (2009). *Kartlegging og overføring av dokumentasjon om enkeltbarn- et etisk og demokratisk blindspor*. Hentet fra <http://www-lu.hive.no/ansatte/so/documents/dialogmedkunnskapsministeren.swf>
- Øzker, K. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole. Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 209-227). Bergen: Fagbokforlaget.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.