



Masteroppgave

**Barnehagen som danningsarena
– veivalg i et ullent danningslandskap**

En studie av barnehageansattes forståelse av egen praksis med
særlig fokus på danningsbegrepet

av

Elisabeth Stenseth

Master i pedagogikk

Avdeling for pedagogikk- og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer

Våren 2014



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

FNs

Barnerettighetserklæring

*La meg vokse som jeg er
og prøv å forstå hvorfor
jeg vil vokse som meg selv.*

*Ikke som mamma ønsker jeg skal være,
eller som pappa håper jeg skal være,
eller som læreren min synes jeg skal være.*

*Kjære, prøv å forstå,
og hjelp meg å vokse
nettopp som meg selv.*

(Oversatt av André Bjerke)



SAMMENDRAG

Masterstudien er empirisk og handler om hvilken forståelse barnehageansatte har av egen pedagogisk praksis. Oppgavens utgangspunkt har vært implementeringen av danningsbegrepet i barnehagelovens formålsparagraf og det økende fokuset på barnehagen som danningsarena.

Tittel: Barnehagen som danningsarena – veivalg i et ullent danningslandskap. En studie av barnehageansattes forståelse av egen praksis med særlig fokus på danningsbegrepet.

Formål: Forskningsprosjektet har satt søkelyset på hvordan barnehageansatte begrunner sin forståelse av pedagogisk praksis og følgende problemstilling og forskningsspørsmål er belyst:

Begrunnes pedagogisk praksis med en danningsforståelse?

- Har innføringen av danningsbegrepet i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver endret barnehagens pedagogiske praksis slik barnehageansatte ser det?
- I hvilken grad og hvordan mener barnehageansatte at de legger til rette for barns danning?

Metode: Studien er basert på kvalitativ forskningsmetode. Fire pedagoger fra fire barnehager har gjennom kvalitativt forskningsintervju bidratt til å svare på undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Forskningsfunnene vil bli presentert med utgangspunkt i en hermeneutisk forståelsesramme.

Teori: Oppgaven bygger på teori som omhandler ulike forståelser av danningsbegrepet, og ses i relasjon til sentrale sider ved barnehagens grunnsyn, pedagogikk, verdier og tradisjoner. Den teoretiske gjennomgangen gir et kort historisk tilbakeblikk, men hovedfokuset er å presentere aktuelle endringer som har skjedd i barnehagefeltet i løpet av de siste tiårene. Hensikten er å gi mine lesere et innblikk i ulike temaer som kan ha betydning for barnehageansattes forståelse og utforming av praksis, samt å belyse hva som kan være med å danne grunnlag for deres eventuelle danningsforståelse. Samtidig som jeg med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har funnet det hensiktsmessig å ha en bred teoretisk tilnærming til den empiriske undersøkelsen. Omsorg, lek, læring og oppdragelsesbegrepet er sammen med danningsbegrepet sentrale temaer i studien.

Resultat: Fire sentrale funn fremstår som aktuell i sammenheng med barns hverdagsliv i barnehagen, pedagogisk praksis, voksenrollen og barnehagen som danningsarena.

Funn nummer 1: Informantenes beskrivelser av barnehagehverdagen og pedagogisk praksis viser til en mulig motsetning mellom intensjon og organisering.

Funn nummer 2: Vag begrepsforståelse når det gjelder flere viktige begrep i relasjon til samfunnsmandat og pedagogisk praksis.

Funn nummer 3: Tre av informantene har et klart syn på at oppdragelsen er «ute» av barnehagen.

Funn nummer 4: Arbeidet med danningsbegrepet i informantenes barnehager kan tyde på at det opereres med ulike strategier på tilnærmingen av barnehagelovens § 1 Formål/samfunnsmandat ute i barnehagene.

Disse funnene gjør at det avslutningsvis stilles spørsmål ved om den danningsforståelsen som informantenes intensjoner om pedagogisk praksis beskriver, stemmer overens med deres begrunnede praksis slik den fremstår i studiens analyse og tolkningsarbeid. Derav oppgavens tittel;

Barnehagen som danningsarena – veivalg i et ullent danningslandskap.

FORORD

Som pedagog og fagperson ønsker jeg å være med å belyse voksenrollens betydning i relasjon til kvaliteten på det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen. Som voksne må vi vite hva vi gjør og hvorfor vi gjør det. Hvem er jeg for barn?

La oss sammen gi barn muligheten til å vokse opp nettopp som seg selv gjennom å løfte frem flere diskusjoner og kritiske refleksjoner omkring vår egen og barnehagens pedagogiske praksis.

Takk til mine fire informanter for velvilje og viktige bidrag til studien, uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt noe av.

En stor takk til min kunnskapsrike veileder Roger Mathiesen som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og viktige innspill underveis. Din hjelp har vært uvurderlig!

Sist men ikke minst, vil jeg takke gutta mine, familie, venner, medstudenter og kollegaer som har oppmuntret meg til å stå på videre. Dette har vært en spennende og lærerik prosess som jeg ikke ville ha vært foruten.

Lillehammer mai 2014

Elisabeth Stenseth

INNHold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
1. INNLEDNING	8
1.1. Tema for studien	8
1.2. Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3. Forforståelse og avgrensing av undersøkelsens område og omfang	9
1.4. Samfunnmessig interesse	10
1.5. Tidligere forskning omkring barnehagen som danningsarena	11
1.5.1. Pilotprosjekt: Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena	11
1.5.2. Forskningsprosjekt: Barnehagen som danningsarena (BDA)	12
1.5.3. Forskningens relevans for utforming av egen studie	13
1.6. Faglig og teoretisk tilnærming/oppbygning av oppgaven	14
2. METODE	16
2.1. Valg av metode	16
2.2. Vitenskapelig forankring/utgangspunkt	17
2.3. Undersøkelsesopplegget	19
2.3.1. Kvalitativt forskningsintervju	19
2.3.2. Utforming av intervjuguide	20
2.3.3. Utvalg og rekruttering av informanter til intervjuundersøkelsen	20
2.3.4. Etske refleksjoner	22
2.3.5. Reliabilitet og validitet	22
2.4. Beskrivelse av undersøkelsesprosessen	23
2.4.1. Gjennomføring av intervju	23
2.4.2. Transkribering	25
2.4.3. Valg av analyseform	26
2.4.4. Teoretisk tilnærming til analysen	27
3. TEORETISK INNRAMMING	29
3.1. Innledning	29
3.1.1. Danning og danningsforståelse	29
3.1.2. Didaktikk i barnehagen	30
3.2. Fra antikken til barnehagens formålsparagraf. Danningsbegrepet, et historisk omriss ..	32
3.2.1. Paideia	32
3.2.2. Bildung	32

3.2.3. Selvdannelse.....	33
3.2.4. Danning som menneskelig oppgave.....	33
3.2.5. Wolfgang Klafkis dannelseseoretiske didaktikk og kategoriale dannelse	33
3.2.6. Danning og læring i barnehagen - et tilbakeblikk, nåtid og fremtid	36
3.3. Sentrale sider ved barnehagens grunnsyn, pedagogikk, verdier og tradisjoner.....	38
3.3.1. Den moderne barnehagen og dens røtter	38
3.3.2. Formål og samfunnsmandat	39
3.3.3. Pedagogikkens grunnmodell – to uholdbare tilnærminger	41
3.3.4. Barnesyn.....	44
3.3.5. Å se barnet som subjekt.....	45
3.3.6. Barnets behov - Barneperspektiv eller barnets perspektiv.....	46
3.3.7. Barns medvirkning.....	46
3.3.8. Omsorg.....	47
3.3.9. Oppdragelse	50
3.3.10. Lek	52
3.4. Barnehagens læringsmiljø.....	53
3.4.1. To hovedtradisjoner for læring i europeiske barnehager	54
3.4.2. Livslang læring og et helhetlig læringssyn.....	54
3.4.3. Læringsfokus og læringsforståelse.....	55
3.4.4. En barnehage på vei mot beredskap for skole-tradisjonen?	56
3.5. Oppsummering.....	57
4. INTERVJUUNDERSØKELSE AV PEDAGOGER I BARNEHAGE	58
4.1. Innledning.....	58
4.2. Pedagogisk praksis	59
4.2.1. Opplevelse av hverdagen i barnehagen	59
4.2.2. Hva kjennetegner hverdagen i barnehagen?	60
4.3. Informantenes begrepsforståelse	62
4.3.1. Omsorg.....	63
4.3.2. Oppdragelse	66
4.3.3. Læring.....	69
4.3.4. Danning	72
4.4. Barnehagens formål, hva er det?.....	74
4.4.1. Forståelse og opplevelse av formålet med barnehagen	74
4.4.2. Hvordan forstår informantene formålet med barnehagen?.....	75

4.4.3. Barnehagens samfunnsmandat og innvirkning på praksis.....	78
4.4.4. Informantenes forståelse av formålsendringen og innvirkning på pedagogisk praksis.	79
4.5. Oppsummering av hovedfunn.....	81
5. BARNEHAGEN SOM DANNINGSARENA – HVA SÅ?	88
5.1. Barnehagens egenart og danning	88
5.2. Danning og omsorgsmiljø.....	89
5.3. Danning og læringsmiljø.....	90
5.4. Danning og lekemiljø.....	91
5.5. Danning og oppdragelse.....	91
6. AVSLUTNING.....	93
6.1. Har innføringen av dannelsbegrepet i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver endret barnehagens pedagogiske praksis?.....	93
6.2. I hvilken grad kan barnehageansatte sies å legge til rette for barns danning?	94
6.3. Begrunnes pedagogisk praksis med en dannelsforståelse?.....	95
6.4. Barnehagen som dannelsarena – veivalg i et ullent dannelslandskap.....	97
LITTERATUR	100
VEDLEGG	106
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	
Vedlegg 2: Informert samtykke	
Vedlegg 3: Intervjuguide	
Vedlegg 4: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger, NSD	
Vedlegg 5: Prosjektvurdering, NSD	

1. INNLEDNING

Innledningen vil redegjøre for masterstudiets tema og gi en presentasjon av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil det bli gitt en beskrivelse av egen forforståelse og de valgene som er tatt i forhold til avgrensning av undersøkelsens område og omfang. Refleksjoner i tilknytning til undersøkelsens samfunnsmessige interesse vil bli presentert og etterfulgt av et sammendrag over to tidligere forskningsprosjekt omkring barnehagen som dannelsesarena. Innledningen avsluttes med å gi en oversikt over oppgavens oppbygning og teoretiske og faglige tilknytning.

1.1. Tema for studien

Som pedagog i barnehage finner jeg jobben med barn i førskolealder både meningsfull og interessant, og jeg har et oppriktig ønske om å være med å gjøre en betydningsfull forskjell i barns liv. Med det å jobbe i barnehage følger det også et stort ansvar, og det kan tidvis være skremmende å tenke på den avgjørende rollen en barnehageansatt kan ha for hvert enkelt barns liv i barnehagen. Barn er prisgitt den jeg er og hvordan jeg møter dem. Dette er et ansvar som fører med seg mange refleksjoner om hvem jeg er og hvordan jeg møter dem.

Barnehageloven § 1 Formål

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (...)

(Kunnskapsdepartementet 2011:7).

Sitatet fra barnehageloven fastsetter sammen med det resterende innholdet i barnehagelovens formålsbestemmelser hva som er barnehagens samfunnsmandat og viser til hvilket verdigrunnlag barnehagen skal bygge på (Kunnskapsdepartementet 2011:8).

Det skjer mye i barnehagefeltet, og mange mener mye om hva barnehagen bør inneholde. Sitatet ovenfor viser til en aktuell endring i barnehagelovens formålsparagraf som ble gjort gjeldende fra 1. august 2010. Et vedtak om lovendring som førte til at dannelsesbegrepet kom inn som et «nytt» begrep i lovteksten og fikk en sentral rolle i dagens tenkning om barnehage og oppvekst. Drøftinger i tilknytning til denne lovendringen har pågått i det barnehagepolitiske og barnehagefaglige fagfeltet i flere år, og temaet er fortsatt høyst aktuelt og omdiskutert. Dannelsesbegrepet har av flere blitt karakterisert som et ullent begrep, og det har også blitt stilt spørsmål ved hvorfor dette begrepet kom inn og erstattet

begrepet oppdragelse i lovformuleringen. Med utgangspunkt i den pågående debatten og ikke minst med tanke på den ullenheten dannelsbegrepet tillegges, så virker det interessant å se nærmere på hvordan dette kan se ut til å omsettes og forstås i barnehagens praksisfelt. Målsettingen med studien er å undersøke barnehageansattes forståelse av egen praksis med særlig fokus på dannelsbegrepet. Dersom man tar utgangspunkt i at begrepet danning nå er en del av barnehagens formål og samfunnsmandat, så må det utvilsomt også anses som del av hva barnehagens hverdag skal inneholde. Masterstudien vil i lys av dette drøfte, men samtidig ikke gi noen fasitsvar på, hvordan barnehageansatte bør ivareta barnehagens samfunnsmandat om å fremme danning og skape premisser for danning i barnehagen.

1.2. Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i det jeg har skissert innledningsvis har jeg formulert følgende problemstilling:

Begrunnes pedagogisk praksis med en dannelsforståelse?

Gjennom mitt arbeid med det empiriske materialet i studien vil problemstillingen bli drøftet ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. Har innføringen av dannelsbegrepet i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver endret barnehagens pedagogiske praksis slik barnehageansatte ser det?
2. I hvilken grad og hvordan mener barnehageansatte at de legger til rette for barns danning?

1.3. Forforståelse og avgrensning av undersøkelsens område og omfang

Ser man på den forforståelsen man tar med seg inn i et forskningsprosjekt så bygger den gjerne på egne erfaringer i forbindelse med det forskningstemaet man studerer (Holter og Kalleberg 1996:13). Min forforståelse har vært påvirket av de ulike politiske og faglige drøftingene som i løpet av de siste årene har vært gjenstand for debatt i barnehagens fag og forskningsfelt. En forforståelse som medførte at jeg i utarbeidingen av studiens empiriske undersøkelse valgte å ta hensyn til at mine informanter, i likhet med de ulike stemmene i det utdanningspolitiske fag og forskningsfeltet, kunne komme til å ha forskjellige måter å forstå og beskrive sin oppfatning av dannelsbegrepet og barnehagens betydning som dannelsarena. Som Bjerkestrand og Pålerud (2014:76) påpeker, så kan det se ut til at barnehagene befinner seg i en situasjon der både politiske styringssignaler og faglige forventninger spriker i noe ulike retninger. En situasjonsbeskrivelse som viser til at dagens

barnehageansatte, derav også mine informanter, i stor grad må forholde seg til et mangfold av motstridende forventinger og krav. Ved å ta i betraktning det som fremkommer av faglig uenighet og interessenmotsetninger, og det faktum at det i debatten omkring dannelsbegrepet kan synes vanskelig å løfte frem et presist og entydig innhold, så vil det derfor være relevant å ta hensyn til at dannelsbegrepets legitimitet også i praksisfeltet kan ta utgangspunkt i ulike referanserammer og forforståelser (ibid.).

Med bakgrunn i dette og med tanke på følgende fremstilling av dannelsbegrepet i rammeplan (2011); «Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette» (Kunnskapsdepartementet 2011:15), så har jeg funnet det nødvendig å tenke noe utvidet i utformingen og avgrensingen av undersøkelsens område og omfang. Jeg har derfor valgt å bevege meg ut i et større område av barnehagens pedagogiske praksis for å kunne innhente og konkretisere studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. En fremgangsmåte som i større grad gjør det mulig å se nærmere på hvilken forståelse barnehageansatte har av de ulike områdene som danning i følge rammeplan (2011) rommer, og på den måten utvide mulighetene til å få tak på informantenes bevisste og ubevisste forståelse av egen praksis. I studiens analyse og tolkningsarbeid vil det være min oppgave å se disse temaområdene i relasjon til danning, og sette et særlig fokus på dannelsbegrepet og barnehagen som dannelsarena.

Uavhengig av hvilken forforståelse og referanseramme mine informanter skulle vise seg å ha til selve dannelsbegrepet, så legger jeg altså til grunn at jeg ved å knytte studiens teoretiske og empiriske arbeid opp mot begrepene omsorg, lek, oppdragelse og læring skal kunne skape mulighet for å studere om pedagogisk praksis begrunnes med en dannelsforståelse. Disse temaene vil derfor bli behørig omtalt i min teoretiske innramming.

1.4. Samfunnsmessig interesse

Fokuset på å møte barnet som subjekt og anerkjenne barndommens egenverdi har blitt løftet frem gjennom ulike studier de siste tiårene. Samtidig befinner barnehagen seg i en brytningstid hvor den skal etablere seg som grunnmuren i barns utdanning (Bjerkestrand og Pålerud 2014). I sammenheng med dette har barnehagens innhold i større og større grad blitt gjenstand for økt politisk interesse, og oppmerksomheten har fortrinnsvis dreid seg om hvilket utdanningsbidrag barnehagen kan bidra med for å øke barns læringspotensial i

skolen. Tidlig innsats vektlegges for å øke barns muligheter for større kunnskapsutbytte senere i livet, og i den politiske debatten har det blant annet vært arbeid med grunnleggende ferdigheter, språkkartlegging og læring som har fått mye av oppmerksomheten (ibid.).

I tråd med den pågående samfunnsdebatten og ikke minst gjennom implementeringen av danningsbegrepet i formålsparagrafen, så har også spørsmålet om danning i barnehagen vært et område som blir beskrevet og diskutert ut fra forskjellige faglige og pedagogiske ståsted. Gjennom møte med ulike aktører, ulike meninger og ulike agendaer i den barnehagepolitiske debatten så vil man som barnehageansatt i større og større grad befinne seg i et faglig og etisk spenningsfelt mellom hva som er barnets og samfunnets behov (Bjerkestrand og Pålerud 2014). Dette fordrer at de som jobber i barnehagen må rette et kritisk blikk på hvem det er sine behov man legger til grunn i utarbeidningen av pedagogisk praksis. Hvilken kunnskap lar vi oss styre av? Hvem fremstår som premissleverandører av barnas behov? (Glaser 2011). Forpliktelsene ovenfor lovens anliggender skal ivaretas, men først og fremst må det allikevel være forpliktelsene ovenfor barna som må legges til grunn. Det må hele tiden sørges for at barnehagens og barndommens egenverdi ivaretas og at det er med utgangspunkt i barnets beste at det drøftes og tas stilling til hvordan ulikt innhold og pålagte oppgaver skal vektlegges (Thoresen 2013a).

Ved å erkjenne det faktum at barnehagen er i endring og at ulike intensjoner kan skape ulikt innhold, så mener jeg at min masterstudie kan være samfunnsmessig interessant og faglig relevant, fordi den tar sikte på å komme nærmere en forståelse av hvordan barnehageansatte forstår og begrunner sin egen praksis. Studien setter et særlig fokus på danningsbegrepet og jeg håper at masteroppgaven vil invitere til videre drøfting og kritisk refleksjon omkring hva den voksnes rolle i barnehagen er og kan være.

1.5. Tidligere forskning omkring barnehagen som danningsarena

Det har de siste årene vært satt i gang flere ulike forskningsprosjekt omkring temaet danning i barnehagen, og etter min oppfatning ser det ut til at interessen for forskning på danning er stor i det pedagogiske utdanningsfeltet. Som teoretisk grunnlag i forbindelse med mine forberedelser til masterstudien velger jeg å presentere to av disse nærmere.

1.5.1. Pilotprosjekt: Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena

Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena er et pilotprosjekt som viser til hvor viktig det er at de ansatte i barnehagen er bevisst sin rolle og sine holdninger i arbeidet

med barn. Prosjektperioden varte fra 2011-2012, og 6 fylker deltok i prosjektet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Forsknings og utviklingsprosjektet skjedde i samarbeid mellom barnehager, universitet og høyskoler, og målet var å få kunnskap om hvordan danning og læring faktisk foregår i barnehagen. Erfaringene fra prosjektet har blitt dokumentert gjennom ulike fagartikler, og publisert i 3 ulike artikkelsamlinger (Utdanningsdirektoratet 2013).

Pilotprosjektet og fagartiklene har i følge forordet fra Utdanningsdirektoratet i projektrapporten fra Sør-Trøndelag og Østfold, gitt oss ny og økt kunnskap om betydningen av de voksnes rolle i barnehagen og hva de har å si for barns trivsel, utvikling, læring og danning. Ser man på resultatene fra Sør-Trøndelag og Østfold, så viser disse til at barnehagene som deltok i prosjektet opplevde at utviklingsarbeidet, og dets fokus på å forankre formålsparagrafen i praksis skapte en forskjell. De viste også til at det å få veiledning gjennom aksjonsforskning var en suksessfaktor, og at denne formen for forankring mellom teori og praksis fremsto som svært forskjellig fra enkeltstående kursdager. Det ble også trukket frem som vesentlig at de nå våget å gi barn større plass i sitt eget liv. Samtlige uttalte også i sluttevalueringen at de ønsket å fortsette den læringsspiralen de var i gang med, bygge videre på de grunnsteinene som var lagt og tenke langsiktig. De ønsket også å forankre utviklingsarbeidets arbeidsform i planer samt fortsette å bruke praksisfortellinger som bevisstgjørings- og refleksjonsgrunnlag (ibid.).

1.5.2. Forskningsprosjekt: Barnehagen som dannelsesarena (BDA)

Dette er et prosjekt som har blitt finansiert av Norges forskningsråd, og som blant annet har ønsket å frembringe ny kunnskap om vilkår for barnehagens praksis, og de prosessene som faktisk foregår der ved: «å skape beskrivende kunnskap om barns dannelsesprosesser i institusjonen barnehage» og ved «å skape reflekterende og teoretisk kunnskap om hvordan studere barnehagen som dannelsesarena» (Høyskolen i Bergen, senter for utdanningsforskning 2013).

Forskningsprosjektet har inneholdt ulike delprosjekter, og i tillegg til at flere av resultattekstene har blitt publisert i ulike vitenskapelige tidsskrifter, er også noen av temaene som det har vært jobbet med publisert gjennom boken *Barnehagen som dannelsesarena* som ble utgitt i 2012 (Ødegaard 2012). Boken fremstilles som en antologi som studerer barnehagen som arena for danning, og har til hensikt å gjøre dannelsesbegrepet mer håndgripelig gjennom å vise hvordan dannelsesbegrepet kan forstås.

Meningsskapning og artefakter er noe av det som har stått sentralt i prosjektet som har hatt som målsetting å utvikle begreper og teori som skaper mulighet for at man kan snakke om, sette ord på og forstå de ulike dannelsesprosessene som finner sted i barnehagen hver eneste dag. Forskerne i dette forskningsprosjektet har blant annet valgt å studere danning gjennom bruk av puslespill og perler, og har ved å identifisere og løfte frem rutinemessige og overraskende vilkår for danning i sitt forskningsarbeid klart å belyse ulike dannelsesprosesser og sette fokus på hvordan disse inngår i den store veven av sammenhenger som utgjør vilkår for danning (ibid.).

1.5.3. Forskningens relevans for utforming av egen studie

Forskning på barnehagen som dannelsesarena vil etter min oppfatning kunne være med å bidra til utvidet innsikt og mer bevissthet omkring utformingen av virksomhetens pedagogiske praksis, samtidig som man kan komme nærmere en forståelse av hva danning er og kan være i barnehagen. Dette belyses også i de to presenterte forskningsprosjektene som begge frembringer utvidet kunnskap om vilkår for barnehagens praksis og de dannelsesprosessene som faktisk foregår der. I pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena* (jf. kap.1.5.1.) var noe av det som fanget min interesse beskrivelsen av hvor viktig det er at barnehageansatte er bevisst sin rolle og sine holdninger i arbeidet med barn. Med tanke på målsettingen med egen masterstudie så finner jeg det derfor relevant å kunne være med å få frem mer kunnskap om hvilken forståelse barnehageansatte har av egen praksis.

Når det gjelder forskningsprosjektet *Barnehagen som dannelsesarena* (jf. kap.1.5.2.), så virker forskernes fremstilling av ulike dannelsesprosesser og hvordan disse inngår i en stor vev av sammenhenger som utgjør vilkår for danning både fornuftig og interessant. Relaterer jeg denne fremstillingen til egen studie, så bør det etter min oppfatning være mulig å få øye på en bit av denne veven av sammenhenger gjennom å studere de barnehageansattes forståelse av egen praksis. En studie som igjen kan være med å skape grunnlag for flere refleksjoner omkring barnehagens pedagogiske praksis og danningens premisser og muligheter i barnehagen. En av målsettingene i forskningsprosjektet *Barnehagen som dannelsesarena* var å utvikle teori og begreper som skaper mulighet for at man kan snakke om, sette ord på og forstå de ulike dannelsesprosessene som finner sted i barnehagen hver eneste dag. Det å studere hvordan barnehageansatte snakker om, setter ord på og forstår egen praksis med særlig fokus på dannelsesbegrepet er mitt bidrag.

1.6. Faglig og teoretisk tilnærming/oppbygning av oppgaven

Med utgangspunkt i studiens tema og problemstilling har denne oppgaven blitt en kvalitativ intervjustudie der allmenne tanker og tolkninger sammen med aktuell teoretisk litteratur danner grunnlag for drøfting av undersøkelsens empiri.

Kapittel 1 Innledning presenterer masterstudiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Det redegjøres for egen forforståelse og valg i forhold til avgrensning av undersøkelsens område og omfang, og gis en kort refleksjon omkring studiens samfunnsmessige interesse. To tidligere forskningsprosjekt omkring barnehagen som dannelsesarena blir presentert, og brukt som støtte for masterstudiens aktualitet på det utvalgte forskningsområde. Kapitlet avsluttes med å gi et sammendrag av oppgavens faglige og teoretiske tilnærming/oppbygning.

Kapittel 2 Metode presenterer masterstudiens forskningsdesign og redegjør for metodevalg og vitenskapelig forankring. Kapitlet vil utover dette belyse arbeidet med selve undersøkelsesprosessen hvor også ulike forhold og problemstillinger i forbindelse med forskningsstudien vil bli klargjort.

Kapittel 3 Teoretisk innramming inneholder hovedsakelig teori som brukes som referanseramme for drøftingen av intervjumaterialet. Innledningsvis gis det et innblikk i hvordan danning kan defineres og forstås og hva jeg legger i dannelsesbegrepet og betegnelsen dannelsesforståelse. Det vil også bli gjort rede for hvordan jeg definerer didaktikk og for hvorfor jeg mener at barnehageansattes forståelse av praksis kan henge sammen med barnehagens didaktiske arbeid. Videre presenteres et historisk tilbakeblikk på dannelsesbegrepet fra antikkens paideia til implementeringen i barnehagens formålparagraf. På denne måten blir vi kjent med hvordan begrepet har endret form og innhold opp i gjennom tidene og hvordan dette etter hvert også ble en del av barnehagens samfunnsmandat. Kapitlet presenterer utover dette sentrale sider ved barnehagens grunnsyn, pedagogikk, verdier og tradisjoner. Temaene omsorg, oppdragelse, lek og læring blir lagt særskilt vekt på.

Kapittel 4 Intervjuundersøkelse av pedagoger i barnehage tar for seg studiens empiriske materiale, og utgjør et datamateriale som presenterer utvalgte deler av studiens empiri slik jeg har forstått, analysert og tolket informantenes begrunnelser for pedagogisk praksis. Det foretas drøfting og refleksjoner underveis, og empiri og teori knyttes sammen med tanke på å belyse informantenes begrunnelser og lete etter en eventuell dannelsesforståelse.

I presentasjonen av empirigrunnlaget blir det i noen grad gjort rede for flere data enn det som til en hver tid skaper grunnlag for drøfting og refleksjon, samtidig er de etter mitt synspunkt med å skape en bredere forståelse av det jeg har undersøkt.

Kapittel 5 Barnehagen som danningsarena – Hva så? tar utgangspunkt i

intervjuundersøkelsens hovedfunn, og forsøker å se nærmere på hva danning er, kan være eller bli i barnehagen. Temaområdene som blir belyst følger opp strukturen i kapittel fire og ser nærmere på danning i relasjon til; barnehagens egenart, omsorgsmiljø, læringsmiljø, lekemiljø og oppdragelse.

Kapittel 6 Avslutning inneholder en avslutning av forskningsundersøkelsen, der studiens forskningsspørsmål og problemstilling blir omtalt, i tillegg til at jeg kommer med noen avsluttende tanker omkring barnehagen som danningsarena og veivalg i et ullent danningslandskap.

2. METODE

2.1. Valg av metode

Masterstudiets forskningsdesign tar utgangspunkt i kvalitativ metode. En metodisk tilnærming som bygger på teorier om menneskelige erfaringer, fenomenologi og fortolkning av disse (Malterud 2003). Kvalitative undersøkelser tar gjerne sikte på en helhetlig forståelse og en analytisk beskrivelse av spesifikke forhold, og kan derfor egne seg godt for utvikling av teorier og hypoteser (Holter og Kalleberg 1996).

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg redegjøre for valget av kvalitativ metode som utgangspunkt for min datainnsamling. Jeg vil også gi en nærmere presentasjon av den metodiske tilnærmingen. Når det gjelder tidligere forskning på området, har jeg som allerede nevnt, kjennskap til at det har vært iverksatt flere ulike forskningsstudier knyttet opp mot dannelsesbegrepet og barnehagen som dannelsesarena de siste årene (jf. kap.1.5.). Samtidig kan det være interessant å få frem mer kunnskap om hva som kjennetegner den forståelsen, og de valgene som bevisst eller ubevisst legger føringer for hvordan barnehagens pedagogiske praksis utformes og praktiseres av de barnehageansatte. Det å oppnå en forståelse av sosiale fenomener er en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger. Således kan det å velge kvalitativ tilnærming sies å være spesielt godt egnet når man ønsker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Når det gjelder målsettingen om å oppnå forståelse for de fenomener vi studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder. Tilnærmingen knyttes til fortolkende teorier som hermeneutikk, fenomenologi og symbolsk interaksjonisme. En vitenskapsteoretisk fortolkningsramme som kan sies å danne grunnlaget for den forståelsen som forskeren utvikler i løpet av en forskningsprosess (Thagaard 2013).

Valg av kvalitativ metode har bakgrunn i at tilnærmingen er godt egnet når man ønsker å studere menneskers levde erfaringer. Det være seg hvordan de opplever og erfarer ting. Hva de tror, tenker og mener, eller hvordan de vurderer ting. Problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har valgt krever data som gir innblikk i samfunnet sett fra et deltaker-perspektiv. I mitt tilfelle barnehagen som dannelsesarena, slik som pedagogene opplever det. Kvalitativ metode egner seg også godt når man vil studere sammenhenger i komplekse kulturelle og sosiale helheter, og ikke minst når det gjelder å studere hvordan

disse henger sammen i praksis. På denne måten får jeg muligheten til å studere hvilke verdier mennesker har og hvordan de henger sammen (Grimen 2004).

Ingen metoder er feilfrie, og det er derfor viktig å belyse at det også kan knyttes ulike svakheter til mitt metodevalg. Et eksempel på dette kan være dømmekraft og vurderingsevne. Studien jeg gjennomfører er ikke direkte reproduserbar, noe som sett i sammenheng med spørsmålet om reliabilitet kan virke inn på studiens pålitelighet (Kvale og Brinkmann 2009:250). Det vil blant annet si at siden jeg som forsker er direkte involvert i undersøkelsesopplegget så vil mitt nærvær kunne medføre et spørsmål om jeg er i stand til å forholde meg objektiv gjennom hele prosessen. Eller om det i siste instans ved studiens avslutning bare dreier seg om forskerskapte, mer eller mindre subjektive konstruksjoner (Grimen 2004). En annen kjent svakhet ved bruk av kvalitativ metode er at kvalitative studier kan vise seg å være lite brukbar til generalisering (ibid:238). Spørsmålet om generalisering (overførbarhet) knyttes til vurdering av om tolkningen eller forståelsen som er utviklet innenfor rammen av et forskningskonsept kan være av betydning i andre sammenhenger (Thagaard 2013:23).

2.2. Vitenskapelig forankring/utgangspunkt

Når det gjelder valg av forskningsopplegg har jeg valgt å ta utgangspunkt i det som kalles et vurderende forskningsopplegg (Holter og Kalleberg 1996:51). Problemstillingen: ***Begrunnes pedagogisk praksis med en dannelsesforståelse*** stiller et vurderende spørsmål. Hensikten med dette er at jeg spør om hvilken verdi en sosial realitet har. I samfunnsviternes vurdering av samfunnsforhold skjer det med utgangspunkt i spesifiserte verdier eller målsettinger. Disse verdiene kan være innført av forskeren selv, eller av aktørene i feltet. En kombinasjon forekommer ofte (ibid.).

Thagaard (2013) synliggjør at refleksjoner omkring dataenes meningsinnhold er en sentral del av en forskningsprosess. Det er viktig å ha med seg at betydningen av den forståelsen som utvikles av data gjennom forskningsprosessen, også må ses i sammenheng med den forforståelsen man hadde med seg inn i oppstarten av prosjektet. Det valget jeg gjør i tilknytning til vitenskapsteoretisk forankring har betydning for hva det søkes informasjon om i undersøkelsen, og danner utgangspunkt for den forståelsen som utvikles (ibid.). Siden min studie handler om mennesker og menneskeskapte fenomener, så virker det naturlig for meg å ta utgangspunkt i humanvitenskapens tradisjon. Et sentralt spørsmål i humanvitenskapens vitenskapsfilosofi kjennetegnes av hva som innebæres og kreves når

man skal fortolke og forstå den menneskelige verden, menneskelivet selv og menneskelige handlinger, ytringer og produkter (Thomassen 2006).

For å kunne undersøke om pedagogene begrunner sin pedagogiske praksis med en danningsforståelse tolker jeg deres praksis ut fra hvordan de begrunner sine meninger, handlinger, holdninger. Det vil si at jeg tolker det de tolker, også kalt for dobbel hermeneutikk (Thaagard 2011). Tolkingsprosessen i hermeneutikken tar sikte på å oppnå forståelse. Ser man på den hermeneutiske dialogen med data, så kan man si at utgangspunktet for en hermeneutisk studie er at man så godt som mulig reflekterer over, tydeliggjør og kreativt tar i bruk sin egen forforståelse. Gjennom den vitenskapelige undersøkelsen som foretas møter man på erfaringer, noe fremmed og nytt som bryter inn i forforståelsen og setter den på prøve. Dialogen med det «fremmede», det vi ikke kjenner, kan på den måten føre til at vår forforståelse korrigeres og endres. Vi kan vinne ny kunnskap og ny mening kan oppstå (Thomassen 2006). Et hovedtema for hermeneutikken sies å være at helheten forstås ut av delene og delene forstås ut av helheten (Alvesson og Sköldbberg 2008). Samtidig kan det være viktig å understreke at helheten allikevel ikke er summen av delene. Helheten er noe annet og mer enn summen av delene, og forståelsen jeg utvikler innebærer å se sammenhenger i vekselvirkningen mellom helheten og delene (Dalen 2004).

Gjennom intervju samtalen vil den informasjonen jeg får gjennom informantenes refleksjoner bestå av deres erfaringer og tolkninger av barnehagen som danningsarena. Datamaterialet vil således bestå av deres fortolkede og subjektive virkelighetsoppfatninger, hvor deres forståelse av danning er med på å legge føringer for hvordan de tilrettelegger for danning i praksis. I mitt arbeid med datamaterialet vil tolkningsprosessen bygge på mine informanternes fortolkede virkelighetsforståelse. Videre vil mine erfaringer, oppfatninger og den teoretiske plattformen som utgjør min forforståelse være med på å danne grunnlaget for det meningsaspektet jeg tillegger datamaterialet. På den måten vil fortolkningene av informantenes utsagn alltid være påvirket og styrt av den kunnskapen jeg har om intervjuets tema og egen forforståelse. Tolkingsprosessen jeg benytter meg av kan ses i sammenheng med det Thagaard (2013:41-42) beskriver som en tykk beskrivelse. En beskrivelse som inkluderer utsagn om hva de personene man har studert kan ha ment med sine uttalelser. Hvilke fortolkninger de gir og hvilken fortolkning jeg som forsker har. Den tykke beskrivelsen inneholder et meningsaspekt.

2.3. Undersøkelsesopplegget

Det skilles mellom tre hovedtyper av datakilder i samfunnsforskningen. Disse er aktører, respondenter og dokumenter (Holter og Kalleberg 1996:76). Ved å velge aktører så vil datakilden kunne observeres og iakttas i det de utfører handlinger eller deltar i en samhandling man er interessert i å studere. Respondenter vil kunne utspørres om samhandlingsprosesser, handlinger og holdninger som de har kjennskap til, mens dokumenter kan innholdsanalyseres i den hensikt å få frem relevant informasjon om de samfunnsmessige forholdene som studeres (ibid.). I min undersøkelse er hensikten å komme nærmere en forståelse av praksis, og jeg har derfor valgt å benytte meg av datakilde nummer to, respondenter. Denne datakilden kan også omtales som informanter, og med utgangspunkt i uttalelsene til Ryen (2002) har jeg videre i studien valgt å referere til respondenter som informanter. Ryen viser til at intervjuobjekter enten benevnes som informanter eller respondenter, og at det ligger en forskjell i bruken av disse begrepene. Respondenten betegnes som en passiv part i undersøkelsen som kun gir informasjon på konkrete spørsmål, mens man ved å bruke begrepet informant tillegger objektet en mer aktiv rolle som samarbeidspartner i intervjuet. Målsettingen med intervjuene er å innhente datamateriale som synliggjør meningsoppfatninger, holdninger, handlinger m.m. (Holter og Kalleberg 1996). Tilnærmingen til datakildene tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsopplegg. Det vil si fire semistrukturerte personlig intervju med mine informanter.

2.3.1. Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med valg av et kvalitativt forskningsintervju er å søke å forstå verden ut fra den intervjuedes side (Kvale og Brinkmann 2009). Et bevisst metodevalg med tanke på at jeg gjennom undersøkelsen har mulighet til å få brakt på det rene informantens meningsrammer, og opplevelser av handlinger og begivenheter (Holter og Kalleberg 1996). De rammene som intervjuet gir gjennom sin samtaleform gjør det også mulig å stille oppfølgingsspørsmål, og sikre meg at det ikke er min forforståelse som danner grunnlag for analyse og tolkning. Ledende spørsmål av denne typen er slik Kvale og Brinkmann (2009) fremstiller det med på å sikre undersøkelsens reliabilitet.

Kvalitative personlige intervjuer kan utformes ulikt. Det vil si med forskjellig grad av struktur. I min studie tar jeg utgangspunkt i det som kalles et semistrukturert intervju. En intervjuform som bærer preg av å være delvis strukturert gjennom at det utarbeides en intervjuguide som er laget med utgangspunkt i temaer/spørsmål knyttet opp mot

problemstilling og forskningsspørsmål. Intervjuet starter med enkle spørsmål som sørger for at samtalen er i gang før mer personlige temaer blir introdusert. Denne typen intervju rangerer et sted mellom en løs og en standardisert struktur. Intervjuformen kan for eksempel ta utgangspunkt i det man kan kalle brede tematiske punkter kombinert med klart definerte spørsmål. Svarene kan være både åpne og standardiserte (Kvale og Brinkmann 2009). Fordelen med å ta utgangspunkt i denne typen intervju er etter min oppfatning at det gis mulighet til å følge opp med spørsmål som går mer i dybden på enkeltmomenter som kommer opp i samtalen. Her har man også mulighet til å stille oppklarende spørsmål, for å sikre seg at man har forstått (jf. undersøkelsens reliabilitet (pålitelighet) som jeg viste til tidligere). Dette vil senere i metodekapitlet blir presentert og drøftet som eget punkt (jf. kap.2.3.5.).

2.3.2. Utforming av intervjuguide

Med utgangspunkt i det jeg har skissert som kjennetegn ved et semistrukturert intervju finner jeg det nødvendig å opplyse om at intervjuguiden jeg brukte tok utgangspunkt i femten mer eller mindre fastlagte spørsmål. Når jeg allikevel velger betegnelsen semistrukturert intervju så har det bakgrunn i at svaralternativene var åpne, og at det var mulighet for informanten til å samtale fritt og fortelle det de hadde behov for uavhengig av intervjuguiden. Fleksibilitet anses som viktig for å knytte samtalen til den enkeltes forutsetninger, og åpnet også for at informanten kunne ta opp temaer som ikke jeg hadde tenkt ut på forhånd. Noe som viste seg å komme til nytte senere i analysearbeidet (Thagaard 2013).

I utarbeidingen av intervjuguiden valgte jeg å legge opp til et minimum av spørsmål, men samtidig så pass mange at de dannet et godt utgangspunkt for god dialog omkring studiens tema og problemstilling. Spørsmålene i intervjuguiden la vekt på at informanten skulle få tid og rom til å fortelle og reflektere omkring de ulike temaene. Det ble jobbet bevisst med at spørsmålene skulle invitere til samtale og refleksjon om pedagogisk praksis.

2.3.3. Utvalg og rekruttering av informanter til intervjuundersøkelsen

Ved bruk av intensive/kvalitative undersøkelser er det ikke først og fremst antallet undersøkelsesenheter som er vesentlig for utvalget, men om enhetene man velger kan gi interessant og god informasjon knyttet opp mot problemstillingen. Utvalget kalles da formålsstyrt eller strategisk (Jacobsen 2010). Det å foreta et strategisk utvalg bygger ikke på tilfældighetsprinsippet, men på at jeg som forsker har foretatt en systematisk vurdering av hvilke undersøkelsesenheter som ut i fra analytiske og teoretiske formål er mest

interessant og relevant (Grønmo 2004:88). Når det gjelder antall undersøkelsesenheter så fins det heller ingen mal på hvor mange som bør delta. I stedet tar man utgangspunkt i det teoretiske metningspunkt, som viser til at når en ny enhet ikke tilfører noe vesentlig nytt så er utvalget stort nok. I min studie fortok jeg et strategisk valg av informanter ved å velge å intervju pedagogiske ledere/styrere samtidig som jeg stilte krav om barnehagelærerutdanning. Ved å velge denne informantgruppen la jeg til rette for at de jeg intervjuet skulle forventes å representere egenskaper som var relevant for problemstillingen. Jeg la således inn føringer om at de skulle ha nærhet til praksisfeltet, og forpliktelser opp mot rammeplanen (2011).

For å få kontakt med aktuelle informanter valgte jeg å ta kontakt med barnehagesjefen i NN kommune på Østlandet. Jeg fortalte kort om prosjektet, og ba om at mitt informasjonsskriv skulle bli videreformidlet til aktuelle barnehager i kommunen. På denne måten håpte jeg å komme i kontakt med aktuelle intervjupersoner uten at de følte et direkte press til å delta. Rekrutteringsprosessen viste seg allikevel mer utfordrende enn jeg var forberedt på. Kun en barnehage responderte på denne henvendelsen, og det tok mange uker med direkte henvendelser til enkelt barnehager før jeg hadde innhentet et minimumsantall med informanter til intervjuundersøkelsen. Planen var at utvalget skulle bestå av fem informanter, fra fem barnehager. Jeg klarte til slutt å få positiv respons hos fire informanter, fra fire barnehager. Noe jeg etter hvert valgte å si meg fornøyd med etter å ha vurdert intervjumaterialet hver for seg og som helhet (jf. det jeg tidligere har vist til om teoretisk metning).

Når det gjelder utdanningsbakgrunn og praksiserfaring så hadde alle informantene i intervjuundersøkelsen utdannelse som barnehagelærere. En av disse hadde imidlertid sin utdannelse fra et annet europeisk land. Tre av informantene jobbet som pedagogiske ledere, og en var for tiden ansatt som styrer. Alle informantene hadde utover dette lang ansiennitet i yrket og praksiserfaringer fra flere barnehager. Av hensyn til personvern, og fordi det ikke er relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, vil det ikke bli gitt en mer konkret presentasjon av hver enkelt informant. I analysen velger jeg å skille mellom dem ved å referere til informantene ved hjelp av kategoriene P1-P4. På den måten fremstår analysen mer leservennlig, og det er lettere å fange opp eventuelle ulikheter og foreta sammenligninger mellom informantene.

2.3.4. Ethiske refleksjoner

Det å velge kvalitativt personlig intervju som undersøkelsesmetode innebærer at jeg kan bryte inn i privatsfæren til de enkelte individene som jeg møter gjennom intervjuet (Jacobsen 2010). Bevisstheten om at det er nødvendig å foreta etiske overveielser både før, under og etter intervjuet har derfor vært viktig for meg gjennom hele studien.

Blant annet la jeg vekt på at deltakerne skulle få tilstrekkelig og adekvat informasjon om hensikten med forskningsprosjektet og dets krav til dem. Disse opplysningene ble gitt både gjennom det informasjonsskrivet som ble sendt ut sammen med forespørsel om deltakelse, og i starten av intervjuet. Her fikk informantene også forsikringer om at alle opplysninger de ga ville bli behandlet konfidensielt. Det er et etisk prinsipp i all forskning (Postholm 2005). Det ble også inngått en skriftlig avtale som ga informanten forsikringer om at materialet skulle oppbevares og behandles konfidensielt. Når det gjelder arbeidet med datamaterialet har jeg vært bevisst at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersoner. Alle personopplysninger er tatt bort, det samme gjelder stedsnavn og henvisninger til lokale forhold og samarbeidsinstitusjoner. Før jeg gikk i gang med intervjuene søkte jeg også om tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Denne godkjenningen ble informantene selvsagt informert om (Jacobsen 2010).

2.3.5. Reliabilitet og validitet

Ser man på kvalitetskriteriene for forskning, så er det viktig å sette seg inn i reliabilitet og validitetsproblematikken. Under innsamlingen av intervjumaterialet var jeg derfor bevisst at de intervjuene jeg gjennomførte innebar en viss interaksjon mellom meg som intervjuer og informanten. Dette betegnes i kvalitative undersøkelser som en åpen interaksjon, og karakteriseres av at jeg som intervjuer har tilgjengelighet til den enkelte informant. Selve intervjuet utvikler seg gjerne som en vanlig samtale, hvor hvert nytt spørsmål langt på vei er avhengig av det foregående svaret. Riktignok styres samtalen av intervjueren, men styringen tilpasses hver enkelt informants egenart og brukes for å sikre at de utvalgte samtaleemnene blir dekket på en tilfredsstillende måte. Det å benytte seg av en slik datainnsamling krever selvsagt at intervjueren klarer å tolke informantens svar og utsagn, samt å improvisere spørsmålsstillinger underveis i samtalen. Her vil det være viktig å være oppmerksom på at spørsmålene kan bli ledende, og svarene feiltolket (Holter og Kalleberg 1996). Samtidig som en bevisst bruk av et eller flere ledende spørsmål også kan være med å sikre undersøkelsens reliabilitet (Kvale og Brinkmann 2009, jf. kap.2.3.1.).

Det er også viktig å ha reflektert over den etiske siden i forholdet mellom forsker og forskningsobjekt. Jeg brukte derfor tid på å tenke igjennom hvilken innstilling eller holdning jeg ville ha til de meningene som kom frem underveis. Uttalelsene til informantene ble derfor betraktet som fakta blant andre fakta (Grimen 2004). I noen tilfeller viste det seg allikevel nødvendig å stille et eller flere oppfølgings spørsmål som kan oppfattes som ledende. Årsaken til at jeg valgte å stille disse var for å forsikre meg om at jeg hadde oppfattet fremstillingen til informanten riktig. Hensikten var altså å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og å verifisere mine egne fortolkninger (Kvale og Brinkmann 2009). Som Kvale og Brinkmann viser til er det ikke alltid slik at ledende spørsmål reduserer reliabiliteten til intervjueren, tvert imot så kan den styrkes.

Når det gjelder reliabilitet og validitet i innsamlingen av intervjumaterialet, vil det alltid kunne stilles spørsmål om det undersøkelsesdesignet som er valgt er egnet for den studien som skal gjennomføres. Valget har således store konsekvenser for undersøkelsens gyldighet og pålitelighet (Jacobsen 2010). Mitt valg av en åpen tilnærming var bevisst fordi jeg hadde et ønske om å legge så få føringer som mulig på den informasjonen som kom inn. Hovedmålsettingen var derimot at informantene skulle få reelle muligheter til å uttrykke seg på sin egen måte og med sine egne ord (ibid.). Dersom jeg ikke hadde hatt så stram tidsramme kunne jeg selvsagt ha sikret meg enda bedre pålitelighet til det innsamlede materialet ved å presentere intervjuutskriftene til informantene i etterkant av transkriberingen. Ved å legge vekt på et godt forarbeid med utforming av åpne spørsmål i intervjuguiden mener jeg allikevel at det innsamlede intervjumaterialet representerer og presenterer informantenes forståelse, synspunkter og erfaringer i relasjon til undersøkelsens aktuelle temaområder (Thagaard 2013).

2.4. Beskrivelse av undersøkelsesprosessen

2.4.1. Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene foregikk på et tilgjengelig møterom på informantens eget arbeidssted. Valget av intervjusted ble tatt med tanke på at det fremsto som praktisk med hensyn til informantens tidsbruk, men også fordi jeg ønsket å legge intervjuet til et sted som virket naturlig for informanten. Hensikten var å legge til rette for en mest mulig avslappet atmosfære. Intervjuene ble gjennomført som personlige samtaler, og varte i underkant av en time. På forhånd hadde jeg gjort avtale om intervju pr. mail eller telefon, og som teknisk hjelpemiddel benyttet jeg meg av lydopptaker.

I intervjuene med informantene, heretter kalt for P1-P4, startet jeg med å presentere prosjektet og meg selv. Jeg gjentok også noe av den informasjonen de hadde fått tilsendt. Blant annet informerte jeg om taushetsplikt og samtykke, anonymisering og muligheten for å trekke seg underveis. Jeg ba også om tillatelse til å benytte lydopptak. Et teknisk hjelpemiddel som på mange måter kan sies å skape et noe formelt preg, men som jeg samtidig mente var hensiktsmessig for å få til en god samtale. Ingen av mine informanter reagerte negativt på å bli tatt opp på bånd. Noe som kanskje hadde bakgrunn i at de var forberedt på dette i forkant. Mitt tidligere utsendte informasjonsskriv inneholdt nemlig opplysninger om dette ønsket. Fordelen med bruk av lydopptaker er at alt som sies blir bevart. Samt at det kan være med på å skape et godt grunnlag for å kunne opprettholde øyekontakt med informanten (Jacobsen 2010). Etter å ha satt på opptak kunne jeg nemlig konsentrere meg fullt og helt om informanten. Det å ha en god samtale krever jevnlig øyekontakt. Noe jeg ikke kunne ha ivaretatt på samme måte dersom jeg måtte senke blikket for å notere underveis. Utfordringen ved bruk av dette hjelpemiddelet var til gjengjeld at materialet som ble samlet inn ble omfattende. Riktig valg av analyseform ble derfor avgjørende for å kunne skille ut aktuelt datamateriale til mitt videre arbeid (Thagaard 2013).

Evalueringen jeg gjorde i etterkant viste at bruken av lydopptaket gjorde intervjuet mindre stressende for meg. Dette medførte at jeg både var mer avslappet og konsentrert. Gjennom transkriberingen oppdaget jeg også at denne måten å intervju på ga meg en helt annen mulighet til å gjenkalle og analysere hele intervjusituasjonen. For hver gang jeg hørte gjennom og transkriberte fra lydopptaket oppdaget jeg nye momenter med intervjuet som jeg er redd jeg hadde mistet dersom jeg bare hadde benyttet meg av notater. Som jeg har beskrevet tidligere er en viktig faktor i intervjuet relasjonen mellom forskeren og den som intervjues. Jeg la bevisst vekt på å gi respons og å fremstå som lyttende og oppriktig interessert i det som informanten formidlet. Noe jeg følte jeg fikk ivaretatt på en god måte (Thagaard 2013).

Forløpet av intervjuet bestemmes utover dette av intervjuguiden. For å skape en god relasjon valgte jeg innledningsvis å starte med noen innledende spørsmål. Disse var ment som en oppvarming før jeg fortsatte med temaer/spørsmål som i større grad utfordret informanten til å reflektere mer bevisst i forhold intervjuguidens tema. Når det gjelder min rolle under intervjuet hadde jeg tidlig i prosessen bestemt meg for å fremstå som en uavhengig part. Jeg var derfor bevisst på at jeg ikke skulle tilkjenne bestemte interesser i

forhold til fremstillingen av de utvalgte temaene. Jeg var også bevisst på å gi informanten tid til å tenke. I de tilfellene hvor samtalen stoppet opp lot jeg stillheten hvile, istedenfor å ta ordet selv. Dette viste seg å være en god teknikk og medførte at informanten gjerne kom med flere refleksjoner omkring det temaet spørsmålet dreide seg om. For å vise synlige tegn til at jeg lyttet og var interessert i det som ble sagt kom jeg med små oppmuntrende kommentarer som «mhm» og «m-m». Jeg benyttet meg også av nonverbale signaler som smil eller nikk.

En annen viktig faktor som bør nevnes er at det avslutningsvis i intervjuet ble lagt til rette for at informanten skulle kunne komme med tilføyelser i forhold til tema. I etterkant av arbeidet med undersøkelsen er min oppfatning at dette fungerte som en god måte for flere av informantene til å reflektere litt ekstra omkring det de hadde sagt tidligere i intervjuet. Noe som også kom godt med i det videre arbeidet.

2.4.2. Transkribering

Jeg valgte som tidligere opplyst å bruke lydopptaker under mine intervju. Noe som medførte at jeg lettere kunne registrere ulike elementer i tilknytning til det som ble sagt underveis i intervjuet når jeg satte i gang med transkriberingsprosessen. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale og Brinkmann 2009:187). Sagt på en annen måte betyr dette at transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (ibid.). I arbeidet med transkriberingen må man dessuten være bevisst på at teksten ikke gir et helt og fullt bilde av virkeligheten. Gjennom at samtalen omsettes til tekst skjer det alltid en fordreining av hendelsen selv om den gjengivelsen man gir er detaljert. Her må det derfor vektlegges at formålet med intervjuet var å fange opp samtalen slik at den best mulig representerer det som var hensikten med informantens meddelelse (Malterud 2003).

En vanlig fremgangsmåte når det gjelder transkribering er å gjøre om opptaket til skriftlig tekst slik at det kan analyseres ut fra dette. Her trekker Kvale og Brinkmann (2009) frem at det er vanskelig å få til reliabilitet og validitet under transkriberingen selv om man har retningslinjer for hvordan man skal skrive. Det vil derfor være viktig å stille seg spørsmål om hva som er nyttig transkripsjon for egen forskning. Samtidig som man ivaretar en nøyaktig og ordrett transkripsjon som er en nødvendighet for språklig analyse. Ved at jeg transkriberte det muntlige opptaket over i skriftlig form fikk jeg strukturert samtalen slik at den kunne analyseres. Under transkriberingen hørte jeg i gjennom hvert enkelt intervju,

gjentatte ganger slik at jeg fikk redigert det skriftlige materialet ordrett. Da jeg hadde transkribert alle intervjuene, hadde jeg om lag 60 sider med tekst som skulle analyseres.

Selve transkriberingsprosessen foregikk både underveis og etter intervjuperioden. Jeg vurderte det som hensiktsmessig å bearbeide materialet fra hvert enkelt intervju mens jeg enda hadde det friskt i minne. Der det var mulig la jeg derfor intervjuet tidlig på dagen slik at jeg kunne sette i gang med transkriberingen umiddelbart etterpå. Jeg startet arbeidsprosessen med å notere meg noen tanker omkring den praktiske gjennomføringen av intervjuet, og skrev så ned en foreløpig tolkning av informantens meningsaspekt sett opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter satte jeg i gang med transkriberingen, og brukte god tid på å høre på opptaket gjentatte ganger for så å føre ordrett inn hva som ble sagt i et eget dokument på pc-en. Jeg valgte ellers å avslutte transkriberingen slik jeg hadde startet. Det vil si ved å notere meg ned noen tanker omkring hvordan jeg tolket informantens meningsaspekt. For at intervjuopptakene som brukes i den senere drøftingen skal være lettlest valgte jeg også å endre noen av disse til en noe mer korrekt skriveform. I følge Kvale og Brinkmann (2009) skal man også være oppmerksom på at dersom man velger å publisere usammenhengende og repetitive, ordrette transkripsjoner fra intervjuet så kan dette medføre en uetisk stigmatisering av bestemte grupper eller personer.

2.4.3. Valg av analyseform

Kvalitative data analyser tar ofte sikte på å oppnå en mer eller mindre helhetlig forståelse av spesifikke forhold (Holter og Kalleberg 1996), i mitt tilfelle barnehageansattes forståelse av egen praksis med særlig fokus på dannelsesbegrepet. Undersøkellesmetoden jeg har valgt skal gjøre det mulig å gå i dybden på fenomenet, barnehagen som dannelsesarena, og skaper rom for at jeg skal kunne utvikle eventuelle hypoteser og teorier knyttet opp mot det fenomenet jeg har valgt å studere (ibid.).

Mitt kvalitative analysemateriale besto som tidligere belyst av 4 transkriberte samtaleopptak samlet inn ved hjelp av personlige intervju. For å lette analysearbeidet valgte jeg å foreta det som kalles en kategoribasert analyse (ibid.). En analyseform som kjennetegnes ved at man underveis i analysen identifiserer bestemte trekk og sorterer materialet etter dette. Som forsker konstruerte jeg altså selv de kategoriene som materialet skulle ordnes etter. Disse kategoriene meldte seg delvis gjennom det som ble produsert i samtaleteksten, og ut i fra den teoretiske forståelsen jeg har lagt til grunn for studien.

Som utgangspunkt for dette arbeidet har jeg benyttet meg av følgende tretrinns prosess som av Holter og Kalleberg (1996) refereres til som den fremgangsmåten som de fleste forskere kan se ut til å bruke i sitt arbeid med kategorier:

- 1 Gjennomlesning: Hvor målsettingen var å danne meg et helhetsinntrykk av hvert intervju og hver informant.
- 2 Lesing der alle innfall til kategorier noteres. Innfallene bygger på teorien og på forforståelsen av problemstillingen.
- 3 Siste lesning brukes til å utarbeide et forkortet kasus av hvert intervju. Her hadde jeg også muligheten til å foreta en siste endring i forslagene til kategorier (ibid.: 18).

For å få bedre oversikt over det innsamlede materialet valgte jeg også å benytte meg av Holter og Kallebergs (1996:238) fem praktiske råd på veien. Det første rådet gikk ut på å kartlegge og granske de mønstrene som man mener å se i materialet. Hva kjennetegner hovedmønstrene? Hvilke kriterier er viktig for å forstå? Råd nummer to presiserte viktigheten av å stille spørsmål om i hvilken grad de observasjonene man gjør faller innenfor visse mønstre eller ikke. Om iakttakelsene er sammenlignbare med hverandre, og hvordan mine iakttakelser ser ut i forhold til den empirien tidligere relevante undersøkelser bygger på. Det tredje rådet oppfordret til at det skal letes etter kontraster i materialet. Her ble det viktig å se på i hvilken grad mønstrene synliggjorde empiriske kontraster i materialet? Stemte disse overens med hva jeg på forhånd hadde ventet meg av teoretiske eller empiriske grunner? Råd nummer fire var å bruke tid på å lete etter ambivalens, tvetydigheter og spenninger i materialet. Mens det femte rådet vektla at det skulle tas vare på ad-hoc-iakttakelser som dukker opp uten at de opprinnelig letes etter, er forventet, eller på en enkel måte kan plasseres i forhold til resten av materialet. Selv om ikke alle rådene hadde like stor relevans for mitt videre arbeid hjalp de meg allikevel videre i prosessen.

2.4.4. Teoretisk tilnærming til analysen

I min teoretiske tilnærming til studiens analyse og tolkningsarbeid tar jeg utgangspunkt i rammeplanens (2011) helhetssyn på barn hvor det vises til at barns utvikling skjer i samspill med omgivelsene. Barn fremstilles her som sosiale aktører som bidrar til egen og andres læring. Barnehagelovens formålsparagraf tydeliggjør barnehagens samfunnsmandat, og innføringen av dannelsesbegrepet er derfor av stor interesse for studien.

Som tidligere skissert tar studien utgangspunkt i en hermeneutisk meningsfortolkning (jf. kap.2.2.). Kvale og Brinkmann (2009) skisserer tre ulike tolkningskontekster som kan knyttes opp mot den hermeneutiske meningsfortolkningen. Disse er; *selvforståelse* som tar utgangspunkt i det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser. *Kritisk forståelse basert på sunn fornuft* som fokuserer på uttalelsens innhold og tar utgangspunkt i en bredere forståelsesramme enn det som oppfattes som intervjupersonens egen, samt *teoretisk forståelse* hvor uttalelsene fortolkes i en teoretisk ramme. Min fremstilling vil på ulike måter gjenspeile alle disse tolkningskontekstene.¹

Målsettingen med studien er å belyse hvilken forståelse barnehageansatte har av egen praksis og gjennom å sette særlig fokus på dannelsesbegrepet så håper jeg også å kunne se nærmere på hvilken dannelsesforståelse som kan se ut til å være fremtredende i informantenes tenkning. Studiens hovedproblemstilling er: ***Begrunnes pedagogisk praksis med en dannelsesforståelse?***

For å konkretisere og tydeliggjøre informantenes eventuelle dannelsesstenkning så har jeg valgt å se deres begrunnelser for praksis i relasjon til Klafkis kategoriale dannelses (Klafki 2011:15). En dannelsesforståelse som handler om å forstå danning som et dialektisk forhold mellom det formale og det materiale og som gir uttrykk for at barns utvikling er i en konstant vekselvirking mellom de kulturelle og de naturlige omgivelsene (jf. kap.3.2.5.).

¹ Kvale og Brinkmanns (2009) tre ulike tolkningskontekster vil bli presentert nærmere i innledningen til kapittel 4; Intervjuundersøkelse med pedagoger i barnehage.

3. TEORETISK INNRAMMING

3.1. Innledning

I det følgende kapitlet vil jeg presentere teori som på ulike måter har aktualitet som teoretisk innramming av studiens hovedtema, problemstilling og forskningsspørsmål. Med tanke på danningsbegrepets «nye» aktualitet i barnehagelovens formålsparagraf, så synes det både lærerikt og nødvendig å se tilbake i tid og forsøke å skape et historisk omriss. Hensikten er å vise hvordan danningsbegrepet har endret innhold og form i takt med tiden og i tråd med utviklingen i samfunnet. Av hensyn til studiens målsetting, vil den teoretiske gjennomgangen selvsagt legge mest vekt på å presentere aktuelle endringer som har skjedd i barnehagefeltet i løpet av de siste tiårene. Begrepene omsorg, oppdragelse, lek og læring er i tilknytning til rammeplanens (2011) beskrivelse av danningsbegrepets «mer enn» og «samtidig som» (jf. kap.1.3.) valgt ut som sentrale elementer i arbeidet med det empiriske materialet, og hører derfor også hjemme i oppgavens teoretisk fremstilling.

I lys av studiens hovedproblemstilling: «*Begrunnes pedagogisk praksis med en danningsforståelse*» starter jeg innledningsvis med å se litt nærmere på hvordan danning kan defineres og forstås, og på hva jeg legger i danningsbegrepet og betegnelsen danningsforståelse. Jeg vil også si litt om didaktikk og didaktisk arbeid i barnehagen.

3.1.1. Danning og danningsforståelse

Både før og etter implementeringen av danningsbegrepet i barnehagens formålsparagraf har dannelseperspektivet de siste årene påkalt seg en tydelig interesse. Flere har tatt til ordet for at begrepet fremstår som noe uklart. Noe som først og fremst har vært knyttet til de mange variantene av begrepet, og til de mange kombinasjonene det brukes i (Telhaug 2011:219).

Senere i kapitlet vil jeg presentere et historisk tilbakeblikk på danningsbegrepet og den danningsforståelsen som har funnet sted opp i gjennom historien. Her vil vi se at det ser ut til å eksistere tre grunnleggende tanker om danning. Halvorsen (2013:207-208) bruker betegnelsen grunntanker og beskriver disse som danning utenfra, danning innenfra og danning som viser til en relasjon mellom danning utenfra og danning innenfra. Tre grunntanker om danning slik jeg leser Halvorsen, kan være en omskriving og folkeligjøring av det Wolfgang Klafki beskriver som formale og materiale danningsteorier og kategorial dannelse (jf. kap.3.2.5.).

Siden hensikten med masterstudien er å studere barnehageansattes forståelse av egen praksis med særlig fokus på dannelsbegrepet, så velger jeg å basere arbeidet med det empiriske materialet på de tre skisserte grunntankene når jeg skal analysere og tolke det innsamlede intervjumaterialet. Dannelsforståelsene jeg ser etter i informantenes uttalelser er således; forståelse av danning som noe individuelt (innenfra, formal/barnesentrert), forståelse av danning som noe sosialt (utenfra, material/samfunnsorientert) og forståelse av danning som noe som skjer i et vekselvirkningsforhold mellom det individuelle og det sosiale (kategorial dannelse).

Før vi går videre ønsker jeg å bemerke at Halvorsen (2010) ved et annet tilfelle viser til at den tredje grunntanken uttrykker en allsidig erfaringslæring, hvorpå hun også omtaler dette erfaringsbegrepet som en form for syntese mellom danning innenfra og danning utenfra (ibid.:210). Wolfgang Klafki understreker derimot at kategorial dannelse ikke må ses på som en syntese mellom materiale og formale danningsteorier, men at det handler om et vekselvirkningsforhold (Klafki 2011). Den tredje grunntanken vil med utgangspunkt i denne forståelsen vektlegge en vekselvirkning mellom individuell og sosial danning, og ikke behandle det som en sammenhengende enhet, og det er også slik jeg velger å forstå det dialektiske forholdet mellom danning innenfra og danning utenfra.

3.1.2. Didaktikk i barnehagen

Didaktisk arbeid i barnehagen handler om å identifisere det betydningsfulle og bestemme hva som skal utgjøre viktig innhold for virksomheten (Brostrøm og Vejleskov 2009:51).

Gjennom det didaktiske planarbeidet i barnehagen skal man til enhver tid ta utgangspunkt i og forholde seg til ulike planverktøy som man gjennom barnehageloven og rammeplanen er lovpålagt. «Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes» (Kunnskapsdepartementet 2011:53). Alle barnehager er forpliktet til å lage en årsplan. Dette planverktøyet skal lages med utgangspunkt i barnehagens overordnede mål som er gitt i barnehageloven og utdypet i rammeplanen. Når det gjelder valg av metoder står den enkelte barnehage fritt til å velge omfang og metoder sett opp mot lokale behov og forutsetninger (ibid.).

Turi Pålerud (2013:5) viser til at det i dag kan være tendenser til å snevre inn didaktikkens gyldighet til å planlegge lærings – eller undervisningsprosesser. Med referanser til Max Manen (1993) spør hun: «Hva vil vi med barn?». Et spørsmål som hun mener de som skal

jobbe, eller jobber med barn bør stille seg. Vi må tvinge oss til å tenke gjennom det bidraget barnehagen gir til barns liv.

Jeg velger å forstå didaktikk som læren om systematisk planlegging av pedagogisk virksomhet. Forstått på denne måten omhandler didaktikk teori og prinsipper som fokuserer på sammenhengen mellom mål, innhold og gjennomføring. Den knytter sammen teori og praksis ved at den beveger seg mellom pedagogisk teori på den ene siden; Hvorfor gjør vi det? Samtidig som det settes fokus på den praktisk pedagogiske handling på den andre siden; Hva gjør vi? Didaktikk handler for meg om å reflektere rundt grunnlaget for de valgene man tar (Lillemyr og Søbstad 1993:21).

Knytter man så dette direkte opp mot førskolepedagogikken som er utgangspunktet for masterstudien, så mener Lillemyr og Søbstad (1993) at det vil være nødvendig med en vid forståelse av didaktikk. En slik forståelse omfatter alle de tre hovedspørsmålene: Hva (innhold), hvorfor (målbegrunnelser) og hvordan (realisering av mål og innhold). Her understrekes det også at det er viktig å inkludere perspektivet pedagogisk grunnsyn som utgjør grunnlaget for å reflektere over de overnevnte spørsmålene.

Didaktikk i barnehagen handler altså om mer enn å begrunne sine pedagogiske valg gjennom plan, vurderings og dokumentasjonsarbeid. Det handler etter min oppfatning like mye om å opparbeide seg en god forståelse av egen praksis, og å utvikle sin identitet som barnehageansatt. Pålerud (2013) viser til at det å utvikle sin identitet som barnehagelærer ofte knyttes til prosesser som handler om å bli mer bevisst på hva man mener er bra for barn. Det handler om hvordan vi mener at barn skal ha det, og om hva vi mener barn skal få oppleve.

Denne kunnskapen kalles i følge Pålerud (2013:71), som referer til Bengt Molander (1993), for orienteringskunnskap. Det å reflektere over retning og veivalg – eller begrunnelser og hensikt- er helt nødvendig i en praktisk hverdag. Dette belyses videre av Pålerud (2013) ved å understreke at denne formen for kunnskap er med på å gi orientering til arbeidet. Det holder ikke bare å begrunne rammeplanens føringer for arbeidet da dette dokumentet er generelt og overordnet. Som personalgruppe i hver enkelt barnehage må man også bearbeide rammeplanens mål og begrunnelser og fylle dem ut med sine egne vurderinger. Slik jeg ser det, vil derfor virksomhetens valg og utarbeiding av en tydelig pedagogisk plattform gjøre det mulig for barnehagens ansatte å få en god innsikt i egen

forståelse av praksis samtidig som den synliggjør hvilke verdier som er med å styre barnehagens pedagogiske praksis.

3.2. Fra antikken til barnehagens formålsparagraf. Danningsbegrepet, et historisk omriss

3.2.1. Paideia

Danningsbegrepets historiske bakgrunn skriver seg tilbake til antikkens Hellas, og ordet paideia som omhandler både vekst og formidling. Dannelse handlet i høy grad om at den enkelte skulle bli frigjort og selvstendig i møtet med kunnskap og tenkning. Antikkens dannelsespedagogikk omhandlet medvandring og dialog (Løkken og Søbstad 2011). Dette dannelsessynet kan altså ses i sammenheng med forståelsen av at oppdragelsen skal gå i null. En forståelse som viser til at oppdragelsens målsetting er å oppheve seg selv. Som oppdrager går man gradvis ut av sin rolle som oppdrager etter hvert som individets selvvirksomhet tar over (Mathiesen 2008:47-48). Oppdragelsen er dannelsens forutsetning, men målet for oppdragelsen er at man etter hvert skal overta ansvaret for egen dannelse og fortsette sin selvdannelse (Solerød 2012:17).

Paideia lar seg ikke lett definere ved hjelp av begreper som i dagens samfunn florerer i pedagogiske diskusjoner om utdanning. Ordet paideia, i gresk betydning, dekker mange sider ved dannelsen; tradisjon, utdanning, læreplan, språk og kultur. Alene vil allikevel ingen av disse ordene være dekkende for det som grekerne ville si med begrepet. Det greske begrepet knyttes opp mot en forståelse av dannelse som gjelder for hele mennesket, i grekernes paideia, og viser også til at mennesket har en potensiell evne til dannelse (Doseth 2011). En slik forståelse kan man også se jf. «Bildsamkeit» hos Johann Friedrich Herbart (1776-1841), som viste til at forutsetningene for alle pedagogiske virksomheter er at mennesker er formbare/lar seg danne (Solerød 2012:39).

3.2.2. Bildung

Det moderne dannelsesbegrepet sies å være utledet fra, og å ha hentet sin inspirasjon fra, det tyske og klassiske begrepet bildung. Bildung, det vil si den tyske dannelseshumanismens danning, er en betegnelse på forming av menneskets egenskaper etter et forbilde preget av kulturen. Bildung begrepet sto for øvrig sentralt i Wilhelm Humboldts (1767-1835) tenkning om universitetet. Humboldts dannelsesideal omhandlet i tillegg til tilegnelsen av kunnskap, også om utvikling av personligheten. Dannelse peker altså også mot en prosess i tillegg til å peke mot et mål (Glaser 2013).

3.2.3. Selvdannelse

I dannelsingsdebatten har det myndige mennesket lenge vært et ideal. Historisk sett finner vi dette idealet både i den klassiske og den moderne tolkningen av dannelsingsbegrepet. I sin tid uttrykte Kant (1724-1804) seg om forholdet mellom umyndighet, opplysning og myndighet, gjennom dette synliggjør han at mennesket skulle forstås som et vesen med evne til selvdannelse (Glaser 2013). Det selvstendige, autonome og myndige mennesket er i vårt demokrati fremholdt som et viktig dannelsesideal (Klafki 2001, i Glaser 2013:138).

3.2.4. Danning som menneskelig oppgave

Gadamer (2007) ser på danning som en menneskelig oppgave. I følge ham er det enkelte individ alltid allerede på vei til danning, og denne veien må derfor gjøres til vår egen. Alt det vi har tilegnet oss gjennom danning, er oppbevart og tilstede i oss. Resultatet av danning vokser ut av en indre dannelsesprosess, og er derfor en vedvarende utviklingsprosess. «Danning er et mål i seg selv, men skal på samme tid ha en effekt og være en prosess som skal fremmes. Danning kan være et mål for noe som skal ha en effekt, og effekten ligger i bevegelsen. Det er måten dette produktet skal fremmes på, og hva bevegelsens effekt er bestemt av, som er det springende punktet» (Gadamer 2007, i Doseth 2013:160). Sett på denne måten oppfattes danning som individuelt og bevegelig.

I følge Bernt Gustavsson (2007) kan man i tråd med Gadamers dannelsesstenkning snakke om barnets selvdannelse i samspill med de omgivelsene som er rundt barnet. Hvor det i dialog med andre utvikler fronesis – en kunnskap om hvordan vi skal handle i konkrete situasjoner. I sine skildringer beskriver Gustavsson dannelsen ved hjelp av en metafor om å legge ut på en reise. Mennesket reiser ut i verden for å møte det som er annerledes og fremmed. Her gjør det seg erfaringer som det tar med seg tilbake og inkluderer det i sitt tidligere syn på verden. Denne dannelsesstenkningen kan også ses i sammenheng med synet på barnet som handlende subjekt. «Mennesket er et sosialt orientert og handlende vesen allerede ved fødselen av» (Mathiesen 2008:40).

3.2.5. Wolfgang Klafkis dannelsesteoretiske didaktikk og kategoriale dannelselse

Hansjörg Hohr (2011:163) viser til at Wolfgang Klafki (1927-) har som få andre tenkt gjennom hele undervisningsprosessen. Helt fra det å ta utgangspunkt i analysen av den konkrete undervisningssituasjonen til å se nærmere på dens abstrakte dannelsesteoretiske grunnlag. Med denne fremgangsmåten imøtekommer han dermed praktikerens ønske om veiledning i undervisningen så vel som teoretikerens ønske om å avdekke betingelsene og mønstrene for praksis. Klafkis utgangspunkt for denne refleksjonen var at man må bygge

didaktikken på dannelsesbegrepet eller på noe tilsvarende. Kun da kan man unngå at didaktikken faller fra hverandre (ibid.).

Gjennom sin dannelsesteoretiske didaktikk fokuserer Klafki (1983 og 2001), i følge Glaser (2013:137), blant annet på menneskers indre holdning (personlig danning), og på hvordan danning skal sette mennesker i stand til å håndtere spenningene i livet. Han hevder at danning må forstås som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner eller trekk som hvert individ selv utvikler og må ta ansvar for - evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I sitt videre arbeid deler Klafki danningsteoriene inn i henholdsvis materiale og formale danningsteorier. En inndeling hvor han karakteriserer material danningsteorier som teorier der man fokuserer på effekten av et bestemt innhold. Mens de formale teoriene innebærer at det fokuseres på trening av metoder, psykologiske forhold og personlige evner uten forbindelse til innhold. Klafki stilte seg kritisk til begge tradisjonene, og mente at de hver for seg ble alt for snevre. Han hevdet at de materiale teoriene ble for samfunnsorienterte og at de formale ble for barnesentrerte. I sitt forsøk på å betone dialektikken mellom material og formal danning introduserte han derfor kategorial danning, og understreket således enheten og dialektikken han mente å finne i de to tradisjonene (ibid.).

De to teoretiske retningene ovenfor skiller seg kort forklart fra hverandre ut fra hvor de retter sitt fokus. Klafki selv skildrer dette ved å beskrive at representantene for de materiale dannelsesteoriene retter fokuset mot objektsiden i dannelsesprosessen. Hvilket innhold skal formidles? Mens representantene for de formale teoriene retter fokuset mot subjektet for undervisningen, med andre ord den enkelte elev. Det vesentlige ved danningen blir dermed ikke å tilegne seg og oppta et spesifikt innhold. Istedenfor blir det sentrale å forme utviklingen og modningen av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter (ibid.).

Klafki mener, slik jeg oppfatter det, at begge retningene har noe sannhet i seg, men at de samtidig blir for ensidige. Bakgrunnen for Klafkis kritikk av de formale og det materiale danningsteoriene handler om den manglende dialektikken, det vil si vekselvirkningen mellom det formale og det materiale og ikke om manglende danning (Klafki 2011:15).

Ser man videre på hensikten med Klafkis videreutvikling av den kategoriale dannelsesteorien så handler dette om å vise hvordan erfaringer i relasjon til all generell læring har en naturlig og viktig plass. Dialektikken mellom formal og material danning er et uttrykk for at menneskelig utvikling er i en konstant vekselvirkning mellom de kulturelle,

det vil si de omgivelsene som er tillagt betydning av kulturen, og de naturlige omgivelsene (ibid.:14-15). Didaktikken og pedagogenes sentrale oppgaver blir å legge forholdene til rette for pedagogisk opplegg som gjør det mulig for barnet å utvikle kategorier som det kan bruke når det skal erfare verden og ikke minst når det handler i den (Hohr 2011). Ved at barnet tilegner seg kategorier som hjelper det å forstå den kulturen og det samfunnet det lever i så kan den kategoriale dannelse oppnås. Klafki (2011) omtaler dette som den dobbelte åpning hvor verden åpner seg for barnet og barnet åpner seg for verden. Dette viser med andre ord til at den utviklingen, læringen og danningen som foregår i barnets relasjon med verden rundt seg må forstås som en interaksjonsprosess, hvor barnet med støtte fra pedagogen i tiltakende grad skal tilegne seg selvstendig viten og bli i stand til å reflektere og aktivt analysere og ta stilling til egne vurderings, bedømmelses- og handlingsmuligheter (ibid.:176).

Ser man på læringen som finner sted gjennom kategorial dannelse, så omtaler Klafki (2011:176-167) dette som eksemplarisk læring. Grunntanken i eksemplarisk læring er at den dannede læringen ikke finner sted gjennom reproduktiv overtakelse av erkjennelser, holdninger og ferdigheter, men ved at den lærende selv ut fra et begrenset antall utvalgte eksempler arbeider seg frem til allmenngyldige kunnskaper, holdninger og evner. Den lærende oppnår innsikt i en sammenheng ved sin naturbundne og/eller kulturelle-samfunnsmessige-politiske virkelighet, samtidig som han oppnår en strukturingsmulighet, en inngangsvinkel, et handlingsperspektiv, en løsningsstrategi som ikke har vært tilgjengelig tidligere.

Denne måten å se erfaring og læring på kan også ses i sammenheng med det som Dewey omtaler som edukativ oppdragelse (Vaage (red) 2000:30). Erfaringer har i følge Dewey ulik kvalitet og ulike verdier. Han viser også til at det heller ikke kan sies å være likegyldig hvilke verdier som blir forsøkt realisert i oppdragelse og utdanning. Denne formen for retningsbestemt oppdragelse beskriver Dewey som edukativ oppdragelse. Når utdanning og oppdragelse er formålet, så er det også nødvendig med verdivurderinger av erfaringer og erfaringskvaliteten mener han. Han viser til at ikke all erfaring er edukativ, og til at et viktig spørsmål som oppdrageren og pedagogen må stille seg, er hva som konstituerer edukativ erfaring.

3.2.6. Danning og læring i barnehagen - et tilbakeblikk, nåtid og fremtid

I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) defineres danning som en livslang prosess som blant annet omhandler det å utvikle evnen til å reflektere over egen væremåte og handlinger. Det utdypes videre at danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre, og at danning er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati. Danning sies også å være; «(...) mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette» (Kunnskapsdepartementet 2011:15).

Vender man blikket omkring hundre år tilbake i tid, vil man kunne se at John Deweys arbeid med oppdragelse til demokratiet må kunne anses som et viktig bidrag til å styrke samfunnsperspektivet i dannelsesstenkingen (Løkken og Søbstad 2011:84). Hovedtema i John Deweys (1859-1952) tenkning var oppdragelsen og dannelsens rolle i et demokratisk samfunn. «Et demokrati er mer enn en styreform, det er først og fremst en måte å leve sammen på, en felles kommunisert erfaring» (Dewey 1966:87, i Solerød 2012:15).

Ser man på Deweys oppfatning av demokrati så knytter han sin oppfatning til mer enn den representative forståelsen som er knyttet til valg og nominasjoner. Deweys forståelse av demokrati innebærer at deltakelse og kommunikasjon utgjør konstituerende grunnelement i et drøftende eller deliberativt demokrati (Vaage (red) 2000:10). Når det gjelder poenget med det deliberative alternativet, så handler det ikke om en samfunnsmessig helstyring gjennom offentlig debatt, men mer om en form for indirekte styring hvor viktige prinsippavgjørelser og beslutninger blir tatt gjennom berørte parter (Eriksen 2001:111). Demokratiet blir av Dewey sett på som en livsform som var preget av gjensidig kommunikasjon i en pluralistisk verden der det foregår en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring. Hvor selve dannelsesprosessen består i kommunikasjonen mellom mennesker med ulik erfaring. Deltakerne vil gjennom denne prosessen bli mer klar over hva andre står for, samt hvordan de selv føler og tenker (Solerød 2012).

På slutten av 1960 tallet hadde vi i Norge et særlig fokus på danning, hvor blant annet flere unge filosofer bidro til kritikk av den etablerte pedagogikken (Løkken og Søbstad 2011). Sentral i denne debatten var Jon Hellesnes som blant annet påsto at det ikke kunne være urimelig å hevde at danningen ikke kunne avsluttes slik som utdanning som hadde en begynnelse og en slutt. Videre hevdet han også at danningen heller ikke hadde noen begynnelse. Noe han mente hadde bakgrunn i at når vi begynte å danne oss, så var vi

allerede dannet av andre (Hellesnes 1969/1992, i Løkken og Søbstad 2011:84). Hellesnes dannelsesstenkning viser således til at man ikke kan redusere danning til selvdanning, men at danning slik jeg viste til innledningsvis må ta utgangspunkt i den tredje grunntanken om danning (jf. kap.3.1.1.).

Denne tenkningen mener Løkken og Søbstad (2011:84) at vi ser igjen hos den arbeidsgruppen som utredet kvalitet i barnehagen:

«Barnehagen skal i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem bistå barna i deres dannelsingsprosess og på den måten skape et godt grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn»

(Klar, Ferdig, Gå! 2005, vedlegg 4:18, i Løkken og Søbstad 2011:84).

I 2006 kom begrepet medvirkning inn i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Gjennom dette begrepet synliggjorde man nå et større rom for å se barna som medkonstruktører av kunnskap. Barnehagen ble her karakterisert som stedet for offentlige handlinger og medvirkning for førskolebarn (Løkken og Søbstad 2011). Etter min oppfatning vil det si at man gjennom arbeidet med å styrke barns medvirkning også støtter barns aktive selvdanning.

Ser man videre på andre politiske dokumenter som er kommet i løpet av de siste årene, så kan man samtidig finne tydelige tegn på at fokuset på læring har økt betraktelig. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, beskrives det blant annet at dersom visjonen om å skape en bedre kultur for læring skal oppnås, så må lysten og evnen til å lære bli bedre. Meldingen beskriver at god stimulering i tidlig alder har betydning for læring senere i livet. Det vises til at forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere barns forskjeller i læringsutbytte og på den måten gi bedre skolerresultater. Et av departementets forslag i meldingens kapittel 10 «Lære hele livet» var dessuten at det ville bli sett på sammenhengen mellom planene i forbindelse med gjennomgang av barnehagelov, herunder også rammeplan, og utviklingen av grunnopplæringens nye læreplaner (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004).

Det «nye» dannelsesbegrepet ble i Bostadutvalgets innstilling (Formål for framtid, NOU 2007) introdusert i formålet for barnehage og skole. En innstilling som i stor grad medførte at Stortinget våren 2010 vedtok å endre barnehagelovens formål slik at dannelsesbegrepet i lovgrunnlaget ble brukt i tråd med forslaget til Bostadutvalget (Løkken og Søbstad 2011).

I sin drøfting av dannelsbegrepet hadde utvalget blant annet pekt på at begrepet dannings var et videre begrep enn oppdragelse. De påpekte også at dannings var en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon, og at dannings skjer i samspill med omgivelsene (ibid.). Lovendringen trådte i kraft 1. august 2010. Det betyr at alle barnehager i Norge i tråd med dette samfunnsmandatet skal; «(...) fremme læring og dannings som grunnlag for allsidig utvikling (...)» (Barnehageloven § 1 Formål, Kunnskapsdepartementet 2011:11). Lovendringen medførte også at dette begrepet fikk en sentral plass i den reviderte rammeplan av 2011.

Når det gjelder Stortingsmelding nr. 41. (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, så poengteres det allerede innledningsvis at regjeringens utdanningspolitikk har hatt en gjennomgående målsetting om å skape et utdanningssystem som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevens læringsutbytte og gir alle like muligheter for læring. Videre i meldingen fremmes det i likhet med Stortingsmelding nr. 31.(2008-2009) *Kvalitet i skolen*, at for å sikre barn et godt utgangspunkt før skolestart er et godt barnehagetilbud et av de viktigste tiltakene. Viktigheten av at alle barn som går i barnehage skal få utfolde seg, lære, og være godt forberedt når de begynner på skolen blir også vektlagt (Kunnskapsdepartementet 2008-2009).

Stortingsmelding nr.24. (2012-2013) *Framtidens barnehage* synliggjør at barnehagen er første skrittet på veien til det som kalles livslang læring. Mange av de målene som ble satt i Stortingsmelding nr. 41. (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, inngår i grunnlaget for denne meldingen. Hvor det blant annet vektlegges å styrke barnehagen som læringsarena. I 2013 utgaven skisseres blant annet et mål om at alle barnehager skal være en god arena for omsorg, lek, læring og dannings (Kunnskapsdepartementet 2012-2013).

3.3. Sentrale sider ved barnehagens grunnsyn, pedagogikk, verdier og tradisjoner

3.3.1. Den moderne barnehagen og dens røtter

Den frøbelske tradisjon og Fröbel barnehagene kan sies å danne utgangspunkt for den moderne barnehagen og dens røtter. Ved å redegjøre for barnehagens formål i et pedagogisk perspektiv, ønsker jeg å løfte frem den historiske bakgrunnen for dagens didaktiske praksis. Herunder trekkes det også noen tråder til hva som kjennetegner den moderne barndommen, og synet på barn. Hovedfokuset vil være på de endringene som er skjedd de siste tiårene, det vil si fra 1970 årene og frem til i dag.

Den norske barnehagen sies å ha lange tradisjoner, og disse tradisjonene er nært knyttet til barnehagene i de øvrige nordiske landene som har sitt utspring i det 18 århundrets sosiale og pedagogiske bevegelser i Europa. Det refereres gjerne til at den har to forskjellige røtter, og at den har fulgte to forskjellige retninger fra starten av, nemlig barneasylene og barnekrybbene og Fröbel barnehagene (Tømmerbakke og Miljeteig-Olssen 1987). En sammensmeltning av disse to ulike tradisjonene er den institusjonen vi i dag kaller barnehage (Greve 2010).

Innholdsmessig var asylene bygget på engelsk mønster, og med en målsetting om at her skulle barna få mulighet for en bedre fremtid ved å få oppdragelse og undervisning. Først og fremst var allikevel asylene en institusjon for omsorg, og kom som et resultat av industrialiseringen. Asylene var sosiale heltidsinstitusjoner som tok seg av arbeiderenes barn. De fröbleske barnehagene derimot sies å ha vært et rent pedagogisk tilbud som foregikk over noen formiddagstimer. Friedrich Fröbel (1782-1852), tysk pedagog og filosof, mente at småbarnsinstitusjoner skulle være et første ledd i en organisert folkedannelse, og ikke i det hele tatt skulle ha tilknytning til sosial omsorg. Langt forut for sin tid la således Fröbel avgjørende vekt på at veien til å lære i førskolealder var gjennom barns lek og egen aktivitet (Tømmerbakke og Miljeteig-Olssen 1987). Barnehagens formål skulle i første rekke være å tilfredsstille barnets behov, og ikke nødvendigvis å tjene samfunnets interesser (Greve 2010). Med heldagsasylene på den ene siden, og «barnehagene» på den andre siden fulgte så utviklingen av småbarns institusjoner i Norge to linjer – en sosial og en pedagogisk. På 1920 tallet startet arbeidet med å få disse samordnet i en felles institusjonstype som fortsatt ivaretok omsorgsoppgavene til daghjemmet, samtidig som den var bygd på pedagogisk kunnskap og således hadde et pedagogisk innhold. I dag kalles som tidligere nevnt alle institusjonene for barnehager, og de er omfattet av samme lov, nemlig Lov om barnehager, som så dagens lys i 1975 (Tømmerbakke og Miljeteig-Olssen 1987).

3.3.2. Formål og samfunnsmandat

Den første barnehageloven kom altså i 1975, og i tråd med samfunnsutviklingen generelt har det forekommet flere endringer i lovgrunnlaget. Noe som blant annet viste seg gjeldende på 1990 tallet hvor behovet for å styrke og tydeliggjøre barnehagens oppgaver ovenfor barna ble enda mere fremtredende. En ny barnehagelov kom i 1995, og for første gang ble det også forskriftsfestet en rammeplan for barnehagene. Både lov og forskrift ble

gjort gjeldende fra 1996, og målsettingen med rammeplanen var å gi noen overordnende mål og rammer for det pedagogiske innholdet i barnehagen (NOU 2010:8)

På 2000 tallet gjorde en ny barnehagelov seg gjeldende fra 2005 og en revidert rammeplan kom som en følge av dette i 2006 (ibid.). Foreløpig har vi nå landet på den nåværende formålsparagrafen som ble gjort gjeldende fra 1. august 2010. Som en følge av dette ble det også foretatt endringer i forskrift for barnehagens innhold og oppgaver (rammeplanen). Den endrede utgaven ble utgitt i 2011.

Diskusjonene om innholdet i lovverket har gjennom de siste 40 årene vært gjenstand for mange drøftinger. Mest fremtredende har debatten om barnehagenes verdiforankring vært, noe som har ført til flere av disse justeringene og endringene i formålsparagrafen.

Underveis har meningene vært mange og delte, og det er derfor ingen overraskelse at denne debatten er like levende i 2014. Debatten handler om hvordan rammeplanen kan bli bedre. Dette har også medført at en regjeringsutnevnt rammeplangruppe i 2013 fikk tildelt et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet med å lage et utkast til revidert rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Denne prosessen er for tiden midlertidig stoppet fordi man ønsker å se endringene i sammenheng med nye og forestående endringer i barnehageloven. Planen er allikevel at en ny og revidert rammeplan skal gjelde fra 2016.

Innholdet i dagens norske barnehager skal frem til da styres av de føringene som synliggjøres i barnehageloven og i rammeplan (2011). Barnehagens samfunnsmandat fastsettes i så måte av formålsbestemmelsen i barnehageloven og gir også føringer for hvilket verdigrunnlag barnehagen skal bygge på. Videre gir rammeplanen sammen med innholdsbestemmelsen i barnehagelovens § 2 nærmere regler for hva et barnehagetilbud skal inneholde (Kunnskapsdepartementet 2011).

Barnehagens samfunnsmandat:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene».

Barnehageloven § 1 Formål, 1 ledd (Kunnskapsdepartementet 2011:11).

I rammeplan (2011) synliggjøres det altså gjennom barnehagens verdigrunnlag at barnehagen skal representere et miljø som bygger opp om menneskeverd og retten til å være forskjellige. Grunnleggende verdier som skal formidles er felleskap, omsorg og medansvar. Mens de sentrale samfunnsverdiene som skal legges til grunn for omsorg og danning, lek og læring i barnehagen er nestekjærlighet, menneskelig likeverd, åndsfrihet, solidaritet og tilgivelse. Det vektlegges også at barnehagen i nær forståelse med barnas hjem skal legge grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Samtidig som personalets særlige ansvar som rollemodeller trekkes frem når det gjelder å etterleve barnehagens verdigrunnlag i praksis. Dette understrekes ytterligere med en føring om at refleksjoner over egne handlinger og verdier skal inngå i barnehagepersonalets pedagogiske drøftinger (Kunnskapsdepartementet 2011).

3.3.3. Pedagogikkens grunnmodell – to uholdbare tilnærminger

Ser man nærmere på hvilken grunnmodell pedagogikken hviler på, så fins det i følge Torjussen (2011) to uholdbare tilnærminger som jeg finner det relevant å gå nærmere inn på for å belyse noe av de utfordringene man kan støte på når det gjelder dannelsesforståelsen ute i barnehagens praksisfelt.

Pedagogikk som påvirkning:

En oppfatning av pedagogikk hovedsakelig som påvirkning vil si å forstå pedagogikk som basert på en teknisk mål-middel-modell. Det innebærer at barnet blir sett på som et materiale som skal formes etter visse målsettinger. En rendyrket behavioristisk tilnærming er et godt eksempel på dette. Barnet blir i denne forståelsen kun sett på som en organisme der opplæring av både moralsk og intellektuell art blir til atferd som er betinget av stimuli og respons. Problemet med en slik type pedagogikk er at den er autoritær, og at man er av den oppfatning at man må ha makt over materialet sitt. I følge den pedagogiske relasjonen som tar utgangspunkt er en subjekt-objekt relasjon, vil det være umulig å ha en slik tilnærming. En slik type pedagogisk praksis vil dessuten medføre indoktrinering og ensidig tilpasning (ibid.:153-154).

Pedagogikk som «fri vokster»:

En forståelse av pedagogikk som «fri vokster» vil si at man ser på barnet som noe som skal utvikle seg fritt ved å fjerne ytre hindringer. I motsetning til pedagogikk som påvirkning som tar utgangspunkt i et mekanistisk menneskesyn, så vil man i denne typen pedagogikk hvile på et biologisk menneskesyn hvor vekst blir en grunnleggende kategori for den

pedagogiske praksisen som utøves i virksomheten. Denne typen pedagogikk vil nødvendigvis være en elev- eller barnesentrert pedagogikk, og knyttes gjerne opp mot Rousseau (1712-1778) og hans etterfølgere (ibid.:155-159). I følge Mathiesen (2008:24) kan vi også se en variant av den individorienterte, pedagogiske tenkningen hos Fröbel. Frøbels pedagogiske tanker var inspirert av Rousseau og Pestalozzi (1746-1827).

En som har stilt seg kritisk til den tanken som Rousseau og hans etterfølgere utformet om en naturlig utvikling, er John Dewey som viser til at denne ideen om vekst rommer to feilslutninger: «For det første er frøets vekst begrenset sammenliknet med menneskelig vekst» (Dewey 2000:204). Noe Dewey begrunner med at vekstforløpet til frøet ligger relativt fast, og at dets fremtid i langt større grad er bestemt av dets forhåndsgitte natur, mens vekstforløpet hos mennesket karakteriseres av anlegg for vekst i ulike retninger og mot ulike resultater. Mennesket kan med andre ord utvikle seg til en hvilken som helst av mange former. Et faktum som i følge Dewey peker mot den andre feilslutningen: «Heller ikke frøet vokser ganske enkelt av seg selv, uten hjelp fra klima og miljø. Dets utvikling kontrolleres av ytre vilkår og krefter» (ibid.: 205). Dette begrunner Dewey med at de naturlige iboende kreftene må virke i interaksjon med de ytre forholdene om det skal være muligheter for liv og utvikling (ibid.).

Noen fellestrekk for en slik måte å forstå pedagogikk på er at det ikke bare er kunnskapstilegnelse og faget, men også barnet og barnets egne erfaringer og interesser som er i sentrum. Veilederrollen blir fremtredende, og den pedagogiske relasjonen mellom voksen-barn kan forstås som symmetrisk (Torjussen 2011:155-159). Kunnskapsbegrepet forandrer seg også med barnet i sentrum, og undervisningen retter seg mot å utvikle «integrerte» og «hele» mennesker. Det blir viktig å «lære å lære» og læringsprosessen løsrives således fra læringsinnholdet (ibid.).

Hva er så bakgrunnen for at man mener at også denne tilnærmingen uholdbar?

Begrunnelsen for dette er at man ved å hoppe bukk over asymmetrien og maktproblematikken ikke er i stand til å få makten til å forsvinne. Den omsorgen som utøves blir på mange måter et resultat av strategiske handlinger eller instrumentalisme, hvor den blir et middel til å få barnet til å handle som man ønsker, noe som i og for seg blir å tilpasse dem. Forståelsen av pedagogikk som «fri vokster» fører også til subjektivisme. Ved å betrakte barnet som et objekt som skal vokse fritt ut fra sin iboende natur, så innebærer dette også at man står i fare for og ikke ta barnet alvorlig. Forklaringen som gis

på hvorfor pedagogikk som «fri vokster» i likhet med pedagogikk som påvirkning vil være uforenlig med danning er at barnet her vil bli sosialisert inn i en falsk bevissthet om den virkeligheten man lever i. Noe som gjør dem blind ovenfor samfunnskraftene som har makt over en (ibid.).

Dialektikk og danning - som den tredje vei:

Alternativet til disse fins i et tredje alternativ som istedenfor å hvile på en form for overtaling tar utgangspunkt i ekte dialog. I følge Torjussens (2011: 160-161) referanser til Skjervheim (2002) er denne dialogen kun mulig dersom man stiller seg under skillet mellom episteme og doxa. Det vil si mellom sann innsikt og bare meninger. Jamfør Sokrates og den dialektiske dannelsen som tar utgangspunkt i et personalistisk menneskesyn der mennesker blir sett på som noe mer en et naturvesen på lik linje med dyrene. Mennesket har en særstilling i tilværelsen fordi det er et åndsvesen i tillegg til at det er et naturvesen. Som menneske kan man reflektere over sin egen virksomhet, man er selv moralsk ansvarlig for sine handlinger og har frihet til å leve opp til sine verdier, eller la være. Forstått på denne måten blir ikke oppdragelsens mål først og fremst tilpasning, men mer et spørsmål om å leve opp til sine verdier. Gjennom oppdragelsen må individet hjelpes til å tilegne seg kulturelle grunnverdier og leve opp til dem. Slik realiserer mennesket seg selv (Solerød 2012:20-21).

Danningsbegrepet er her, i følge Torjussen (2011:159-161), knyttet til det hegelsk-marxistiske begrepet om dialektikk. En dialektisk dannelsesfilosofi hvor begrepet om overbevisning står sentralt, og hvor man grovt sett kan ta utgangspunkt i at dette innebærer en syntese mellom «fri vokster» og «påvirkning». Med utgangspunkt i en slik tilnærming blir danning sett på som tilegnelse av ny kunnskap som forandrer menneskets forståelseshorisont. Noe som medfører at verden fremtrer i et nytt lys.

Dersom man ser Torjussens (2011) presentasjon av pedagogikkens grunnmodell, og dens to uholdbare tilnærminger og alternative og tredje vei opp mot Klafkis beskrivelse av den dannelsesteoretiske didaktikken og kategorial dannelsen (jf. kap.3.2.5.), så viser dette nettopp til hvilke ensidige dannelsingsvilkår barnehagens pedagogiske praksis vil kunne fremme dersom man baserer sin forståelse utelukkende på pedagogikk som påvirkning (utenfra, material/samfunnsorientert) eller pedagogikk som «fri vokster» (innenfra, formal/barnesentrert). Det er allikevel viktig å understreke at Klafki viser til kategorial

dannelse som noe som skjer i et vekselvirkningsforhold, og ikke som en syntese som Torjussen viser til i sin fremstilling.

3.3.4. Barnesyn

Barnehageansattes syn på barn og barndom omfatter både kunnskap om barn og holdninger i forhold til barn. Dette danner også utgangspunktet for hvordan man planlegger og gjennomfører pedagogisk virksomhet (Lillemyr 2011:17).

Ser man tilbake på 60- og 70- tallet var det vanlig å betrakte barnet i lys av en eller flere utviklingsteorier. Barnets utvikling ble i stor grad vurdert i lys av utviklingstrinn som endret seg med alder. Dette karakteriseres ofte som en sterkt individualpsykologisk orientert betraktning hvor man var opptatt av hvordan barns utvikling ble ansett å vise et universelt mønster. Det vil si noe som ble betraktet som allmenngyldig innen ulike områder og i de fleste kulturer. Her må det samtidig understrekes at mange senere har stilt seg kritisk til dette. Både fordi det kan synes som en for etnosentrisk betraktning, samt at det hevdes at det ikke tas tilstrekkelig hensyn til kultur og kontekst (Lillemyr 2011).

Når det gjelder synet på barn både innen sosiologi, psykologi og pedagogikk, så hevder Dion Sommer (2003) at vi i de senere år har sett et paradigmeskifte på dette området. Et skifte som karakteriseres av at vi har endret vårt syn på barn så pass mye at det må få konsekvenser for hva vi er særlig opptatt av ved barn og for hvordan vi vil søke kunnskap om barn (Dion Sommer 2003, i Lillemyr 2011:19). Om vi har nådd frem eller ikke til dette paradigmeskiftet i synet på barn og barndom, kan ifølge Ole Fredrik Lillemyr (2011) til enhver tid diskuteres. Sommer (2003) trekker frem at det viktigste ved et nyere syn på barn er at vi nå, mer enn tidligere, helt fra begynnelsen av livet ser barnet som subjekt. Noe som etter min oppfatning må sies å ha endret seg allerede med den første rammeplanen som kom i 1996. Når det gjelder kritikk av Sommers teori, så viser Mathiesen (2008:41) til at det ut fra hans tolkning av Sommer, ser ut til at Sommer hevder at barnet ikke trenger å samarbeide med voksne om å bli sosial, nettopp fordi det allerede er det. Mathiesen spør seg om man ikke her forveksler det å være sosial med subjektets medfødte sosialiseringsevne. Han mener det vil være problematisk å hevde at barnet allerede er sosialisert, og om så skulle være tilfelle mener han også at dette opphever pedagogikkens legitimitet. Forstått slik vil selvdannelse være det eneste legitime begrepet i dannelsesteorien. Det sentrale poenget i den nye kunnskapen om barn er i følge Mathiesen barnet som subjekt. Som subjekt handler og gjør man sine erfaringer samtidig som man

tenker. Han viser videre til at denne erkjennelsen selvfølgelig har konsekvenser for oppdragelsesteori, men at det ikke må være noen tvil om oppdragelsens berettigelse (ibid.).

Når det gjelder det synet man har på barn i dag, kan det sies å være preget av en sterk forankring i barnekonvensjonen. Der man ser på barnet både som aktiv deltaker med rett til medvirkning i pedagogiske virksomheter som barnehage og skole, og som aktiv deltaker i samfunnet generelt. Det legges i dag større vekt enn tidligere på hvordan barn i forhold til et overordnet mål om dannelse utvikler sosial kompetanse og sosial og kulturell tilhørighet. Særlig fra 1990- tallet har det i barnehagepedagogisk sammenheng vært tradisjon for en helhetlig tilnærming til oppdragelse, hvor man ser omsorg, lek og læring i sammenheng. Et slik helhetlig perspektiv kan forstås som en verdibasert tilnærming, der barnet primært ses på som en helhet i samspill med andre, men blir også sett på som en unik person med samfunnsmessige rettigheter (Lillemyr 2011).

Ser man på etableringen av nyere barndomssosiologi så var kritikken av barn som becoming; noe skulle transformeres til et menneske (human beings) et sentralt element (Ødegaard 2012). Responsen til dette var gjennom den nye tradisjonen at man ikke kun skulle se barn som fremtidige voksne, men også se dem som beings, som mennesker nok i seg selv. (James et al. 1998, i Ødegaard 2012:63). Uprichard (2008) mente derimot at barndommen må forstås i et temporalt lys, og ser barn og barndom både som being og becoming. Med en slik forståelse mener man at også barn opplever sine liv i både fortid, nåtid og fremtid (Uprichard 2008, i Ødegaard 2012:63).

3.3.5. Å se barnet som subjekt

Med utgangspunkt i dagens kunnskap betraktes barns utvikling gjerne ut fra flere faglige perspektiver. Et sentralt kjennetegn ved disse perspektivene er at man ser på barnet som et aktivt, dynamisk og handlende subjekt som allerede fra det er nyfødt, påvirker, påvirkes og formes i sin samhandling med omgivelsene (Sørensen mfl. 2011).

I Norge har spesielt Berit Bae hatt stor betydning for hvordan man i norske barnehager har blitt mer opptatt av å se barnet som subjekt. Samtidig som man også er blitt mer bevisstgjort på hvilke utfordringer man har i det praktiske pedagogiske arbeidet i barnehagen. Berit Bae har blant annet pekt på det faktum at samtidig som vi gjennom nyere forskning blir fortalt viktigheten av å se barnet som subjekt, er vi allikevel som borgere av et gitt samfunn bærere av faglige og kulturelle tradisjoner som kan gjøre det vanskelig å møte og se barnet som subjekt. Hun viser til at dersom dette skal kunne

realiseres så krever det bevisst arbeid omkring personlige holdninger og fagkunnskap. Gjennom disse refleksjonene omkring barnehagens arbeid er det derfor også nødvendig at man ser kritisk på hvilke kvalifikasjoner som trengs for å kunne virkeliggjøre prinsippene om å møte og se barn som subjekter i pedagogiske praksis. I sin vektlegging av bevisstgjøring av barnehagepersonalets rolle i praksis peker Bae blant annet på fire forhold som hun mener det er viktig at man bruker tid på. Disse omhandler voksnes forhold til barns medvirkning, omsorg, barns lek og barnehagens læringsmiljø (Berit Bae 2007).

3.3.6. Barnets behov - Barneperspektiv eller barnets perspektiv

Spørsmålet om hvem som egentlig definerer barns behov, synliggjør et skille mellom det man kaller barneperspektiv og barnets perspektiv. Begge perspektivene tar utgangspunkt i prinsippet om barnets beste, men slik jeg oppfatter det handler barneperspektivet om hvordan voksne handler ut fra det de mener er barns beste. Mens det i barnets perspektiv settes enda sterkere fokus på barnet. Hva er deres ønsker? Det å søke barns perspektiver handler om å prøve å forstå hva barn forstår. Det handler om lytting der vi ikke tar utgangspunkt i oss selv, men at vi etterstreber å finne ut av hva som for eksempel ligger bak barns kroppsspråk, ord og andre uttrykk. Som voksen må man gi slipp på det man selv er opptatt av for å finne ut av hva barn vil dele dersom man vil få tak på barns perspektiv (Bjerke 2010). Her må vi samtidig være bevisst at vår egen forståelse vil påvirke den tolkningen vi gjør av barnas uttrykk. Det å jobbe bevisst med å få frem barns interesser fremfor å få de til å følge det de voksne er opptatt av kan således være både krevende og vanskelig (Sandvik og Johannesen 2008, i Bjerke 2010:201).

3.3.7. Barns medvirkning

Barnehagelovens § 3 – Barns rett til medvirkning presiserer at;

«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, 2011:17).

I rapporten *Alle teller mer* (1/2009) en evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir brukt, vises det til at undersøkelsen ikke kan slå fast at rammeplanens føringer om medvirkning har medført at barn har fått mer innflytelse på sitt liv i barnehagen. Evalueringen tydet derimot på at det hadde blitt en økt bevissthet

omkring det å fange opp det barn uttrykker og det å la deres interesser få betydning for barnehagens innhold og oppgaver (Høyskolen i Vestfold 2009).

Når det gjelder hvordan retten til medvirkning praktiseres, og hvor omfattende medvirkningen vil være, presiserer rammeplan (2011) at dette vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet 2011:17-18). Som grunnlag for medvirkning må barnehagen ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. Det må vises respekt for barns intensjoner og opplevelsesverden, og gi rom for ulike barns ulike perspektiv. Som pedagogisk virksomhet må det det planlegges og organiseres slik at det gis tid og rom for medvirkning. På denne måten kan barn bli motivert til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2011). Barns skal ses på som aktivt medvirkende i sitt eget liv, og ikke som en passiv mottaker. De skal både påvirkes av og selv påvirke omgivelsene. Dialogen mellom barn og voksen skal være likeverdig (Rønning 2013).

Kristiansen (2011:190) skriver at medvirkning slik det omtales i rammeplan viser til et todelt syn på medvirkning. På den ene siden handler det om medvirkning og det enkelte barns muligheter til å handle, kommunisere og å være en demokratisk person i et mangfoldig samfunn. Den andre og like viktige siden er individets evne til å bidra til andre menneskers muligheter til å være demokratiske subjekter. Forstått slik har medvirkning betydning både for det enkelte individ og for gruppen og samfunnet. Glaser (2011:57) fremhever at i et dannelsesperspektiv så vil nettopp barnets egne stemme, erfaringer og opplevelser også måtte betraktes som gyldig kunnskap. Kunnskapen konstrueres i et fellesskap, i møtet mellom barnet og de voksne. Implementeringen av medvirkning i rammeplan (2006) synliggjorde ut fra denne oppfatningen at man i dagens barnehager er forventet å se på barna som medkonstruktører av kunnskap. En oppfatning som også Løkken og Søbstad (2011:90) støtter med sin uttalelse om at rammeplan for barnehagen (2006) i motsetning til mange andre læreplaner i andre land gir et større rom for å se på barn som medkonstruktører av kunnskap.

3.3.8. Omsorg

Omsorg har stått sentralt i den norske barnehagetradisjonen, og i tråd med den historiske utviklingen har synet på hva omsorg innebærer endret seg. Både gjennom aktuell forskning og i barnehagens lover og forskrifter løftes viktigheten av å se barnet som subjekt frem.

Noe som medfører at det kan være viktig å stoppe opp å være litt ekstra kritisk til hvordan omsorgsbegrepet forstås og utøves i barnehagens praksisfelt.

I barnehageloven (2005) er det gjennom formålsparagrafen fastsatt at barnehagen skal være et miljø for omsorgsutøving (Kunnskapsdepartementet 2005). To grunnleggende og viktige spørsmål man bør stille seg i denne sammenhengen er derfor: Hva er omsorg? Hva omhandler de barnehageansattes omsorgsansvar?

I NOU 2010:8 står det at omsorg i barnehagen handler om både barns omsorg for hverandre og relasjonen mellom personalet og barna. Omsorg beskrives å være en særlig relasjon mellom mennesker som kjennetegnes ved at et menneske retter sin oppmerksomhet mot et annet menneske og handler på en måte som er ment å tjene det andre menneskets trivsel. Det vises også til at det i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver påpekes at det å gi og ta imot omsorg er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse og et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv (Kunnskapsdepartementet 2010).

Omsorgsbegrepet beskrives i barnehagens styringsdokumenter som både en arbeids og verdiform. Begrepet er sammensatt og omslutter juridiske rettigheter og etisk ansvar så vel som det like fullt har mange praktiske dimensjoner (Otterstad og Rhedding-Jones 2011: 70). Ser man på styrende lovverk så skal omsorg i følge dette prege enhver relasjon og handling i barnehagen. Samtidig kan man ikke gi garantier for at omsorg allikevel ikke utstedes. Reell omsorg kommer ikke av seg selv (ibid.).

Dersom man ser på situasjoner i barnehagen hvor omsorg kan skapes så handler dette om når mennesker involverer seg i møte med hverandre. Her blir det derfor viktig for barnehageansatte å stille seg spørsmål om hvem og hva som legger premissene for dette møtet. Det må med andre ord ses nærmere på hvem som står i posisjon til å forme omsorgens innhold i barnehagen. Dersom man ønsker å trekke inn barns bidrag i disse omsorgsprosessene så må man være åpen for å endre fokus, og skape nye rom for å forskyve tidligere etablerte forståelser av hva det omsorgsmessige innholdet i barnehagen skal være (ibid.).

I det pedagogiske drøftingsarbeidet omkring omsorgs og omsorgsutøvelsen i barnehagen bør barnehagepersonalets drøftinger omhandle hvordan egne forestillinger om alder og autoritet virker inn på hvordan man betrakter barn og barnas omsorgssituasjoner. Et

pedagogisk grep som ikke bare påvirker barna som mottakere av omsorg, men også når det gjelder barnas bidrag inn i omsorgsprosessene. Dersom man for eksempel har et fokus på voksne som ultimate omsorgsgivere så kan dette overskygge for barnas bidrag inn i prosessene. Med definisjonsmakten på sin side står man som voksen således i fare for å utføre handlinger i omsorgens navn som ikke er i tråd med det mandat som er gitt i lovgrunnlaget (Otterstad og Rhedding-Jones 2011).

Som voksen har barnehagelæreren alltid en maktfull posisjon ovenfor barnet (Thoresen 2013b). En asymmetrisk relasjon kjennetegnes av at den ene personene har mer makt, autoritet eller kontroll enn den andre. En definisjonsmakt ovenfor barn som det er viktig å reflektere rundt, og være bevisst. «Asymmetri og manglende jevnbyrdighet gjør at det alltid er en risiko for at de voksnes definisjonsmakt gjøres gjeldende og barns perspektiver ignoreres» (Østrem 2012:137).

Ser man så på omsorg utover det å ivareta enkelt individene så kan omsorg også innbefatte en ivaretagelse av samspill og interaksjon mellom menneskene (Otterstad og Rhedding-Jones 2011). Denne typen omsorgsprosesser kan etter min oppfatning være med å skape et godt grunnlag for at barn i samspill med andre skal oppdage, støtte og ivareta hverandres initiativ. Slik sett blir det også her viktig å arbeide kritisk med omsorgsinholdet og i forhold til hvem som er premissleverandørene for omsorgens innhold og form (ibid.).

Når det gjelder oppfatninger om hva omsorg kan være, så involverer dette også oppfatninger om hva et barn kan være. Noe som altså vil henge nært sammen med de barnehageansattes menneske og barnesyn. En etisk utfordring i dette arbeidet handler i følge Foss (2013) om vekselvirkningsforholdet mellom felleskap og individ, og i forhold til hvilket av disse to aspektene som tillegges størst vekt. Foss påpeker også at vekselvirkningsforholdet mellom nærværende nærhet og avstand er vesentlig hvis man skal respektere enkelt barns liv og således styrke dets livsmot. Her poengterer hun at den nærværende holdningen er en absolutt motsetning til den fraværende holdningen hvor barn åpent blir avvist på en nedslående og disiplinerende måte.

I følge Lillemyr (2013) innebærer omsorg i forhold til barn at man gir støtte, viser respekt og tydeliggjør forståelse for barnet, og på den måten bidrar til å tilfredsstille deres psykiske så vel som fysiske behov. En omsorg og støtte som han påpeker må gis både individuelt og gruppevis. Rent generelt vil omsorgsutøvelsen i følge han få stor betydning for utviklingen av barnets selvoppfatning, og således også for barns utvikling av lyst til aktivitet og læring.

I Tholins (2013) bok *Omsorg i barnehagen* legger hun stor vekt på at omsorg handler om relasjoner. Hun viser til at omsorg er noe menneskene alltid er sammen om, og at omsorg således ikke kan skje i et vakuum (ibid.:12). Barn i førskolealder er prisgitt barnehagens personale, og de trenger å være omgitt av voksne som beskytter dem, ser dem og ser hvilke behov de har. Et ansvar som barnehagens voksne må knytte til etiske og faglige overveielser. Samtidig må man ikke bare se på barn som hjelpeløse, og avhengig av de barnehageansattes omsorg. Barnet som subjekt, som selvstendige deltakere og som medborgere av demokratiet, må også nedfelles i barnehagens praksis om barn og omsorg (ibid.:16). Ved hjelp av nyere forskning viser Tholin til at barn er medskapere av et omsorgsfullt fellesskap og at de på ulike måter påvirker omsorgssituasjonen. Hun antyder også at man kanskje bør slutte å snakke om givere og mottakere når det gjelder omsorg, og at både barn og voksne snakkes om som omsorgsdeltakere (ibid.)

3.3.9. Oppdragelse

I forbindelse med revisjonen av formålsparagrafen i barnehageloven i 2008 ble oppdragelsesbegrepet erstattet med danning. Loven trådte i kraft i 1. august 2010, og lovparagrafen ble senere tatt inn i den nye rammeplanen (2011). Etter min oppfatning kan dette skiftet ha medført den tilsynelatende ullenheten som dannelsesbegrepet har fått i mitt eget fagfelt, barnehagen.

Thoresen (2013a:20-21) stiller seg undrende til denne endringen, og etterspør hvordan et så sentralt begrep i pedagogisk faglitteratur kan kastes over bord og erstattes av et begrep som er nytt og fremmed i barnehagepedagogikken og i barnehagen. Thoresen viser også til at oppdragelse er en kjensgjerning som personalet i barnehagen ikke kommer utenom.

Med referanse til Nordahl og Sørliet et al. (2005) synliggjør Mathisen (2008:42) en lignende oppfatning som viser til at man ikke kan avskaffe oppdragelsen. Begrunnelsen de gir kan i følge Mathiesen (2008:42) like gjerne sies å være kjernen i den sosialpedagogiske forståelsen av oppdragelse, det er gjennom utdanning og oppdragelse at barn og unge skal videreutvikle og videreføre felleskapene som voksne. «Som voksne må vi bestemme hva i vår kultur vi vil videreføre til barn og unge, og ikke minst må vi ha en forståelse av hvordan dette kan overføres på en mest mulig hensiktsmessig måte» (Nordahl og Sørliet et al. 2005:9, i Mathiesen 2008:42).

I følge Mathiesen (2008:42) viser Myhre (1990) til at sosialiseringbegrepet har fått en betydning som favner oppdragelse i vid forstand. Forstått slik innebærer dette at

sosialiseringbegrepet referer til tilegnelse av kunnskaper, holdninger (normer) og ferdigheter i tillegg til en generell tilegnelse av kulturen som individet lever i. Myhre understreker også at det har oppstått en tendens til å la sosialiseringbegrepet erstatte oppdragelsesbegrepet, dette er i følge Myhre ikke ubetinget heldig (ibid.).

Ser man videre på hva som kjennetegner oppdragelseslære /- teori så omhandler oppdragelseslære en systematisk gjennomtenkning av ulike grunnproblemer i oppdragelsesvirksomheten. Oppdragelseslæren fungerer som en hjelp for oppdrageren som hver dag er nødt til å ta avgjørelser om hva som er riktige pedagogiske handlinger, ut fra de målene man tenker for oppdragelsen. En hjelp som består av hjelp til en bedre forståelse av oppdragelsessituasjonen som helhet og av hjelp i form av preskriptive utsagn (regler og råd). Ved å ta utgangspunkt i en slik forståelse betinges en systematisk teoretisk drøfting av fenomenet oppdragelse og dets grunnproblemer. Oppdragelsesteorien vil være en del av oppdragelseslæren med mål om å bidra til innsiktsfull handling, mens oppdragelseslæren inneholder begge disse komponentene (Myhre 1990, i Mathiesen 2008: 43). En enkel definisjon av oppdragelse er i følge Mathiesens (2008:43) referanse til Myhre (1994) «å si at det handler om den hjelpen den eldre generasjonen gir den yngre, for at den skal mestre livet».

Som fenomen viser Myhre (1994) til at oppdragelsen har to former; den intensjonale og den funksjonale. Med intensjonal oppdragelse refereres det til den formålsrettede oppdragelsen hvor oppdrageren har en intensjon (hensikt) med oppdragelsen, gjennom oppdragelsen ønsker man og nå et mål for barnet. Dette målet kan for eksempel være det å hjelpe barnet til å mestre livet, slik det også er vist til tidligere. Et annet av målene i den intensjonale oppdragelsen kan være barnets tilegnelse av samfunnets verdier og normer. Når det gjelder den funksjonale oppdragelsen så beskrives denne typen oppdragelse å finne sted når barnet påvirkes i sin utvikling som person uten at dette er planlagt av de miljøene barnet ferdes i (Myhre 1994, i Mathiesen 2008:44) Det funksjonale oppdragelsesbegrepet ligger slik Mathiesen (2008:44) ser det nært det mer generelle begrepet sosialisering. Som begrep refererer funksjonal oppdragelse i en bestemt betydning til selve samværet mellom lærer og elev og mellom foreldre og barn. Selv om man som forelder eller lærer ikke nødvendigvis alltid er opptatt av å være oppdragere i den intensjonale betydningen, så vil man gjennom sin væremåte fungere oppdragende på barnet. Dette initierer med andre ord at man både som pedagog og barnehageansatt alltid er i en oppdragerrolle.

Thoresen (2013b:162) viser med støtte i Myhre (1994) til at det pedagogiske paradoks gjelder både danning og oppdragelse. «Målet med oppdragelsen og danningen er et selvstendig og myndig menneske, som bare kan utvikles gjennom innflytelse av andre» (Myhre 1994:159, i Thoresen 2013b:162) (jf. asymmetrien og maktforholdet mellom barn og voksne, se kap.3.3.8.). Dette betyr allikevel ikke at man som barn er passiv mottaker, men viser til et pedagogisk grunnproblem og spenningen mellom begrepene påvirkning og utvikling (ibid.:163) (jf. vekstpedagogikken og formidlingspedagogikken). Thoresen (ibid.:163) viser også til Theodor Litt (1880-1962) og beskriver at hos ham blir det pedagogiske grunnproblem påvirkning eller utvikling, å lede barnet eller la det vokse. I følge Litt har både barnet og verden sin egen betydning i danning og oppdragelse, og sin egen dignitet (rett) som skal ivaretas.

Dette henger også sammen med det som Roger Mathiesen (2008:60) refererer til som pedagogikkens særegne intensjon som er karakterisert av to generasjoner som står ovenfor hverandre, den yngre og den eldre. Som voksen representerer man på ulike måter et felleskap som kjennetegnes av bestemte verdier og normer som man ønsker å videreføre gjennom den yngre generasjonen. I følge Mathiesen har pedagogikkens tema alltid omhandlet hva som skal formidles og hvordan dette skal skje i praksis.

3.3.10. Lek

I rammeplanen (2011) står det at leken har en selvskreven og viktig plass i barnehagen og at barn kan uttrykke seg på mange måter i lek. Som virksomhet skal barnehagen bidra til den gode barndommen ved å gi alle barn muligheter for lek. Det fremheves videre at leken har betydning for barns trivsel og som en grunnleggende livs- og læringsform. Barn i barnehagen skal få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for allsidig utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet 2011:16).

Ser man på lekens betydning i barnehagen så utgjør i dag lek et hovedområde for pedagogisk virksomhet i barnehagen. Lek har allikevel ikke alltid vært betraktet som et viktig område i pedagogikken, og det er først i de senere år at dette har endret seg spesielt med tanke på pedagogisk forskning og pedagogisk debatt (Lillemyr 2011).

Liv Vedeler (2007) er i følge Lillemyr (2011:36) en av de som har beskrevet hvordan barn gjennom lek kan utvikle sosial kompetanse, språk og sosial mestring. Et godt eksempel på hvordan man i barns lek kan se at sosialisering og personlighetsutvikling griper inn i hverandre. I seg selv er leken lystbetont og motiverende for barnet. Samtidig så utvikler

barnet gjennom leken sin kommunikative og sosiale kompetanse. En kompetanse som de vil få mye bruk for senere, og som vil være med å påvirke hvordan de vokser seg inn i samfunnet (ibid.).

Mathisen (2008:162-163) viser til at når man som pedagog er opptatt av lekens betydning for barn så bygger dette på en pedagogisk forståelse av lekens positive betydning for barns utvikling. På denne måten kan leken oppfattes som uformell utdanning, oppøving av viktige sosiale, motoriske, emosjonelle og språklige ferdigheter. Han sier videre at leken da settes inn i et dannelsesperspektiv, og at den bygger på pedagogiske teorier. Dette kan for eksempel være finalistiske teorier der leken blir sett på som funksjonell for de ferdighetene som barnet senere vil trenge som voksen (Egidius 1996, i Mathiesen 2008:162-163). Finalistisk betyr at leken er formålsbestemt og framtidsrettet (ibid.:163).

Ser man på relasjonen mellom lek og det økende læringstrykket som er blitt løftet frem i den pedagogiske fagdebatten de siste årene, så vil det være viktig å understreke at lek og læring selvsagt må ses på som to ulike fenomen. Samtidig må man også være bevisst at de også kan gå over i hverandre, og gjensidig innvirke på hverandre (Lillemyr 2011).

3.4. Barnehagens læringsmiljø

Som jeg ga jeg uttrykk for innledningsvis i oppgaven (jf. kap.1.3.), så har jeg med bakgrunn i følgende fremstilling av dannelsesbegrepet i rammeplan (2011); «Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette» (Kunnskapsdepartementet 2011:15), valgt å bevege meg ut i et større område av barnehagens pedagogisk praksis for å kunne innhente og konkretisere studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål.

Avslutningsvis i dette teorigapitlet anser jeg det derfor som hensiktsmessig å gi en nærmere beskrivelse av hva som kan kjennetegne barnehagens læringsmiljø, læringskultur og perspektiv på læring.

Rammeplan (2011) skisser følgende; «Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder» (Kunnskapsdepartementet 2011:21). Ser man dette i relasjon til danningens «mer enn» og «samtidig som» så vil de tradisjonene og perspektivene som de barnehageansatte baserer sin læringsforståelse på etter min oppfatning også kunne ha betydning for en eventuell dannelsesforståelse.

3.4.1. To hovedtradisjoner for læring i europeiske barnehager

Når det gjelder eksempler på praktiserte læringskulturer i europeiske barnehager, så har OECD (2006) identifisert to hovedtradisjoner (OECD 2006, i Vist og Alvestad 2012:25-26). Den første tradisjonen beskrives som den sosialpedagogiske tradisjonen, og blir definert som en tradisjon med brede mål for både utvikling og læring og ut fra et helhetlig syn på barn. Mål som ikke nødvendigvis må oppnås, men som skal etterstrebnes.

Læringssituasjonene skal være autentiske for barna, og det vektlegges at læring skal skje gjennom samspill, lek og lærerstøtte i det «rette øyeblikket». OECD (2006) sammenstiller denne tradisjonen med den nordiske læreplantradisjon, en tradisjon som også den norske barnehagen er en del av. Betegnende for de sosiokulturelle teoriene om barns læring som den sosialpedagogiske tradisjonen den norske og nordiske barnehagemodellen tradisjonelt har vært koblet mot, er at man er opptatt av at læring skjer som deltakelse i sosiale felleskap (Gjems 2011). I følge et sosiokulturelt læringsperspektiv er kunnskap noe som oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet. Som mennesker er vi født inn i en sosial sammenheng og vi utvikler oss i samspill med andre mennesker (ibid.). Sett ut fra en sosiokulturell forståelse så er læring og utvikling først og fremst noe som skjer i interaksjon med, og i relasjon til, andre ved å delta i sosiale praksiser (Solerød 2012).

Den andre tradisjonen OECD (2006) trekker frem er beredskap for skole-tradisjonen. Denne tradisjonen har fokus på kognitive mål og på læring på områder som forbereder skolestart. Karakteristisk for denne tradisjonen er en blanding av lærerens undervisning, individuell autonomi og egenkontroll. Samtidig som også barns egne initiativ verdsettes. Ut i fra mål fastsatt av virksomheten blir barns læringsutbytte vurdert. Barnet blir sett på som en investering for fremtiden, som en ung person som skal dannes. En slik tilnærming til barndommen beskrives av OECD (2006) som utilitaristisk. (OECD 2006, i Vist og Alvestad 2012:25-26). Beredskap for skole-tradisjonen fremstår som formåls bestemt og fremtidsrettet (jf. finalistisk teori) (Mathiesen 2008:163).

3.4.2. Livslang læring og et helhetlig læringssyn

I dagens samfunn skiller man hovedsakelig mellom et sosialt læringssyn, hvor læring blir sett på som et resultat av det sosiale samspillet mellom mennesker, og det kognitive læringssynet, hvor læring blir sett på som en individuell læringsprosess (Bråten 2002:11).

Frem til år 2000 ble barnehagen i større grad sett på som en erstatning for hjemmet. Et sted for sosial utvikling og lek. I dag ses barnehagen på som en viktig arena for fremming av sosial rettferdighet og utjamning av sosial ulikhet. En plattform for livslang læring. Dagens

barnehage er definert som en frivillig del av utdanningsløpet, og skal bygge på et helhetlig læringsyn basert på danning, omsorg, lek og læring (Vist og Alvestad 2012).

I rammeplanen (2011) står det at den tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Barns utvikling skjer i tråd med dette synet i samspill med omgivelsene, der barn blir sett på som sosiale aktører som bidrar til både egen og andres læring. Samspillet med andre er i så måte avgjørende for barns utvikling og læring. «Omsorg, danning, lek og læring i småbarnsalderen former barn holdninger, verdier og tillit til seg selv og andre mennesker og deres motivasjon for læring senere i livet» (Kunnskapsdepartementet 2011:17). Gjennom dagliglivets hendelser i samvær, lek og strukturerte aktiviteter får barn grunnleggende og relevant kunnskap og innsikt. De får også muligheten til å utvikle ferdigheter (ibid.).

Lillemyr (2011:67-68) foreslår med bakgrunn i teori og forskning fem sentrale komponenter for helhetlig læring. Disse er:

1. Læring som indre prosesser på grunnlag av opplevelser og erfaringer som endrer barnets kapasitet til å oppleve, oppfatte, føle, forstå, handle og mene. Personlig mening utvikles gjennom dette.
2. Læring omfatter tilegnelse, men også bearbeiding (eller anvendelse) av ferdigheter, kunnskaper og innsikt.
3. Læring er en individuell prosess, men er også forankret i konteksten og sosiale samspill. Barns sosiokulturelle bakgrunn og sosiale kompetanse blir grunnleggende for læringen.
4. Hele barnet har lært, noe som medfører at læringen influerer på barnet som person, og barnet som person vil også innvirke på hva barnet ønsker å lære og hva det har lyst til å engasjere seg i.
5. Læring endrer kompetansen til barnet, og således også kompetansefølelsen til barnet. Læringen knyttes på denne måten til barns selvoppfatning og motivasjon for videre læring (ibid.).

3.4.3. Læringsfokus og læringsforståelse

Et annet forskningsresultat som kan være relevant å ha med seg når jeg skal analysere og tolke informantenes dannelsesforståelse i relasjon til læring er, Alvestads (2010) presentasjon av to ulike forståelser av læring; læring som spesifikk og læring som generell.

Ser man på beskrivelsen av læring som spesifikk, så understrekes betydningen av å gjøre barna selv bevisst på egne læreprosesser i denne forståelsen. Det fokuseres mest på det som kommer ut av læringen, og i arbeidet med utviklingen av egen pedagogisk praksis blir det sett på som viktig å ta utgangspunkt i barnets perspektiv. Alvestad har selv tolket det slik at læringen vektlegges mer i denne forståelsen. Hun viser til at læring er mer fremme i barnehagelærernes tenkning og at de ser på læring som et mer sammensatt begrep. Læring blir sett på som det å skape forandringer i handlinger og holdninger, og det knyttes klarere til det å skape mening. Videre tolker Alvestad det også slik at læring ses på som en prosess der relasjonene mellom barna, men også de voksnes refleksjoner, samhandlinger og veiledning blir inkludert (Alvestad 2010:109-110).

Ser man på beskrivelsen av læring som generell, så viser Alvestad til at man i denne forståelsen oppfatter læring som noe som er komplekst, bredt og vanskelig å begripe. Læring oppfattes som noe som skjer i naturlige situasjoner, og beskrives som noe som nærmest skjer av seg selv i relasjon til erfaringer i omgivelsene og opplevelser i de daglige aktivitetene. I denne forståelsen blir læring i stor grad forstått som en frigjøring av barns indre verden. Beskrivelsene som gis i denne forståelsen, synes å ligge nær opp til en holdning om at hvis personalet strukturerer omgivelsene på en slik måte at barnet tillates å søke det som det har behov for, og det som det er modent for så skjer læring automatisk. Slik Alvestad (2010:108-109) tolker denne forståelsen gjøres det ikke noe klart skille mellom utvikling og læring. Læring blir sett på som noe som finner sted i det barnet utvikles og modnes naturlig.

3.4.4. En barnehage på vei mot beredskap for skole-tradisjonen?

I løpet av de siste årene har det vært økt politisk interesse for innholdet i barnehagen. En interesse som på mange måter også representerer et brudd med den sosialpedagogiske tradisjonen som den nordiske barnehagemodellen har vært koblet opp mot.

Oppmerksomheten mot måloppnåelse, effekt og individuelt læringsutbytte har økt (Østrem 2012). Nødvendigheten av å debattere barnehagens ideologi, mål og innhold blir med utgangspunkt i dette synliggjort.

Maria Øksnes (2008) hevder blant annet at dagens barnehagepolitikk er underlagt et ønske om å gjøre barn til samfunnsnyttige individer. Pedagogikken blir med dette underlagt samfunnsøkonomiske formål, og barneårenes egenverdi med den dialogiske og lekne sjel

ofres til fordel for dette, og med det også for å skape en barnehage som systematisk satser på kunnskapstilegnelse. (Øksnes 2008, i Telhaug 2010:62).

Bekymringene for hvilken vektlegging barnehagens ulike oppgaver får har altså fått en ny dimensjon med det økte læringstrykket som man opplever i barnehagesektoren. For å finne ut mer av dette vil det derfor være viktig å se på hvilket læringsfokus og hvilken læringsforståelse de barnehageansatte jobber ut fra.

3.5. Oppsummering

Kapitlet har redegjort for oppgavens teoretiske forankring, og et sentralt element har vært å belyse dannelsbegrepets innhold og form. I tråd med dannelsbegrepets «nye» aktualitet i barnehagelovens formålsparagraf har det også blitt gjort rede for aktuelle faglige og politiske endringer som har skjedd i barnehagefeltet i løpet av de siste tiårene. Et viktig spørsmål og således også en faglig begrunnelse for mitt valg av teoretisk innhold har vært å synliggjøre hva og hvordan danningens «mer enn» og «samtidig som» (jf. kap.1.3.) kan forstås. Selv om målsettingen med studien på ingen måte handler om å forklare hvordan dannelsbegrepet skal eller bør tolkes i barnehagen, så vil jeg med utgangspunkt i å studere barnehageansattes forståelse av egen praksis med særlig fokus på dannelsbegrepet, relatere de barnehageansattes tenkning til et begrep som av mange fremstilles som ullent og uklart. Omsorg, oppdragelse og læringsbegrepet er sammen med dannelsbegrepet sentrale teoretiske begreper i analysearbeidet, mens leken og dens egenverdi har en naturlig plass i den oppsummerende drøftingen.

4. INTERVJUUNDERSØKELSE AV PEDAGOGER I BARNEHAGE

4.1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte de empiriske funnene som ble gjort med utgangspunkt i problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide. Fremstillingen tar utgangspunkt i Kvaales tre fortolkningskontekster (jf. kap.2.4.4.). Jeg vurderer informantenes uttalelser ut fra selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale og Brinkmann 2009:221). Gjennom fortolkningsprosessen som tar utgangspunkt i selvforståelsen, forsøker jeg å gi et bilde av det de intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser. Fortolkningen jeg gjør, kan således sies å være begrenset til de intervjuedes selvforståelse slik jeg forstår den. Ved videre å foreta en fortolkning ut fra en kritisk forståelse basert på sunn fornuft går jeg så lengre enn til å omformulere de intervjuedes selvforståelse. Jeg holder meg allikevel innenfor konteksten av det som kan ses på som en allmenn fornuftig tolkning. Det å ta utgangspunkt i denne typen fortolkning gjør at jeg kan ha en bredere forståelsesramme enn det jeg oppfatter som intervjupersonens egen. Dette gir meg også muligheten til å stille meg kritisk til det som blir sagt, og velge å fokusere på uttalelsens innhold eller på den personen som står bak. Ved hjelp av den tredje fortolkningskonteksten som baserer seg på en teoretisk forståelse, så får jeg også muligheten til å benytte en teoretisk ramme i min fortolkning av uttalelsen (ibid.). Som jeg viste til i metodekapitlet (jf. kap.2.2.) tolker jeg informantenes praksis ut fra hvordan de begrunner sine meninger, handlinger og holdninger. Det vil si at jeg tolker det de tolker, også kalt for dobbel hermeneutikk (Thaagard 2011). På den måten håper jeg å få mer innsikt i barnehageansattes forståelse av egen praksis med særlig fokus på dannelsesbegrepet.

Presentasjonen av de empiriske funnene tar utgangspunkt i studiens intervjuguide, problemstilling og forskningsspørsmål og vil bli drøftet med utgangspunkt i tre dannelsesforståelser (jf. kap.3.1.1.); forståelse av danning som noe individuelt (innenfra, formal/barnesentret), forståelse av danning som noe sosialt (utenfra, material/samfunnsorientert) og forståelse av danning som noe som skjer i et vekselvirkningsforhold mellom det individuelle og det sosiale (kategorial dannelse). Drøftingen vil skje fortløpende, og alle direkte sitater vil bli skrevet i kursiv og med anførselstegn. Avslutningsvis vil resultater fra intervjuundersøkelsen bli sammenstilt og sett i lys av studiens hovedproblemstilling: **«Begrunnes pedagogisk praksis med en dannelsesforståelse»?**

4.2. Pedagogisk praksis

4.2.1. Opplevelse av hverdagen i barnehagen

Alle informantene beskriver barnehagehverdagen som travel, og trekker frem det å ha tid som en viktig faktor for en god barnehagehverdag. Informant P2 beskriver opplevelsen av hverdagen på følgende måte:

«En barnehagehverdag er en hverdag full av prioriteringer. Når du velger noe, velger du bort noe annet».

Informanten viser til at det er knyttet mange ulike krav til pedagogrollen som oppleves som tidstyver i forhold til samværet med barna i barnegruppen. To av de andre informantene har en tilsvarende oppfatning.

I sine beskrivelser av innhold viser alle informantene til barnehagens dagsrytme, hvor de fleste rutinesituasjonene har et fast klokkeslett. Utover dette belyser informantene ulikt aktivitetsinnhold knyttet opp mot rammeplanens fagområder. Det vises også til utvalgte og overordnede satsningsområder som hele barnehagen følger over en bestemt periode. Tre av barnehagene hadde for tiden satt ekstra fokus på lek. Det planlagte aktivitetsinnholdet blir bestemt for mange uker om gangen, og to av barnehagene har også detaljerte ukeplaner.

En av informantene uttalte at mange av de planene de la så fine ut på papiret, men at de ofte opplevdes vanskelig å gjennomføre i praksis. Tre av informantene opplever at personaltettheten kan være en utfordring når det kommer til gruppedeling og tilrettelegging av ulike aktiviteter. Selv om kjernetiden gir inntrykk av at dette er en periode av dagen der alle skal være tilstede så er det også her møtevirksomhet, pauseavvikling og organisatoriske og praktiske gjøremål foregår.

Samtlige informanter beskriver til tross for denne følelsen av tilkortkommenhet barnehagehverdagen som allsidig og fylt med mange gode øyeblikk. Informantene viser til at de er opptatt av å skape en god hverdag for hvert enkelt barn, og det å gi barnet muligheten til samvær og fellesskap med barn og voksne trekkes frem som en viktig faktor.

Informant P4 sier følgende om sin opplevelse av voksenrollens betydning for barns opplevelse av hverdagen:

«Vi må passe på at hvert enkelt barn har det bra. Se dem, lytte til dem og la de medvirke. Vi må gi de tid til å leke, støtte og veilede dem. Se hvert enkelt barns behov, samtidig som vi tar hensyn til gruppen».

Ser man på helheten i datamaterialet fremstår det som viktig for alle informantene å få frem at de vektlegger at barnehagehverdagen skal være fylt med lek og moro, glede, medvirkning, mestring og utfordring.

4.2.2. Hva kjennetegner hverdagen i barnehagen?

Det er tydelig at nærværende og fleksible voksne med god tid til kommunikasjon og samhandling med hvert enkelt barn blir sett på som en nødvendighet dersom man skal kunne gi alle barn en god barnehagehverdag.

Samtidig kommer det frem at hverdagen er travel og fylt med mange forhåndsplanlagte aktiviteter. Informantene viser til mangel på voksentetthet, og synliggjør at en typisk norsk barnehagehverdag kan handle om å få gjennomført forskjellige forventede og planlagte aktiviteter på bekostning av det å kunne bruke god tid på situasjoner som der og da inviterer til aktiv utforskning, undring og erfaring. Tar man i betraktning at tre av barnehagene har presisert at de har lek som et av sine satsningsområder, så vil det også være relevant å stille seg spørsmål omkring hvor mye av hverdagen dette faktisk omhandler, og hvilke reelle muligheter barna har til å utforme lekens premisser på egenhånd? Hvilken verdi har leken i barnehagens hverdagsliv?

Ved å se på hvordan hverdagen organiseres i et dannesperspektiv, så kan man stille seg spørsmål om hvilke rammer som tilrettelegges for barnets dannelsesprosesser. Selvsagt vil formen på barnehagehverdagen avhenge av hvilket fokus de barnehageansatte har på dette i sin daglige praksis. Dersom man skal skape et godt grunnlag for barns utvikling, læring og danning i barnehagen må man ha et bevisst forhold til hvordan man planlegger, vektlegger og gjennomfører ulike rutiner og aktiviteter. Ser man dette i lys av teorikapitlets presentasjon av pedagogikkens grunnmodell og dens uholdbare tilnærminger (jf. kap.3.3.3.), så må man i dette arbeidet unngå at man ender opp med en pedagogisk praksis som i større grad medfører ensidig tilpasning og indoktrinering. Hvor det pedagogiske

utgangspunktet blir påvirkning, og barnet blir formet etter visse målsettinger hvor de voksne sitter med makten (Torjussen 2011).

En annen utfordring kan være at man utelukkende ser på barnet som noe som skal utvikle seg helt fritt (jf. pedagogikk som «fri vokster», kap.3.3.3.). Denne pedagogikken bygger på Rousseaus tenkning om barnet som plante og pedagogen som gartner, og hviler på et biologisk menneskesyn hvor vekst blir en grunnleggende kategori for den pedagogiske praksisen. Bare barnet får være i fred, så vil det også blomstre og bære frukter av seg selv (Dewey 2000:204). I kritikken av Rousseau blir det vist til at denne ideen inneholder to feilslutninger. For det første vil ikke den menneskelige veksten være forhåndsgitt og forutsigbar og for det andre så kan selv ikke et frø vokse uten noen form for hjelp fra det klimaet og miljøet som omgir det. Kritikken viser med andre ord til at barnets iboende krefter må virke i interaksjon med ytre forhold om det skal få gode vekstmuligheter (ibid.). Ser man dette i relasjon til det som er beskrevet som pedagogikkens særegne intensjon (Mathiesen 2008, se kap.3.3.9.) så må de barnehageansatte også sette fokus på hva som formidles og hvordan det formidles.

En alternativ tilnærming foreslås gjennom dialektikk og danning som den tredje vei (jf. kap.3.3.3.), og kan sies å være en pedagogisk praksis som grovt sett tar utgangspunkt i en syntese mellom «fri vokster» og «påvirkning». Fremstillingen av den alternative tilnærmingen vil også kunne kobles opp mot det som skisseres som den tredje grunntanken om danning (jf. kap.3.1.1.) men må med utgangspunkt i Klafkis (2011) kategoriale dannelse ikke forstås som en syntese.

Ser vi tilbake på det empiriske materialet, så er alle informantene tydelige på at en god barnehagehverdag også skal være fylt med lek og moro, glede, medvirkning, mestring og utfordring. Dette antyder at deres pedagogiske praksis har til hensikt å bygge på de fellesskapsverdiene som løftes frem, og at de samtidig er opptatt av å ivareta hvert enkelt individ. Deres pedagogiske intensjon kan knyttes opp mot et syn på danning som innbefatter en kombinasjon av allmenndanning med fokus på fellesskapsverdier og barnet som aktør i egen dannelsesprosess. Intensjonen viser til en målsetting om at barnehagehverdagen både skal ivareta og fremheve barnets og felleskapets interesser. Dette kan også ses i sammenheng med Klafkis kategoriale dannelse (jf. kap.3.2.5.). Danning skjer gjennom en dialektikk av danning innenfra (individuell, formal, barnesentrert) og danning utenfra (sosial, material, samfunnsorientert). Informantene

legger vekt på å møte barnet som subjekt, samtidig som de er samfunnsorientert og opptatt av at barnet skal tilegne seg kunnskap og erfaring om hvordan man forholder seg til andre.

Hvordan påvirker så den faktiske hverdagsbeskrivelsen: «*travel, full av prioriteringer, mindre tid en ønskelig til barna*», de perspektivene og mulighetene som barna møter på i praksis? Det videre arbeidet med å skape en bedre barnehagehverdag må kanskje i større grad kobles opp mot hvordan barnehagen definerer barns behov, og om det er de voksnes barneperspektiv om barns beste som får gjennomslag. Ser man dette i relasjon til prinsippet om barns medvirkning, så presiserer barnehageloven at: «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 (...)»

(Kunnskapsdepartementet 2011:17).

Selv om flere av informantene vektlegger at de ønsker en barnehagehverdag hvor man i større grad kan ta ting som det kommer, så kan det se ut som om at dette ikke alltid er like gjennomførbart i praksis. Dersom barnehagen skal ivareta et reelt grunnlag for medvirkning, så må den pedagogiske virksomheten i følge Rønning (2013) planlegges slik at det gis tid og rom for medvirkning. Det må unngås at barn blir passive mottakere, og settes fokus på at dialogen mellom voksne og barn skal være likeverdig.

Ser vi tilbake på lekens premisser, så viser teorikapitlet (jf. kap.3.3.10) med referanse til rammeplan (2011) til at leken er en grunnleggende livs- og læringsform. Liv Vedeler (2007) fremhever at leken kan gi barn muligheter til å utvikle sosial kompetanse, språk og sosial mestring. (Vedeler 2007, i Lillemyr 2011:36). Dette beskriver hvordan kategoriale dannelsesprosesser kan skje gjennom lek, nettopp ved at sosialisering og personlighetsutvikling griper inn i hverandre. Leken har fortsatt sin egenverdi, men skaper samtidig muligheter for at barn kan utvikle sin sosiale og kommunikative kompetanse (ibid.).

4.3. Informantenes begrepsforståelse

Under intervjuet stilte jeg spørsmål om hvilke tanker informantene hadde omkring temaene omsorg, oppdragelse, læring og danning i barnehagen. Jeg valgt å stille spørsmålene slik at det skulle være mulig å få frem en forståelse av hvordan de definerte sin forståelse av de ulike begrepene, og for å få innsikt i hvilke tanker de hadde rundt disse temaområdene i

barnehagens hverdagsliv og planarbeid. Hvordan presenterer de begrepene, og hva legger de vekt på når de omtaler omsorg, oppdragelse, læring og danning?

4.3.1. Omsorg

Forståelse og opplevelse av omsorg i barnehagen

Analysen av intervjumaterialet viste at alle informantene oppfattet omsorg som å se hvert enkelt barn og deres behov. En av informantene ga følgende beskrivelse:

«Omsorg er å ta hensyn til, og å se de barna vi har. Se etter barna behov. Å ha tid til dem, se dem, verne om dem».

Mens en av de andre viste til at:

«Omsorg er å være der for barna, ikke bare i forhold til det praktiske. Være der når de trenger trøst, og når de trenger støtte. Men også for å dekke rene basale behov. Det handler om å finne ut hva som er best for barna. Hvordan de har det? Hva de trenger?».

Omsorgen de beskrev handlet om å ta hensyn til barna, om å være der for dem. Det handlet om å ha tid, og om å være tilgjengelig. Det å utøve omsorg i barnehagen ble av flere av informantene beskrevet som det å finne ut hva som er best for barna. Omsorg ble også relatert til å gi trøst eller støtte, ros og oppmuntring. En av informantene ga direkte uttrykk for at omsorg bidro til å fremme barns videre utvikling:

«Omsorg er å støtte barna til å prøve noe nytt, til og utforske verden og utvikle seg».

Alle informantene så omsorg i relasjon til det å la barna få prøve seg på nye ting, og å gi dem noe å strekke seg etter.

Informant P1 uttalte at omsorg og læring hang tett sammen. Hun utdypet dette videre med å si at hvis man skulle lære noe, så måtte man ha trygghet, og at trygghet for henne var bundet nært sammen med omsorg. Den samme informanten ga også uttrykk for en oppfatning om at fokuset på omsorg nå var kommet mer tilbake igjen:

«For det har vært mye pedagogikk, altså jeg mener det ikke negativt. Men det har vært mye fokus på at barnehagene skal være pedagogiske, og det skal de absolutt være. Men du må ikke glemme omsorgen som barna trenger».

Hvordan forstår informantene begrepet omsorg?

Svarene i intervjuundersøkelsen avdekker at informantene ser ut til å være bevisst rammeplanens føringer om at barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg. Samtidig kan analysen gi holdepunkt for å anta at den oppfatningen av omsorg som de sitter inne med, først og fremst omhandler det å dekke basale og individuelle behov. Sett i sammenheng med Otterstad og Redding-Jones (jf. kap.3.3.8.) beskrivelse av at omsorg utover å ivareta de enkelte individene også kan innbefatte en ivaretagelse av samspill og interaksjon mellom mennesker, så vil en slik omsorgsforståelse kunne være med å påvirke hvilken omsorgsutøvelse som blir gjennomført i praksis.

Flere av informantene viser riktig nok til at omsorg handler om å finne ut hva som er best for barnet. En oppfatning som tilkjenner at informantene med stor sannsynlighet sitter inne med en omsorgsforståelse hvor omsorg også blir sett på som en særlig relasjon mellom mennesker. En slik relasjon kjennetegnes ved at et menneske retter sin oppmerksomhet mot et annet menneske og handler på en måte som er ment å tjene et annet menneskes trivsel (jf. NOU 2010:8, se kap.3.3.8.). Allikevel er det først og fremst omsorg som ivaretagelse av individet som er fremtredende (jf. Otterstad og Redding-Jones 2011.).

De voksnes forståelse av omsorg fordrer at man er bevisst hvor prisgitt barna er de rammene som barnehagen og dens ansatte tilbyr. Rammeplan (2011) viser til at barn har rett på omsorg og skal møtes med omsorg. Som personale er man yrkesetisk forpliktet til å handle omsorgsfullt ovenfor alle barn i barnehagen, noe som stiller krav til at man er oppmerksom ovenfor det unike i en hver situasjon, hos hvert enkelt barn og i gruppen (Kunnskapsdepartementet 2011). Det må altså løftes frem en bevissthet hos barnehagens personale om at omsorg handler om en gjensidighet i samspillet. Selv om informantene gir uttrykk for å handle ut fra en intensjon om barns beste så er det allikevel ingen selvfølge at dette samsvarer med barns egen opplevelse av hverdagen i barnehagen. For å kunne tilrettelegge for omsorgsfulle relasjoner preget av lydhørhet og nærhet fra de voksnes side, så må det bevisst jobbes med å sette seg inn i hva som er barnets syn og opplevelse (jf. teoretisk redegjørelse for den asymmetriske relasjon og voksnes definisjonsmakt, kap.3.3.8.). Hvis ikke så vil verdien av omsorg ut fra et synspunkt om barns beste kunne komme i fare for å omhandle hva den voksne definerer som gyldig. Den voksnes rådende kunnskap om omsorg vil således ha betydning for hvilket omsorgsmiljø barnet får erfaring med i barnehagen. I verste fall ender man opp med en type omsorg som fratrar barnet en

reell mulighet for medvirkning i egen utviklings, lærings og dannelsingsprosess (jf. selvdannelse, kap.3.2.3.).

Som det ble vist til i teoridelen, så har viktigheten av å se barnet som subjekt blitt løftet frem gjennom aktuell forskning og i barnehagens lover og forskrifter de siste årene. For å utøve faktisk omsorg i barnehagen må pedagogenes omsorgsforståelse kunne relateres til å omhandle kvaliteten på samhandlingen mellom personalet og barna. Otterstad og Redding-Jones (jf. kap.3.3.8.) viser til at dersom man ser på situasjoner i barnehagen hvor omsorg kan skapes, så handler dette om når mennesker involverer seg i møte med hverandre.

Det pedagogiske ansvaret som ligger i god omsorg handler altså om mer enn at de barnehageansatte ivaretar barnas grunnleggende behov. Det handler om relasjonen mellom barnet og den voksne, og om relasjonene barna i mellom. Rammeplanen (2011) viser til at omsorg har verdi i seg selv, og at den skal prege alle situasjoner i hverdagslivet. Det vises også til at det ligger mye omsorg i å gi barna varierte utfordringer og rom for meningsfylte aktiviteter.

Analysearbeidet viser til at minst to av informantene kan se ut til å ha en noe utvidet oppfatning og forståelse av omsorg. Informant P4 refererte til omsorg som utvikling, mens informant P1 ga uttrykk for at hun mente at omsorg og læring hang tett sammen. Ser man dette i relasjon til rammeplanen (2011), så viser den til at det å gi barn mulighet for å ta i mot og gi hverandre omsorg er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse, og et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv. Det vises også til at omsorg er nært knyttet til trygghet og oppdragelse, samtidig som det er en viktig forutsetning for utvikling, læring og danning hos barn (Kunnskapsdepartementet 2011). Informantene kobler således også sitt omsorgsansvar opp mot å skape forutsetninger for utvikling, læring og danning hos barna. Tolket slik må deres pedagogiske intensjon om danning sies å være tilstede. Utfordringen er allikevel at det omsorgsmiljøet som barna møter på i praksis, vil være formet av hvor grundig synet på barnehagens pedagogikk er gjennomdrøftet i personalgruppen. Hvordan vi ser på omsorg og hva vi legger i omsorg vil ha betydning for hvordan vi ser på barn, møter barn og arbeider med barn. Sett i sammenheng med Klafkis kategoriale dannelselse (jf. kap.3.2.5.) blir det viktig å skape et omsorgsmiljø som gjør det mulig for barnet å utvikle erfaringer og kunnskap med omsorg, som det selv kan bruke når det skal erfare verden og handle i den.

En omsorgsfull relasjon mellom den voksne og barnet omhandler også det som Foss (2013) påpeker når det gjelder vekselvirkningsforholdet mellom nærhet og avstand (jf. kap.3.3.8.). Knytter vi dette opp mot Tholin (2013) så må det omsorgsansvaret barnehagens voksne har, knyttes til etiske og faglige overveielser både når det gjelder å se barnets behov (jf. voksnes definisjonsmakt kap.3.3.8.) og for å unngå å se barn som hjelpeløse og avhengig av vår omsorg. Omsorgsansvaret innbefatter således også å se barnet som subjekt, som selvstendige deltakere og som medborgere av demokratiet.

Et av funnene i undersøkelsen kunne tyde på at betydningen av omsorg i en periode kan ha blitt «glemt» i barnehagens arbeid med å tilpasse seg nye føringer i lovverket. Med tanke på informant P1 uttalelser om at «omsorgen nå er kommet mer tilbake igjen» kan det også se ut som om det eksisterer en forståelse av at pedagogikk og omsorg er adskilt. En mulig forklaring på at hun mener at omsorgen er kommet tilbake igjen kan ha sammenheng med at hun har oppfattet at det økende læringstrykket fra politisk hold har gått på bekostning av omsorgen. Ser man dette i relasjon til at hun lager et skille mellom pedagogikk og omsorg, så representerer pedagogikk det læringsfokuserede innholdet, mens omsorg handler om å ivareta barnet som individ. Viderefører man dette til rammeplanens (2011) helhetlige synet på barns utvikling, læring og danning i rammeplan (2011) så tilkjennevis det her et grunnsyn hvor pedagogikk og omsorg er nært sammenvevd. Det fremheves også at en av barnehagens viktigste oppgaver er å gi nærhet og omsorg og legge til rette for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet 2011).

Med utgangspunktet i henvisningen til rammeplanen (2011) og informantenes refleksjoner og begrunnelser for omsorg, så er det tydelig at danningens potensial i barnehagen avhenger av de voksnes omsorgs og relasjonskompetanse. De barnehageansatte må ha innsikt i og forståelse av omsorgens nødvendighet. På denne måten vil forutsetningene for å skape et omsorgsmiljø med god balanse i den pedagogiske relasjonen mellom barnet og den voksne være enda bedre.

4.3.2. Oppdragelse

Forståelse og opplevelse av oppdragelse i barnehagen

Tre av informantene beskrev oppdragelse som noe som er strengt, gammeldags og ensidig. Oppdragelse ble fremstilt ut i fra en forståelse av at den voksne vet best. Det er de voksne som bestemmer hva som er bra, og som tar avgjørelsene på hva barna trenger.

Informant P4 oppsummerer det slik:

«Det handler vel på mange måter om gitte normer, lover og regler som det er forventet at man skal følge».

Informant P3 definerer etter egen oppfatning oppdragelse som sosial kompetanse. Hun beskriver oppdragelse som:

«Det å få erfaringer med å være i samspill med andre. Lære seg å forholde seg til andre. Bli bevisst at det er noen andre enn meg selv».

Hun uttrykker videre at oppdragelse handler om vanlig folkeskikk.

Tre av informantene hadde en oppfatning av at oppdragelse var noe vi ikke lengre ville assosieres med i barnehagen. Vi skal ikke oppdra, men tilrettelegge for danning. En av dem beskriver det slik:

«Oppdragelse er litt gammeldags og trangsynt. I oppdragelse er det de voksne som bestemmer hva som er best, gjennom danning så får barna lov til å medvirke».

Hvordan forstår informantene begrepet oppdragelse?

Undersøkelsen viste at tre av informantene hadde fått et mer negativt forhold til begrepet oppdragelse etter at danningsbegrepet ble implementert i barnehagelovens formålsparagraf. De fortalte også at de har endret sin tenkning og sin forståelse sett opp mot innhold og arbeidsmåter i barnehagen. Deres beskrivelser peker mot at de politiske endringene som har vært gjennomført kan ha medført en oppfatning hos barnehageansatte om at oppdragelse er noe som hører fortiden til, og således tar utgangspunkt i en barnehagetradisjon som man ikke lengre ønsker å assosieres med.

Informantene tilkjenner en forståelse av oppdragelse som handler om at de voksne gjennom oppdragelsen i stor grad fratruk barna muligheten for medvirkning og selvdanning. Oppdragelse og danning blir sett på som motsetninger, og ikke som to forhold ved barns oppvekst som er knyttet nært opp til hverandre. Sett på denne måten virker det som om informantene har forkastet oppdragelsesbegrepet uten å gjennomdrøfte dets videre betydning for barnehagens virksomhet. De har mistet en viktig brikke på veien mot sin egen forståelse av danning og barnehagens betydning som danningsarena. En enkel definisjon av oppdragelse er i følge Mathisens (2008:43) referanser til Myhre (1994): «å si at det handler om den hjelpen den eldre generasjonen gir den yngre, for at den skal mestre

livet». Ved å se oppdragelse som en hjelp til å ta egne selvstendige valg så inntar man som voksen en veilederrolle hvor fokuset først og fremst er å gi barna ulike erfaringer med på veien videre. Oppdragelse forstått på denne måten henger med andre ord sammen med å tilrettelegge for danning.

Som det er ble vist til i teorikapitlet gjennom Mathisens (2008:42) referanser til Nordahl, Sørli et al. (2005) (jf. kap.3.3.9.) så mener de at man ikke kan avskaffe oppdragelse.

Gjennom utdanning og oppdragelse skal barn senere videreutvikle og videreføre felleskapene som voksen. De barnehageansattes oppgave i tilknytning til oppdragelsen er derfor å bestemme hva man i vår kultur vil videreføre til barna. De voksne må også ha en forståelse av hvordan de kan overføre dette på en mest mulig hensiktsmessig måte.

Ser man på informant P3 resonnement omkring oppdragelse, så gir hun uttrykk for at hun oppfatter oppdragelse som det å lære barna sosial kompetanse. Mathiesen (2008:42) viser ved hjelp av Myhre (1990) til at sosialiseringbegrepet etter hvert har fått en betydning som favner oppdragelse i vid forstand. En slik oppfatning innebærer at det refereres til tilegnelse av holdninger, kunnskaper og ferdigheter i tillegg til en generell tilegnelse av kulturen som individet lever i. En oppfatning som kan sies å ha likhetstrekk med informanten som her viser til tilegnelse av holdninger i samspill med andre.

Tar man utgangspunkt i forståelsen av sosialisering som oppdragelse i vid forstand så kan det samtidig synes viktig å stille spørsmål omkring hvilken forståelse som ligger bak denne måten å se på oppdragelse på. Dette blir også fremhevet av Mathiesen (2008) som viser til at dersom man ser på hva som kjennetegner oppdragelseslæren, så forutsettes det at man foretar en systematisk gjennomtenkning av grunnproblemene i oppdragelsesvirksomheten. Ved å gjøre dette vil man så i barnehagehverdagen være bedre i stand til å ta avgjørelser om hva som er riktige pedagogiske handlinger. I barnehagens pedagogiske praksis inntar alle som jobber med barn en oppdragerrolle både som rollemodell og veileder for barnet. En slik måte å handle på i samvær med barn kan knyttes opp mot det som Mathiesen (2008:44) referer til som funksjonal oppdragelse. Gjennom sin væremåte sammen med barn vil de barnehageansatte fungere oppdragende selv om de ikke alltid har en intensjon om å være oppdragende (jf. kap.3.3.9.).

Som barnehageansatt må man ha innsikt i det oppdragelsesmandatet man er gitt, og være kjent med hvilke utfordringer og dilemmaer man vil møte på. Det faktum at oppdragelsen ble byttet ut som begrep i formålsparagrafen er ikke det samme som at oppdragelse er

«ute» som tema og oppgave i barnehagen. Spenningen ligger i det å finne balansen mellom å støtte og hjelpe barnet. «Målet med oppdragelsen og danningen er et selvstendig og myndig menneske, som bare kan utvikles gjennom innflytelse av andre» (Myhre 1994:159, i Thoresens 2013b:162, se kap.3.3.9). Dette belyses i følge Thoresen (2013b) også av Theodor Litt (1880-1962) som viser til at et pedagogisk grunnproblem er påvirkning eller utvikling, å lede eller å la barnet vokse. Som fenomen har oppdragelsen to former, den funksjonale som vi allerede har vært innom og den intensjonale (jf. Myhre 1994, i Mathiesen 2008, se kap.3.3.9.). Innholdet i den intensjonale oppdragelsen er formålsrettet, og man har et ønske om og nå et mål for barnet gjennom oppdragelsen. Dette målet kan være å hjelpe barnet til å mestre livet, ved for eksempel å tilrettelegge for tilegnelse av samfunnets verdier og normer. Tar man utgangspunkt i dette må man således kunne si at det i barnehagen vil forekomme både intensjonal og funksjonal oppdragelse. Balanseforholdet mellom disse vil avhenge av de barnehageansattes valg, handlinger, holdninger og verdier (ibid.).

4.3.3. Læring

Forståelse og opplevelse av læring i barnehagen

Alle informantene viser til at læring omhandler situasjoner hvor barn skaffer seg nye erfaringer ut fra egne premisser.

Informant P3 beskriver det å lære i barnehagen som å øve seg:

«Jeg ser vel kanskje mer på læring som at barna øver seg, og at vi voksne er støttende stillas».

Mens informant P2 redegjør for at læring kan ses på to ulike måter, læring som kommer ovenfra og erfaringslæring. I læring som kommer ovenfra er det i følge henne de voksne som bestemmer hva barna skal lære. Det handler om planlagte læringssekvenser, hvor en voksen gjerne opptrer som formidler av et innhold. Erfaringslæring beskriver hun som læring som skjer gjennom barns møte med andre mennesker i lek og samhandling. Det handler om prosessen, og tar utgangspunkt i naturlige situasjoner.

Informant P4 referer til læring som utvikling, og presiserer at læring i barnehagen er noe som skjer av seg selv, ikke fordi de voksne har planlagt det:

«Læring i barnehagen handler om å utvikle seg. Det handler om det man opplever i sitt møte med verden. Om erfaringer, barn lærer gjennom erfaringer. Gjennom det å mestre og

det og utforske alene og sammen med andre. Det er ikke læring for læringens skyld, men for å forstå verden, seg selv og andre. Læring av sosial kompetanse. Læring i barnehagen er noe som skjer av seg selv, ikke fordi vi voksne har planlagt det».

Informant P1 uttrykker at alle barn har en iboende kraft til læring, og gjennom at de utfordrer seg selv og omgivelsene så lærer de. Denne informanten viser også til at barna må være trygge for å lære.

Hvordan forstår informantene begrepet læring?

Alle informantene i undersøkelsen vektlegger at læring skjer gjennom utforskning, opplevelser og erfaring, men hele tiden med utgangspunkt i barnas eget tempo og ferdigheter. Den læringen som står sentralt i barnehagen defineres i tilknytning til utvikling av sosial kompetanse. Det vises til at barn lærer gjennom møte med andre mennesker.

Ser man dette i sammenheng med OECD (2006) to ulike læringskulturer (jf. kap.3.4.1.) så tyder dette på at informantene ser læring i relasjon til det som defineres som den sosialpedagogiske tradisjonen. Læringssituasjonene i denne typen tradisjon beskrives som autentiske, og peker på at læringen skjer gjennom samspill, lek og støtte i «det rette øyeblikket». Betegnende for de sosiokulturelle teoriene om barns læring (jf. kap.3.4.1.) er nettopp at man er opptatt av at barns læring skjer som deltakelse i sosiale fellesskap. Kunnskapen man opparbeider seg oppstår i et samspill mellom individet og det sosiale miljøet. Som mennesker er vi født inn i en sosial sammenheng og vi utvikler oss i samspill med andre mennesker (Gjems 2011;Solerød 2012).

I teorikapitlet viste jeg til helhetlig læring som illustrerer den læringsforståelsen som rammeplanen (2011) tar utgangspunkt i. Gjennom denne læringsforståelsen blir barn sett på som sosiale aktører som bidrar både til egen og andres læring. Ser man informantenes utsagn i forhold til dette og i relasjon til det som Lillemyr (2011) foreslår som sentrale komponenter for helhetlig læring (jf. kap.3.4.2.), så kan det som informant P2 beskriver som erfaringslæring se ut til å være basert på denne læringsforståelsen. Informanten beskriver læring som indre prosesser på grunnlag av opplevelser og erfaringer. Videre beskriver hun læring som en individuell prosess som er forankret i konteksten og sosialt samspill. Barnets sosiale kompetanse fremstår som grunnleggende for læringen som foregår.

Det å beskrive læring som det å øve seg slik informant P3, eller som utvikling slik som informant P4 gjør, kan også vise til at de tar utgangspunkt i det helhetlige læringsperspektivet. Læring som øving forstås slik at det omfatter læring som indre prosesser på grunnlag av opplevelser og erfaring. Mens læring som utvikling kan ses i relasjon det som handler om tilegnelse og anvendelse av ferdigheter, kunnskaper og innsikt. Gjennom læring som utvikling endrer barnet sin kompetanse og kompetansefølelse (jf. Lillemyr 2011).

Sammenligner man informantenes forståelse av læring med Alvestads (2010) tolkning av læring som spesifikk og læring (jf. kap.3.4.3.) som generell, så tyder intervjuanalysen på at alle informantene faller inn under kategorien læring som generell. Informantene beskriver, i likhet med Alvestad, læring som noe som skjer i naturlige situasjoner. Læring beskrives som noe som nærmest skjer av seg selv i relasjon til erfaringer i omgivelsene og opplevelser i de daglige aktivitetene. Denne måten å forstå læring på bekreftes av informant P4 som presiserer at læring i barnehagen er noe som skjer av seg selv, og ikke fordi de voksne har planlagt det. En lignende forståelse kan også ses av informant P1 som uttrykker at alle barn har en iboende kraft til læring, og at gjennom å utfordre seg selv og omgivelsene så lærer de. Ved å se informantenes læringsforståelse i et dannelsesperspektiv, har deres oppfatning av læring likhetstrekk med Rousseau og Fröbels tankegang om barnet som plante og pedagogen som gartner (jf. vekstpedagogikken).

Går man videre og ser på informantenes uttalelse om at læring er noe som skjer i barns møte med andre så kan dette også vise til en oppfatning om at de voksne og miljøet rundt kan ha en støttende rolle i denne prosessen. Informant P3 omtaler de voksne som støttende stillas i sin beskrivelse av læring som det å øve seg. Setter man dette i sammenheng med de tre grunntankene om danning (jf. kap.3.1.1.), så kan deres begrunnede læringsforståelse således se ut til å samsvare mer med en dannelsesforståelse basert på Klafkis kategorial dannelse enn med danning som «fri vokster». Det barnesentrerte perspektivet på læring er selvsagt grunnleggende og sterkt representert i deres forståelse, men de viser samtidig til at barns læring skjer i forhold til noe eller i møte med noe. Alle informantene vektlegger som jeg tidligere har vist til, at læring skjer gjennom barns utforskning, opplevelser og erfaring, og den læringen som kan se ut til å stå sentralt i barnehagen beskrives av informantene i relasjon til utvikling av sosial kompetanse.

Når det gjelder informant P1, så la hun til grunn at man måtte være trygg for å lære. En uttalelse som sett i relasjon til rammeplanen (2011) ikke er så overraskende siden det i rammeplanen vises til at omsorg er nært knyttet til trygghet og oppdragelse, samtidig som det er en viktig forutsetning for utvikling, læring og danning. Trygghet er allikevel ikke den avgjørende faktoren for læring, med tanke på at det å erfare trygghet (jf. omsorg) også er en form for læring.

Før vi går videre kan det også være interessant å forsøke å plassere ovenfra-læringen som informant P2 mente var en motsats til erfaringslæringen. Denne læringsforståelsen har visse likhetstrekk med Alvestads (2010) beskrivelse av læring som spesifikk (jf. kap.3.4.3.). Denne måten å se læring på understreker betydningen av å gjøre barn bevisst på egne læreprosesser, og fokuserer mer på hva som kommer ut av læringen. Læring blir blant annet sett på som det å skape forandringer i handlinger og holdninger, og læringen knyttes klarere til det å skape mening. I læring som kommer ovenfra er det ifølge informantene de voksne som bestemmer hva barn skal lære. En forståelse som kan indikere at de voksne har en klar tanke om at læringen skal tilføre barnet ny kunnskap og erfaring. Knytter man dette opp mot Halvorsens (2013) tre grunntanker om danning vil en slik fremgangsmåte ta utgangspunkt i et dannelsesperspektiv som vektlegger danning utenfra. Videre vil den kunne kobles opp mot den dannelsesforståelsen som jeg har referert til som; sosial, material, samfunnsorientert (jf. kap.3.1.1.).

4.3.4. Danning

Forståelse og opplevelse av danning i barnehagen

Tre av informantene beskriver danning som en prosess som tar utgangspunkt i barna, og at det handler om deg selv som menneske i møte med omverden. En av informantene beskriver dannelsesprosessen slik:

«Du blir dannet gjennom de menneskene du møter, og måten du blir møtt på».

Alle disse tre beskriver også at de opplever at barnet er en mer aktiv part i dannelsesprosessen, og de referer til begreper som medvirkning og påvirkning. Dette beskrives av informant P2 på følgende måte:

«Mens oppdragelsen er ensidig er jo danning veldig allsidig. Det er mange flere ting som spiller inn. Barna medvirker og er en mer aktiv part. Du ser barnet bedre, og det har påvirkning».

Informant P3 beskriver danning som det hun mener er det samme som oppdragelse:

«Du skal på en måte skapes til å bli et godt menneske».

Hvorvidt informant P3 egentlig mener at barnet kun har en passiv part i dannelsesprosessen gir intervju materialet allikevel ikke noe bekræftende eller avkreftende svar på.

Alle informantene ser på danning som erstatning for oppdragelse.

Hvordan forstår informantene begrepet danning?

Svarene i intervjuundersøkelsen viste at alle informantene så på danning som erstatning for oppdragelse. Tre av disse informantene ga også uttrykk for at oppdragelse var «ute» av barnehagen (jf. det jeg tidligere har drøftet under informantenes forståelse av begrepet oppdragelse, kap.4.3.2.).

I teorikapitlet (jf. kap.3.2.4.) viser jeg til en forståelse av danning som menneskelig oppgave. Med utgangspunkt i Gadamer (2007) ble det av Doseth (2013:160) presentert et syn på danning som en vedvarende utviklingsprosess hvor resultatet av danning vokser ut av en indre dannelsesprosess. Denne måten å beskrive danning på fremstiller danning som individuelt og bevegelig. Ser man på uttalelsene til de tre informantene som beskriver danning som en prosess som tar utgangspunkt i barna, og at det handler om deg selv som menneske i møte med omverden, så finner man likhetstrekk med Gadamers tenkning. Deres beskrivelse om at det handler om deg selv som menneske fremstiller danning som noe individuelt, mens deres beskrivelse av *«deg selv som menneske i møte med omverden»* kan gi inntrykk av at de ser på danning som noe som er bevegelig. Ser man på hvordan Bernt Gustavsson (2007) i tråd Gadamers dannelsesstenkning viser til at dette kan forstås som barns selvdannelse i samspill med omgivelsene, så kan man på mange måter sammenstille informantenes oppfatning med dette.

Dersom man går videre og ser litt nærmere på de tre informantenes referanser til barns medvirkning i relasjon til sin egen dannelsesprosess, så vet man at implementeringen av medvirkning i rammeplan (2006) har synliggjort at man i dagens barnehager er forventet å se på barna som medkonstruktører av kunnskap (jf. Løkken og Søbstad 2011, kap.3.3.7.). Informantene i intervjuundersøkelsen ser ut til å trekke likhetstrekk mellom medvirkning og danning. En forståelse som kan tilkjenne en oppfatning om at de gjennom å arbeide med å styrke barns medvirkning også støtter barns egen aktive selvdanning. Informantenes

beskrivelse av danning kan således knyttes opp mot Klafkis beskrivelse av kategorial dannelse. Her legger jeg til grunn at dannelsesverdiene informantene fremhever viser til en vekselvirkning mellom samfunnets og individets interesser.

Går man videre til informant P3 så kunne det se ut til at hun valgte å likestille begrepene oppdragelse og danning:

«Det går jo på en måte i samme retning. Du skal på en måte skapes til å bli et godt menneske».

Ved å se disse to begrepene i sammenheng så kan det se ut som om informanten ser ut til å ta utgangspunkt i en forståelse hvor samfunnsperspektivet synes mer fremtredende enn hos de andre informantene. Ser man dette i relasjon til teoridelens presentasjon av John Deweys tenkning, så var et av hans hovedtemaer oppdragelsen og dannelsens rolle i et demokratisk samfunn (jf. kap.3.2.6.). Informantens definisjon av danning som det å skapes til å bli et godt menneske, kan tolkes ut fra en forståelse om at barna gjennom sin dannelsesprosess blir mer klar over hva andre står for, og bevisst hvordan de selv føler og tenker.

I denne delen av studien kan det virke som om det kommer frem to noe ulike forståelser av selve dannelsesbegrepet blant informantene. Her vil det derfor være viktig å ha med seg at uavhengig av hvordan informantene beskriver og forstår danning, så må man regne med at begge forståelsene er knyttet opp mot de barnehageansattes egen tolkning av rammeplan (2011). Utover dette vil man allikevel kunne ta i betraktning at den dannelsesforståelsen som kommer frem, selvsagt vil kunne avhenge av hvordan man imøtekommer og implementerer begrepet i barnehagens verdidiskusjoner om pedagogisk praksis (jf. orienteringskunnskap, kap.3.1.2.)

4.4. Barnehagens formål, hva er det?

4.4.1. Forståelse og opplevelse av formålet med barnehagen

Et av spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i deler av innholdet i barnehagens samfunnsmandat, og etterspurte hvilken rolle informantene mente at de barnehageansatte burde ha, når det gjaldt behovet for å ivareta omsorg og lek og fremme læring og danning som allsidig utvikling.

Alle informantene ga uttrykk for at personalet burde være ydmyke i sitt møte med barna. De ga også uttrykk for at det var viktig at alle de ansatte hadde kunnskap om barn og barns

utvikling. Det at alle barnehageansatte hadde bevissthet til seg selv som menneske ble fremhevet, noe tre av informantene også mente forutsatte at hver og en var forpliktet til å jobbe med seg selv. Informant P2 uttrykte det på denne måten:

«Du har en rolle som pedagogisk ansatt, og du har en rolle som medmenneske. Vi må jobbe med oss selv, og vi må reflektere over vår egen rolle».

Flere av informantene påpekte videre i samtalen at man hele tiden måtte være bevisst at man påvirket barna. Informant P4 uttalte også at de barnehageansattes rolle i denne sammenhengen innebar å være kritisk reflekterende til egen praksis så vel som føringer utenfra:

«Vi blir så opptatt av å gjøre alt det vi mener er riktig for barn, slik at vi kan komme i fare for å glemme å spørre barna selv. Hva mener de er viktig i barnehagen?».

Hun presiserte videre at hun mente at dersom de barnehageansatte skulle kunne ivareta barns behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som allsidig utvikling så handlet dette om at man måtte:

«Se dem, lytte til dem og la de medvirke. Vi må gi de tid, støtte og veilede. Se hvert enkelt barns behov samtidig som vi også tar hensyn til gruppas behov».

I løpet av intervjuet fikk alle informantene også et spørsmål om hva de ville si var barnehagens formål. En av informantene refererte innledningsvis til at dette var noe man måtte forholde seg til, og som man ikke kunne velge bort. Informant P2 uttrykte at hun mente barnehagens formål handlet om å gi barn et fundament som de kunne ha med seg på veien videre i livet:

«Barnehagens formål er å gi barna et fundament. Støtte dem litt på vei. Hvem er jeg? Hva kan jeg og hva kan jeg klare? Hvordan forholder jeg meg til andre?».

To av de andre informantene beskriver noe lignende. Det handler om å gi barn troen på seg selv og egne evner, og på den måten skape grunnlag for videre utvikling. Samtidig som det handler om å utvikle sosial kompetanse, evne til å omgås andre mennesker.

4.4.2. Hvordan forstår informantene formålet med barnehagen?

Som det er vist til i oppgavens teorikapittel, så synliggjøres det i rammeplan (2011) at barnehagen gjennom sitt verdigrunnlag skal representere et miljø som bygger opp om menneskeverd og retten til å være forskjellig. Barnehagens personale har en forpliktelse til

å formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar (Kunnskapsdepartementet 2011). Virksomhetens didaktiske planarbeid og pedagogiske praksis knyttet om mot omsorg og lek, læring og danning skal også legge til grunn sentrale samfunnsverdier som nestekjærlighet, menneskelig likeverd, åndsfrihet, solidaritet og tilgivelse.

Analysen tydet på at alle informantene har en oppfatning om at barnehagens formål handler om å ivareta hvert enkelt barns muligheter for individuell og sosial utvikling. Samtidig ga ikke samtalen rundt dette temaet inntrykk av at informantene hadde en gjennomtenkt og reflektert oppfatning av hva de mente var barnehagens samfunnsmandat. Ingen av informantene gikk for eksempel noe mer i dybden på hvorfor, hvordan og på hvilken måte de og barnehagen kunne ivareta hvert enkelt barns muligheter for individuell og sosial utvikling. Deres tanker og begrunnelser ble på mange måter mer en gjengivelse av ord og begreper fra formålsparagrafen samt gjentakelse av deres tidligere uttalelser/svar. Flere ga også uttrykk for at dette var vanskelig å svare på. De beskrivelsene som informantene ga gjennom intervjuet handlet hovedsakelig om hva, men lite om hvordan og hvorfor. Ser man dette i sammenheng med det som i teorikapitlet ble beskrevet som orienteringskunnskap (jf. kap.3.1.2.), så viser deres refleksjoner omkring praksis lite til begrunnelser og hensikt. En form for kunnskap som i følge Pålerud (2013) er med på å gi barnehageansatte orientering til arbeidet. I arbeidet med å opparbeide seg en gjennomtenkt orienteringskunnskap holder det i følge Pålerud således ikke bare å begrunne rammeplanens føringer da dette dokumentet er generelt og overordnet, det vil også være nødvendig å bearbeide dens mål og begrunnelser og fylle dem ut med sine egne vurderinger.

En viktig forutsetning i arbeidet var i følge tre av informantene de barnehageansattes refleksjon omkring egen væremåte. Alle fire trakk også frem nødvendigheten av å ha kunnskap om barn og barns utvikling som viktig. Med tanke på at informantene gjentatte ganger viser til for liten tid til faglige drøftinger, kan man allikevel stille spørsmål om dette er like gjennomførbart i praksis som i teorien. Tar man kun utgangspunkt i informantenes eget verdimesseige ståsted, så synliggjør allikevel analysen en tilknytning til den moderne barnehagens grunnsyn, pedagogikk, verdier og tradisjoner. Et ståsted som bekreftes gjennom deres måte å snakke om barnet på som selvstendig individ med individuelle rettigheter, samtidig som de stadig peker på at denne utviklingen skjer nært bundet sammen med barnets interaksjon med andre mennesker. Denne måten å tenke på i

barnehagepedagogisk sammenheng har, som det ble belyst i teorikapitlet, særlig fra 1990 tallet tatt utgangspunkt i et helhetlig perspektiv, der den verdibaserte tilnærmingen primært har sett på barn som en helhet i samspill med andre, men også som en unik person med samfunnsmessige rettigheter (Lillemyr 2011).

Brostrøm og Vejleskov (2009) viser til at det didaktiske arbeidet i barnehagen handler om å identifisere det betydningsfulle og bestemme hva som skal utgjøre viktig innhold for virksomheten. Knytter man dette opp mot Lillemyr og Søbstad (1993) vide forståelse av didaktikk som jeg presenterte i teorikapittelet (jf. kap.3.1.2.), så må barnehagens pedagogiske grunnsyn inkluderes når de barnehageansatte skal reflektere over alle de tre hovedspørsmålene hva (innhold), hvorfor (målbegrunnelser) og hvordan (realisering av mål og innhold). Tar man i betraktning at barnehagene i sin utarbeiding av en tydelig pedagogisk plattform skal synliggjøre hvilke verdier som styrer barnehagens pedagogiske praksis, så bør barnehagepersonalet inneha en orienteringskunnskap som viser til at det er jobbet bevisst med å utarbeide seg en egen forståelse av innholdet i begreper som omsorg, oppdragelse, læring og danning.

Analysen av det empiriske materialet kan imidlertid vise til det motsatte. Alle informantene ser ut til å ha en noe uklar begrepsforståelse når det gjelder flere av begrepene i barnehagelovens formålsparagraf og samfunnsmandat. Et funn som gjør det relevant å stille spørsmål ved hvilken teoretisk forståelse som ligger bak når de skal begrunne pedagogisk praksis. Det kan også være interessant å se nærmere på hva som er årsaken til at formuleringene i lovgrunnet og flere av dets begrep fremstår som utydelig og ulen.²

² Min merknad: Begrepet oppdragelse er ikke lengre representert i formålsparagrafen, men er allikevel vesentlig med tanke på undersøkelsens problemstilling.

4.4.3. Barnehagens samfunnsmandat og innvirkning på praksis

Informantene ble spurt om mandatendringen hadde påvirket deres egen eller barnehagens pedagogiske praksis.

Økt fokus på medvirkning, voksenrollen og lek:

Tre av informantene opplevde at mandatendringen har økt fokuset på medvirkning, voksenrollen og lek. En av dem sier det slik:

«Jeg har blitt mer bevisst på min egen rolle den siste tiden, reflekterer mer over egne handlinger i alle samhandlingssituasjoner».

En annen uttrykker følgende:

«Jeg prøver jo å endre meg litt i takt med dette, jeg synes det er viktig. I barnehagen er det lett å komme inn i et spor, også jobber man slik man alltid har gjort. Vi prøver å løfte barns medvirkning mer frem. Det å ta litt mer utgangspunkt i barna enn det vi gjorde før».

Disse tre informantene uttrykker også at de er blitt mer opptatt av å skape tid og rom til lek og sosial samhandling, og at de ser verdien av å velge bort en planlagt aktivitet til fordel for å videreføre en fin lekesekvens som allerede er i gang. En av dem oppsummerer det slik:

«Det er vår oppgave å lage tid og rom for lek, bortprioritere det som ikke synes så viktig der og da. Male kan vi gjøre i morgen også».

Implementeringen av dannelsesbegrepet har i følge de tre informantene ført til et oppsving for lekens betydning i barnehagen. Barnehagene deres har satt leken på den pedagogiske dagsorden gjennom satsningsområder, noe som en av informantene referer til som et viktig grep for:

«Å ta tiden tilbake til barna».

Ingen merkbar forandring:

Informant P3 hadde motsatt oppfatning av de andre når det kom til mandatendringens innvirkning på pedagogisk praksis. Hun var klar på at hun har akseptert at dannelsesbegrepet er kommet inn i formålsparagrafen, men at dette ikke har medført noe behov for å endre praksis.

I et oppfølgingsspørsmål spurte jeg om de har jobbet konkret med denne mandatendringen i barnehagen. På dette spørsmålet svarte informanten at:

«Nei det har vi ikke. Vi har ikke hatt dannelsbegrepet oppe til diskusjon. Hva det betyr for oss og hva vi legger i det? Det burde vi kanskje ha gjort. Vi har vært på forelesninger om danning i barnehagen, men vi har ikke satt ord på det her i barnehagen».

4.4.4. Informantenes forståelse av formålsendringen og innvirkning på pedagogisk praksis

Tre av informantene opplevde at implementeringen av dannelsbegrepet hadde ført til en dreining når det gjaldt måten å legge opp barnehagehverdagen på. Ser man tilbake på det økte læringstrykket som man mener kom allerede med Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (jf. kap.3.2.6.), så vet vi at det de siste årene vært et jevnt trykk i utdanningspolitikken og i den politiske samfunnsdebatten når det gjelder å skape et godt grunnlag for læring allerede i barnehagen. Dersom man antar at de tre informantenes barnehager i tråd med dette læringstrykket har hatt en opplevelse av å ende opp med en praksis som har stått i kontrast til det de selv opplever som barnehagens grunnleggende pedagogikk og egenart, så virker det som om de opplever at implementeringen av dannelsbegrepet er motsatsen til dette. Informantene referer selv til at de etter mandatendringen har satt mer fokus på medvirkning, voksenrollen og lekens betydning. Fokusområder som har nærhet til den sosialpedagogiske tradisjonen og til det å se på barnet som subjekt slik det blir betraktet i det moderne barnesynet. Der man ser på barnet både som aktiv deltaker med rett til medvirkning, og som aktiv deltaker i samfunnet generelt (jf. kap.3.3.4.).

Ser man på barnehagenes organisering av barnehagehverdagen, så fremsto den som travel og fylt med mange forhåndsplanlagte aktiviteter. Det ble synliggjort at en typisk barnehagehverdag så ut til å handle om å få gjennomført forskjellige forventede og planlagte aktiviteter på bekostning av det å kunne bruke god tid på situasjoner som der og da inviterer til aktiv utforsking, undring og erfaring. Dette kan indikere at en bevisst endring av praksis tar tid, og at selv om informantene har en oppfatning av at mandatendringen har endret barnehagens pedagogiske fokus, så kan det allikevel stilles spørsmål om barns reelle medvirkning i hverdagen. Et lignende funn kom frem i rapporten *Alle teller mer* (1/2009), hvor det vises til at undersøkelsene ikke kan slå fast at rammeplanens føringer om medvirkning har medført at alle barn har fått mer innflytelse på sitt liv i barnehagen. De mente allikevel å kunne si at det hadde blitt en økt bevissthet

omkring det å fange opp det barn uttrykker og det å la deres interesser få betydning for barnehagens organisering og innhold (jf. kap.3.3.7.).

Går vi tilbake til rammeplanens (2011) føringer om at formålsbestemmelsen fastsetter hva som er barnehagens samfunnsmandat, kan det selvsagt stilles spørsmål ved at en av informantene forteller at barnehagen ikke har hatt danningsbegrepet oppe til drøfting. Et spørsmål hun i og for seg svarer på selv. Kan man egentlig ta stilling til mandatendringens betydning for egen praksis dersom man ikke har brukt tid på å relatere dette til barnehagens verdier og innhold?

Videre må man også spørre seg hvilke tiltak og strategier som ser ut til å iverksettes når barnehager skal implementere nye endringer. I barnehagen hvor mandatendringen ikke hadde hatt noen innvirkning på pedagogisk praksis, hadde personalet kun deltatt på enkeltstående kurs om danning. Utover dette viste informanten til at det ikke hadde vært jobbet konkret med danningsbegrepet. I de andre barnehagene ga de uttrykk for at de i tillegg til å delta på kurs hadde satt fokus på verdidebatter og holdningsendring omkring voksenrollen, lek og medvirkning i barnehagen. Det vil allikevel være umulig å trekke en slutning om at disse tiltakene har ført til en reell forskjell i de ulike barnehagenes pedagogiske praksis. Derimot kan det antyde at det finnes ulike strategier når det gjelder hvordan det arbeides med å implementere nye endringer.

Viderefører man dette til den generelt vage begrepsforståelsen hos informantene, så kan også dette antas å ha sammenheng med hvor systematisk det arbeides ute i barnehagen. Begrensninger i rammevilkår med vekt på personaltetthet ble løftet frem som en utfordring i hverdagen av alle informantene. Mangel på tid både i samhandling med barn og til faglige drøftinger var en annen faktor. Tidsmangel ser ut til å medføre for få faglige diskusjoner både i hverdagen og i ulik møtevirksomhet. Det første tiltaket som må iverksettes er med andre ord å ta seg tid til å skape tid. Både til samvær med barna og til verdifulle og faglige drøftinger vedrørende barns beste.

4.5. Oppsummering av hovedfunn

I masterstudiets empiriske materiale fremkommer det fire sentrale funn som fremstår som aktuell i sammenheng med barns hverdagsliv i barnehagen, pedagogisk praksis, voksenrollen og barnehagen som danningsarena. Disse funnene er:

- Informantenes beskrivelser av barnehagehverdagen og pedagogisk praksis viser til en mulig motsetning mellom intensjon og organisering
- Vag begrepsforståelse når det gjelder flere viktige begrep i relasjon til samfunnsmandat og pedagogisk praksis
- Tre av informantene har et klart syn på at oppdragelsen er «ute» av barnehagen
- Arbeidet med danningsbegrepet i informantenes barnehager kan tyde på at det opereres med ulike strategier på tilnærmingen av barnehagelovens § 1 Formål/samfunnsmandat ute i barnehagene

Før vi går videre vil jeg på de følgende sidene gi et kort sammendrag av hvert enkelt funn, og forsøke å skissere opp bakgrunnen for de tolkningene som er foretatt. Når det gjelder tabellene som fremstiller funn nummer en (tabell 1:82), to (tabell 2:83) og fire (tabell 3:86) så er disse delt inn i to kolonner; Den venstre kolonnen har til hensikt å synliggjøre det som har kommet frem som informantenes forståelse og begrunnelse for pedagogisk praksis. Den høyre siden synliggjør eventuelle spørsmål og mulige motsetninger jeg har valgt å stille i relasjon til informantenes forståelse, i sammenheng med andre funn, eller gjennom den tolkingen som er foretatt i arbeidet med undersøkelsens empiriske materiale. Hensikten er at det som fremstilles på den høyre siden skal kunne ses i relasjon til det som beskrives på den venstre siden.

Tabell 1 Funn 1: Informantenes beskrivelser av barnehagehverdagen og pedagogisk praksis viser til en mulig motsetning mellom intensjon og organisering

Intensjon	Organisering
<ul style="list-style-type: none"> ● Informantenes begrunnelser for hvordan en barnehagedag bør være/skal inneholde ● Vektlegging av medvirkning, lek, mestring (støtte/veilede barnet) ● Opptatt av å skape en god barnehagehverdag for hvert enkelt barn, gi barnet mulighet til samvær og fellesskap med barn og voksne 	<ul style="list-style-type: none"> ● Informantenes beskrivelser av en «travel» barnehagedag ● Fylt med forhåndsplanlagte aktiviteter, gjerne gjort uker i forveien ● Ikke nok tid til barna ● En hverdag full av prioriteringer, velger du noe/velger du bort noe annet
<p>Nærværenhet (god tid, samhandling, en til en og fellesskap)</p> <p>Fleksibilitet</p> <p>Opptatt av medvirkning</p> <p>Lek viktig</p>	<p>Fraværende (jf. voksentetthet, praktiske gjøremål, møter, tiden strekker ikke til)</p> <p>En hverdag full av prioriteringer</p> <p>Reell medvirkning (når mye er forhåndsplanlagt, lite romslighet)? Jf. rammeplan må det gis tid og rom for medvirkning.</p> <p>Når tilrettelegges det for lek jf. tidsrammene?</p>
<p>Kan vise til begrunnet praksis som baserer seg på en dannelsesforståelse basert på danning innenfra (individuell) og utenfra (sosial). Kategorial dannelse jf. vekselvirkning mellom formal og material danning</p>	<p>Kan vise til en reell praksis som baserer seg på mer på innholdssiden. Barnehagen som dannelsesarena vil da i større grad ivareta materiale (samfunnsorienterte) sider av barns danning. Hva med barns medvirkning?</p>

Tabell 2 Funn 2: Vag begrepsforståelse når det gjelder flere viktige begrep i relasjon til samfunnsmandat og pedagogisk praksis

Omsorg	
<ul style="list-style-type: none"> ● Se hvert enkelt barn og deres behov ● Ta hensyn, være der for barna ● Tid og tilgjengelighet ● Finne ut hva som er best for barna ● Trøst, støtte, ros og oppmuntring ● Prøve seg på nye ting, gi dem noe å strekke seg etter 	<ul style="list-style-type: none"> ● Omsorg vs. pedagogikk eller omsorg og pedagogikk?
<p>Bevisst rammeplanens føringer jf. det å ivareta omsorg. Refererer til omsorg som det å dekke basale behov, og til at omsorg kan være å gi barna noe å strekke seg etter/gi utfordringer</p> <p>Men: Analysearbeidet viser at hovedvekten av deres begrunnelser handler om det å dekke de basale og individuelle behovene hos barnet</p> <p>Pedagogiske intensjoner kan synes å være tilstede (jf. utvikling, prøve seg på nye ting)</p> <p>Omsorg vs. pedagogikk</p>	<p>Hva med bevissthet og tanker omkring omsorgsrelasjonene mellom den voksne og barnet?</p> <p>Asymmetri – gjensidighet i samspillet</p> <p>Dersom omsorgen fortrinnsvis går en vei jf. omsorgsgiver – omsorgsmottaker</p> <p>Ivaretakelse av samspill/interaksjon mellom mennesker (barn-voksen og barn-barn)</p> <p>Relasjonsbygging</p> <p>Utfordringen er hvordan omsorgsmiljøet fungerer i praksis: jf. hovedvekt på omsorg som dekning av basale og individuelle behov</p> <p>Omsorg i alle relasjoner</p>

Omsorg, fortsettelse	
<p>Vektleggingen av omsorg ligger mest på det å ivareta basale og individuelle behov. Til en viss grad viser informantene samtidig til omsorg som det å støtte/gi utfordringer</p> <p>Kan kobles opp mot danning både innefra (individuell, formal, barnesentrert) og utenfra (sosial, material, samfunnsorientert)</p>	<p>Kan vise til at informantene i for liten grad har gjort seg opp tanker om omsorgens betydning for utviklingen av hele barnet</p> <p>En gjennomtenkt dannelsesforståelse bør bygge på en bredere forståelse av omsorgens betydning for barns utvikling, læring og danning</p>
Oppdragelse	
<ul style="list-style-type: none"> ● Strengt, gammeldags, ensidig ● Voksne vet best ● Oppdragelse «ute» av barnehagen (P1,P2,P4) ● Sosial kompetanse (P3) 	
<p>Ensidig oppfatning av oppdragelse</p> <p>Snakker om sin egen rolle som veileder/støtte ellers i intervjuet</p> <p>Sosialisering</p>	<p>Oppdragelsen skal gå i null, men er nødvendig</p> <p>Dette er en del av oppdragelsen: Hjelp til selv å mestre</p> <p>Hva ligger bak? Hensikt, intensjon, mål?</p>
<p>Tre av informantene ser ikke oppdragelse som relevant for barns utvikling, læring og danning</p>	<p>Jf. danning innenfra (individuell, formal, barnesentrert) og utenfra (sosial, material, samfunnsorientert). Forståelsen mangler det helhetlige perspektivet.</p>
Læring	
<ul style="list-style-type: none"> ● Erfaringer ut fra egne premisser ● Læring som å øve seg ● Læring som utvikling ● Erfaringslæring ● Iboende kraft 	

Læring, fortsettelse	
Læringsforståelse i relasjon til danning innefra (individuell, formal, barnesentrert) <u>Men</u> ved å vektlegge; øve, utvikle, trygghet, viser informantene også til en forståelse/praksis som innbefatter danning utenfra (sosial, material, samfunnsorientert)	I beskrivelsene av pedagogisk praksis kommer også det materiale frem. For eksempel sosialisering, meg i forhold til andre.
Danning	
<ul style="list-style-type: none"> ● Utgangspunkt i barn ● Handler om deg selv i møtet med omverden ● Barn som aktiv part: medvirkning, påvirkning i sitt eget liv/utvikling/hverdag 	
Likehetstrekk mellom medvirkning og danning P3: Danning og oppdragelse det samme: skapes til å bli et godt menneske Ulike forståelser?	Begrepsforståelsen informantene gir kan tilkjennegi en forståelse av danning som: Selvdanning Allmenndanning Kategorial dannelse Demokratisk danning Ullent, vanskelig å definere eksakt

Funn 3: Tre av informantene har et klart syn på at oppdragelsen er «ute» av barnehagen

Undersøkelsen viste at tre av informantene hadde en oppfatning av at oppdragelse nå var «ute» av barnehagen, og deres assosiasjoner til begrepet var preget av en vag og snever begrepsforståelse. En bredere oversikt over dette er allerede foretatt under fremstillingen av oppdragelsesbegrepet i funn 2 (jf. tabell 2).

Tabell 3 Funn 4: Arbeidet med dannelsbegrepet i informantenes barnehager kan tyde på at det opereres med ulike strategier på tilnærmingen av barnehagelovens § 1 Formål/samfunnsmandat ute i barnehagene

Forståelse av barnehagens formål	
<ul style="list-style-type: none"> ● Viktig med kunnskap om barn og barns utvikling ● Den voksne må ha bevissthet til seg selv som menneske ● Bevisst om at man påvirker barn ● Kritisk reflekterende til egen praksis ● «Noe man må forholde seg til» ● «Fundament»: Gi barn tro på seg selv og egne evner. Utvikling av sosial kompetanse og evne til å omgås andre 	<p>Beskrivelse av reell praksis: Jf. for liten tid til faglige drøftinger Jf. begrepsforståelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Omsorgsbegrepet som i stor grad ble relatert til som basale og individuelle behov ● Oppdragelse som var «ute» av barnehagen ● Danning som ble generell, og som kunne vise til flere ulike forståelser
Vektlegging av indre (individuell, formal, barnesentrert) og ytre danning (sosial, material, samfunnsorientert)	<p>Teori og praksis: Henger dette sammen? Kan man si at dannelsforståelsen er begrunnet? Eller bygger den mer på den nordiske barnehagetradisjonens tilknytning til sosiokulturelle teorier og tradisjon som med sin vektlegging de siste årene initierer en forståelse av danning innenfra (individuell, formal, barnesentrert) og utenfra (sosial, material, samfunnsorientert)? Jf. synet på barn som human beings og human becomings. Barnet som subjekt og barnet som samfunnsborger.</p>
Barnehagens samfunnsmandat og egen oppfatning av eventuell endring	
<p>Økt fokus på voksenrollen, medvirkning og lek</p> <p>Ingen endring</p> <p>Ikke hatt dannelsbegrepet opp til drøfting</p>	<p>Jf. organisering – fungerer dette i praksis? Jf. begrunnet praksis</p> <p>Hvilke strategier velges når det gjelder tilnærming til barnehagens samfunnsmandat?</p>

Barnehagens samfunnsmandat og egen oppfatning av eventuell endring, fortsettelse	
	<p>Arbeid med begrepsavklaring/begrepsforståelse etc.</p> <p>Tidsmangel: Både når det gjelder tid til å være sammen med barna, og til drøfting av pedagogisk praksis. Barnehageansattes reelle muligheter til å stoppe opp å bruke tid på å reflektere over verdier, handlinger, holdninger</p>
Tre av informantene viser til at de forstår innføringen av danningsbegrepet som noe som viser til mer ivaretagelse av barnet enn før	<p>Er ivaretagelsen blitt bedre?</p> <p>Medvirkning og lekens egenverdi vs. travel/velplanlagt barnehagehverdag</p>

5. BARNEHAGEN SOM DANNINGSARENA – HVA SÅ?

Intensjonen med masterstudien har vært å studere barnehageansattes forståelse av egen praksis med særlig fokus på dannelsesbegrepet. Med utgangspunkt i intervjuundersøkelsens hovedfunn vil det nå ses nærmere på hva dannelse er, kan være, eller bli i barnehagen.

Temaområdene som belyses følger opp strukturen i kapittel fire og ser nærmere på dannelse i relasjon til; barnehagens egenart, omsorgsmiljø, læringsmiljø, lekemiljø og oppdragelse.

5.1. Barnehagens egenart og dannelse

Barnehagens egenart har tradisjonelt sett vært knyttet mot et helhetlig syn på barn og barndom, på lek, omsorg og læring. Med den reviderte formålsparagrafen betraktes barnehagen også som en dannelsesarena. For å kunne se barns dannelsesprosesser opp mot barnehagens egenart kan det derfor være nødvendig å sette søkelyset på hvilke oppfatninger barnehageansatte har av barn og barndom.

Gjennom teorikapitlet har vi sett at oppfatningen av barn og barndom har forandret seg opp i gjennom historien. Allerede lenge før innføringen av den første rammeplanen i 1996 ble barnehagens pedagogiske praksis bygd på det som har blitt betegnet som den nyere barndomssosiologien. Barn har i moderne tid blitt mer synlige, og har i de senere årene blitt betegnet som aktivt formende og tenkende, handlende og skapende individer. Barndommen har fått status som en livsfase med egenverdi.

Ser vi tilbake på resultatene fra intervjuundersøkelsen, så tyder informantenes forståelse av egen praksis på at deres pedagogiske tenkning har røtter i den sosialpedagogiske tradisjonen. Parallelt med dette bør det allikevel trekkes frem at de synliggjør en noe stram tidsramme som kan se ut til å ha betydning for den videre utformingen av barnehagens pedagogiske praksis. Sammenstiller man dette med den sosialpedagogiske tradisjonens vektlegging av barn som fullverdige deltakere i sin egen dannelsesprosess, så blir det relevant å spørre seg om hvem som reelt sitter med denne makten når hverdagen legges opp slik den tilsynelatende gjør. Hvem sine interesser ivaretas når alt kommer til alt? Velger man å se dette i sammenheng med Klafki og hans fremstilling av formale dannelsesteorier (jf. kap.3.2.5.), så kan man således stille spørsmål om det er den samfunnsorienterte forståelsen som får mest gjennomslagskraft. Klarer man å oppnå en balanse mellom disse? (jf. kategorial dannelse og vekselvirkning mellom det formale og det materiale).

For å bli enda mer bevisst hva som ligger bak den tenkningen man bygger sin egen forståelse av praksis på så vil det være fornuftig å bruke tid på å dele og ikke minst drøfte opplevelser, kunnskap, tanker og erfaringer med hverandre. Innad i hver enkelt barnehage kan for eksempel bruk av praksisfortellinger være en god fremgangsmåte. Denne metoden hjelper oss å stoppe opp ved utvalgte handlinger og reflektere bevisst over den. Noe som på sikt kan føre til ny kunnskap og ny erkjennelse i personalgruppen så vel som hos den enkelte ansatte.

Dersom man i disse drøftingene løfter frem barns beste i lys av de vilkårene som legges i barnehagens innhold, organisering og planlegging så vil også barnehagens vilkår for aktiv medvirkning, utvikling, læring og danning bli mer fremtredende. Oppfordringen må være at det skal brukes tid på å drøfte hvilke begrunnelser som ligger bak den jobben vi gjør, og de valgene vi tar? Hva er det vi ønsker at barnehagen skal inneholde? Det handler om å tydeliggjøre verdien av barnehagens egenart, og hva dette tilfører barna. Som flere av informantene også har påpekt gjennom intervjuet er det viktig å reflektere rundt voksenrollen i relasjon til danning. Hvilken betydning har vi og vil vi ha i barns liv?

5.2. Dannning og omsorgsmiljø

«Barn har rett til omsorg og skal møtes med omsorg. Barnehagens personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt ovenfor alle barn i barnehagen»

(Kunnskapsdepartementet 2011: 29).

Sitatet fra rammeplanen illustrerer omsorgens plass i barnehagen og ved at man som personale reflekterer over barnehagens omsorgsmiljø så vil man også her få muligheten til å se nærmere på perspektivene for danning i barnehagen.

I teorikapitlet (jf. kap.3.3.8.) så vi at Tholin (2013) vektlegger at omsorg handler om relasjoner. Ved hjelp av nyere forskning viser hun til at barn er medskapere av omsorgsfulle fellesskap og at de på ulike måter påvirker omsorgssituasjoner. Hun antyder at man kanskje bør slutte å snakke om givere og mottakere når det gjelder omsorg, og at både barn og voksne bør snakkes om som omsorgsdeltakere.

Ser vi tilbake på resultatene fra intervjuundersøkelsen, så viste det seg at begrunnelsene for omsorg fortrinnsvis ble knyttet opp mot det å dekke individuelle og basale behov hos barn. Sammenligner vi dette med Tholins (2013) syn, så fremstår de voksne i stor grad som givere og barna som mottakere. Skal vi unngå at barns rolle som medskaper av et

omsorgsfullt fellesskap blir glemt må de voksnes omsorgsforståelse utvides. Starter man dette arbeidet med å se på relasjonen mellom voksne og barn kan et gunstig grep være å sørge for at hele personalgruppen får en utvidet kunnskap om betydningen av et godt samspill mellom voksen-barn og mellom barn-barn. Det å ta barn på alvor er også en viktig del av det å utvise god omsorgskompetanse.

Ved å sette fokus på individuelle så vel som rasjonelle verdier vil det være mulig å ivareta barns rett til å være seg selv, samtidig som de også lærer seg å forholde seg til andre. En utfordrende prosess med tanke på kjennskapen man har til de voksnes definisjonsmakt, noe som fordrer at dette arbeidet også kobles nært opp til begreper som anerkjennelse, motivasjon og mestring.

5.3. Danning og læringsmiljø

Som pedagogisk virksomhet skal barnehagen i følge rammeplanen (2011) bidra til trivsel og glede i lek og læring. Det understrekes også at barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn i førskolealder (Kunnskapsdepartementet 2011:21).

I teorikapitlet ble det vist til at OECD (2006) har introdusert to hovedtradisjoner på praktiserte læringskulturer i europeiske barnehager. En sosialpedagogisk tradisjon med brede mål for både utvikling og læring og ut fra et helhetlig syn på barn, og beredskap for skole-tradisjon med fokus på kognitive mål og på læring på områder som forbereder til skolestart (jf. kap.3.4.1.).

Resultatene fra intervjuundersøkelsen synliggjorde et læringsmiljø hvor fokuset var på utvikling av sosial kompetanse. Læring ble først og fremst sett i relasjon med utvikling og erfaring. Et funn som indikerer at det til tross for det økende læringstrykket i dagens barnehagepolitikk fortsatt eksisterer en intensjon i barnehagene om at barnehagen ikke skal fremstå som en arena på vei mot beredskap for skole-tradisjonen (jf. OECD 2006 i kap.3.4.1.; Østrem 2012 i kap.3.4.4.). Ser man på læringsmiljøet i barnehagen i relasjon til danning, er det allikevel viktig å ha beredskap for skole-tradisjonen med i betraktning, når man vurderer sine egne interne rammevilkår. Stemmer intensjonene vi har med praksis? Hvordan møter vi barns undring? Hvilken kompetanse har de voksne om barns læring og læringsmuligheter?

Som voksne må vi også ha fokus på å tilrettelegge for et barnehagemiljø som inspirerer barn til utforskning og undring, vi må fremme nysgjerrighet og gi rom for utvikling i tråd

med rammeplanens (2011) helhetlige syn på barn og læring. Her vektlegges det blant annet at i barnehagen skal barn få muligheten til å utvikle ferdigheter, grunnleggende og relevant kunnskap og innsikt gjennom dagliglivets hendelser i samvær, lek og strukturerte aktiviteter. Bevisstheten om læring og når læring finner sted må bli mer tydeliggjort.

5.4. Danning og lekemiljø

I rammeplanen (2011) står det at leken har en selvskreven og viktig plass i barnehagen. Ved å gi alle barn muligheter for lek skal barnehagen bidra til den gode barndommen. Videre synliggjøres det at leken har betydning som en grunnleggende livs- og læringsform og for barns trivsel.

Liv Vedelers (Vedeler (2007, i Lillemyr 2011:36) beskrivelse av lek viser til at gjennom leken så kan barn utvikle sosial kompetanse, språk og mestring. Selv om lek og læring ses på som to adskilte fenomen, så kan de også gå over i hverandre og ha en gjensidig innvirkning. Leken i seg selv har en egenverdi, men gir allikevel mulighet for utvikling av kompetanse som kan komme til nytte senere i livet (jf. kap.3.3.10.).

I intervjuundersøkelsen fortalte tre av informantene at lek var et utvalgt satsningsområde i deres barnehage. Parallelt med dette ble det synliggjort en travel barnehagehverdag fylt med planlagte aktiviteter og rutinesituasjoner. Faren for at den frie leken blir nedprioritert i barnehagen til fordel for ulikt pedagogisk opplegg som de voksne anser som verdifullt er med andre ord høyst aktuell. Oppmerksomheten må derfor rettes mot lekens reelle betydning i barnehagen. Det må være en udiskuterbar målsetting å ivareta lekens egenverdi og den fremtredende plassen den skal ha i barns liv. Dette arbeidet omfatter også at vi må tenke nøye gjennom hvilke grep vi gjør når vi setter lek på agendaen. Dersom det å dele inn i forhåndplanlagte lekegrupper og innhold er måten vi tilrettelegger for mer lek på, så resulterer dette i utgangspunktet i at vi fratrar barna deres opprinnelige valgmuligheter. Skal man som voksne sette fokus på lekemiljøet og danning er det derfor viktig å ivareta barnets perspektiv, og unngå at lekens egenverdi blir en voksen nytteverdi.

5.5. Danning og 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 2011: 31).

Ser vi tilbake på intervjuundersøkelsen, så viste den til at flere av informantene hadde en oppfatning om at oppdragelse var «ute» som oppgave i barnehagen. Oppdragelse ble sett på som noe autoritært, og som i motsetning til danning svekker barns rettigheter til medvirkning. Sett i sammenheng med de politiske endringene som har vært gjennomført kan oppdragelse se ut til å ha blitt et ikke-tema i barnehagen, «oppdragelsens tid er over».

I studiens drøfting av informantenes forståelse av oppdragelse (jf. kap.4.3.2.) viste jeg med referanse fra Mathiesen (2008:42) til Nordahl, Sørli et al. (2005), og forsøkte å belyse at oppdragelsen i barnehagen ikke er avskaffet, og heller ikke kan avskaffes. Jeg viste også til Thoresens (2013b:162) referanse til Myhre (1994) og redegjorde for at spenningen i oppdragerrollen ligger i det å finne balansen mellom å støtte og hjelpe barnet. «Målet med oppdragelsen og danningen er et selvstendig og myndig menneske, som bare kan utvikles gjennom innflytelse av andre» (Myhre 1994:159, i Thoresens 2013b:162) (jf. kap.3.3.9).

Tar man utgangspunkt i sitatet fra rammeplanen (2011) så uttrykkes det også her at oppdragelse fortsatt er et pedagogisk anliggende. Selv om oppdragelsesbegrepet er fjernet fra formålsparagrafen, så er det altså fortsatt et etisk og forpliktende ansvar som fordrer refleksjon hos den enkelte så vel som i hele personalgruppen. I stedet for å innta en holdning om at oppdragelse er «ut», må vi i enda større grad gå inn å drøfte dets kompleksitet og utfordringer i relasjon til samhandling mellom voksen-barn. Ved å se på barnehagen som en dannelsesarena, vil den oppdragelsen som finner sted i barnehagen ha som mål at det skal skapes muligheter for at barn kan utvikle selvstendighet og tro på seg selv, samtidig som de får erfaring med at de er en viktig del av fellesskapet. Som voksne har vi en oppgave og et ansvar med å bidra til at barn utvikler en forståelse for sitt liv i verden. Gjennom møte med sosiale verdier og normer må vi hjelpe dem å orientere seg, og bli i stand til å ta vare på seg selv og det samfunnet de er en del av. Ser man på den voksnes oppgave som veileder blir det også her viktig å ta i betraktning den voksnes definisjonsmakt. Målet må være å styrke barnas forutsetninger for å komme ut av dette avhengighetsforholdet, og at de gis reelle muligheter til å bidra i sin egen utvikling noe som også vil være en forutsetning for deres videre danning. Som Mathiesen (2008:43) viser til, gjennom sin referanse til Myhre (1994), så er en enkel definisjon av oppdragelse: «å si at det handler om den hjelpen den eldre generasjonen gir den yngre, for at den skal mestre livet».

6. AVSLUTNING

I det følgende vil studiens forskningsspørsmål og problemstilling bli omtalt. Jeg vil også komme med noen avsluttende tanker omkring barnehagen som danningsarena og barnehageansattes veivalg i et ullent danningslandskap.

6.1. Har innføringen av danningsbegrepet i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver endret barnehagens pedagogiske praksis?

I dette punktet vil jeg prøve å belyse studiens første forskningsspørsmål: *Har innføringen av danningsbegrepet i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver endret barnehagens pedagogiske praksis slik barnehageansatte ser det?* Forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i danningsbegrepets inntog i formålsparagrafen, og har til hensikt å synliggjøre eventuelle endringer i barnehagens kultur og tradisjon.

Ser vi på barnehageansattes syn på barn og barndom så omfatter dette kunnskap om barn og holdninger i forhold til barn. Dette danner også utgangspunktet for hvordan man planlegger og gjennomfører pedagogisk virksomhet (Lillemyr 2011:17). Synet på barn og barndom har som det ble vist til i teoridelen endret seg gjennom tidene, og i tråd med samfunnsendringene har det også ført til endringer og betingelser for barnehagen som virksomhet.

Vender vi blikket mot det siste tiåret så har det forekommet en økende politisk interesse for innholdet i barnehagen. En politisk interesse som har medført at det i den pedagogiske fagdebatten har oppstått en ny bekymring for hvordan vektleggingen av barnehagens ulike oppgaver vil bli i tiden fremover. Denne debatten ble ytterligere aktualisert med implementeringen av danningsbegrepet i formålsparagrafen, og som det har blitt vist til tidligere har formålsendringen dannet grunnlaget for flere ulike forskningsprosjekt. I fagfeltet generelt er det også blitt skrevet flere bøker om temaet.

Endringene i formålsparagrafen og barnehagepolitikken har altså medført nye holdnings og verdidebatter i fagfeltet. Dette kom også til syne i intervjuundersøkelsen hvor tre av barnehagene i lys av formålsendringen selv trakk frem at dette hadde medført større fokus på barns medvirkning, voksenrollen og lekens betydning. Samtidig viste informantenes begrepsforståelse og begrunnelser for pedagogisk praksis at de fortsatt ser ut til å være i startgropen når det gjaldt forståelsen av danningens innhold og muligheter i barnehagen. Svaret på det første forskningsspørsmålet må bli at innføringen av danningsbegrepet i høy

grad kan sies å ha aktualisert en bred barnehagepolitisk debatt om barnehagen og voksenrollens betydning i barns oppvekst, utvikling, læring og danning. Dersom en sentral visjon med innføringen av dannelsbegrepet var å fremme en motstand mot det økte læringstrykket, så kan det i hvert fall se ut som om denne pågående debatten har bremsset utviklingen. Om endringen har endret hver enkelt virksomhets pedagogiske praksis vil igjen bero på om og hvordan de har valgt å møte denne debatten /endringen.

6.2. I hvilken grad kan barnehageansatte sies å legge til rette for barns danning?

Dette punktet tar utgangspunkt i studiens andre forskningsspørsmål: *I hvilken grad og hvordan mener barnehageansatte at de legger til rette for barns danning?* Et spørsmål som er en naturlig utledning av hovedproblemstillingen og som stiller spørsmål ved om de valgene barnehageansatte tar bevisst og ubevisst, har eller vil kunne ha betydning for realiseringen av barns danning.

Barnehagelovens § 1 formål presiser at; «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet 2011:7).

Spør man seg om hensikten med innføringen av dannelsbegrepet i formålsparagrafen, så har et av de store spørsmålene i den politiske debatten handlet om hvilke mål fremtidens barnehage styres mot. Mål som igjen vil avhenge av hvordan vi forstår og vektlegger dannelsperspektivet i vår pedagogiske praksis. Hva vil det si å fremme danning?

Tar man utgangspunkt i Gadamer (2007) betraktning av danning som menneskelig oppgave, så viser han til at det enkelte individ alltid er på vei til danning. Han understreker også at denne veien må gjøres til vår egen. I følge Gadamer vokser resultatet av danning ut av en indre dannelsesprosess. Danning må derfor ses på som en vedvarende utviklingsprosess som ikke kan oppnås på samme måte som en teknisk prosedyre. (Gadamer 2007, i Doseth 2013:160).

Denne måte å betrakte danning på indikerer at barnehagen ikke kan sette direkte mål for barns danning, men at danning er et mål i seg selv. Samtidig så vil målsettingen om å gi barn erfaringer med å lære å tenke selv allikevel involvere den voksnes engasjement og kompetanse i samhandlingen. Dette gjør det således mulig å se en sammenheng mellom den voksnes tilrettelegging og barns danning. Ved å svare benektende på dette

forskningsspørsmålet lukker man således øynene for at de voksnes verdier, handlinger og holdninger vil kunne være med å påvirke.

Ved å forstå danning som en prosess der barn både formes og former så fremhever dette barnehagen som ett dannende felleskap hvor voksenrollen i relasjon til barnet tar utgangspunkt i en funksjonal så vel som en intensjonal oppdragelse. Det å jobbe ut fra en slik dannelsesforståelse vil også kunne ses i sammenheng med Klafkis kategoriale dannelselse hvor den voksnes jobb vil være å finne en god balanse mellom det barnesentrerte og det samfunnsorienterte perspektivet (jf. kap.3.2.5.).

Ser man dette opp mot studiens intervjuundersøkelse, så viser den på ingen måte til at informantene hadde en forståelse av praksis som ga direkte uttrykk for at de mente at barnehageansatte legger til rette for barns danning. Det kom allikevel frem utsagn som kan være med å synliggjøre en forståelse av at voksenrollen kan ha betydning for barns opplevelser og erfaringer; *«Vi må passe på at hvert enkelt barn har det bra. Se dem, lytt til dem og la de medvirke. Vi må gi de tid til å leke, støtte og veilede dem. Se hver enkelt barns behov, samtidig som vi tar hensyn til gruppen».* *«Du blir dannet gjennom de menneskene du møter, og måten du blir møtt på».*

6.3. Begrunnes pedagogisk praksis med en dannelsesforståelse?

I drøftingsdelen kom jeg frem til at informantenes pedagogiske intensjoner i tilknytning til barnehagehverdag og dens innhold kunne knyttes opp mot en forståelse av danning som både innbefattet en sosial dannelsesforståelse (utenfra, material, samfunnsorientert) med fokus på felleskapsverdier og en individuell dannelsesforståelse (innenfra, formal, barnesentrert) med fokus på dannelselse av individet. Deres intensjoner viste til en målsetting som omhandlet det å ivareta så vel som fremme barnets og felleskapets interesser. En dannelsesforståelse som jeg også valgte å se i sammenheng med Klafkis kategoriale dannelselse. Den samme dannelsesforståelsen mente jeg også å kunne finne hos tre av informantene når det gjaldt deres pedagogiske intensjoner i forståelsen av dannelsesbegrepet og dets betydning i barnehagen som dannelsesarena. Bakgrunnen for denne tolkningen var at analysearbeidet synliggjorde at de dannelsesverdiene som informantene viste til fremhevet både samfunnets og individets interesser. Materiale gjennom kunnskaper man mener barnet bør tilegne seg, og formale som referer til utvikling av bestemte evner hos barnet (jf. kap.3.2.5.).

Når det gjaldt informantenes beskrivelse av innholdet i barnehagehverdagen, viste dette allikevel til at det så ut til eksistere en mulig motsetning mellom intensjon og praktisk organisering. Analysearbeidet synliggjorde også flere funn som gjør det aktuelt å anta at barnehagenes arbeid med å tolke og iverksette barnehagens samfunnsmandat kan være utfordrende når det kommer til å omsette teori til praksis. Den forståelsen og det verdigrunnlaget som informantene tufter sin pedagogiske praksis på har helt klart sine røtter i den sosialpedagogiske tradisjon, samtidig så tok deres pedagogiske begrunnelser studiens tolknings/drøftingsarbeid i flere ulike retninger. Min undersøkelse viste således til at det kunne virke som om denne dannelsesforståelsen var mer fremtredende i teorien enn i praksis. Dannelsesforståelsen som kom frem gjennom drøftingen trenger altså ikke å være basert på en gjennomtenkt og reflektert dannelsesforståelse, den ligger allerede der gjennom generelle verdier som kjennetegner den nordiske barnehagetradisjonen. Ser man videre på hvilken plass dannelsesperspektivet har i barnehagene, så viser intervjuundersøkelsen til at danning så vel som begrepene omsorg, læring og oppdragelse må kontekstualiseres og gjøres mer personlig. Begrepsforståelsen er vag, og det trekkes få paralleller mellom begrepene. Det å realisere dannelsesstenkingen i praksis synes å være utfordrende, og det virker derfor nødvendig å drøfte hvilke grep som kan gjøres internt i hver virksomhet og eksternt i barnehagens fagfelt.

Informantene i mitt materiale viste til at bruk av møtetid ofte går med til organisatorisk informasjon, samtidig som de snakket varmt om barns medvirkning og det å ta tiden tilbake til barna og leken. Jeg tar meg derfor den frihet å argumentere for at dersom barnehagene bruker mer tid på verdibaserte drøftinger og gjøre innholdet i formålsparagrafen til sitt eget, så vil de etter hvert bli enda bedre rustet til å gi barn større plass i sitt eget liv. Det å planlegge i barnehagen handler om mer enn det å sette mange ulike aktiviteter på agendaen. Pålerud (2013) viser, som vi så i teorikapitlet (jf. kap.3.1.2.), til at det å utvikle sin identitet som barnehagelærer ofte handler om å bli mer bevisst på hva man mener er bra for barn. Det handler om hvordan vi mener at barn skal ha det, og om hva vi mener at barn skal få oppleve. En slik form for kunnskap er med på å gi orientering til arbeidet, og fordrer at hele personalgruppen er involvert og engasjert.

Ser man på resultatene fra rapporten til pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena* (jf. kap.1.5.1.) så viser den til at de barnehagene som deltok i prosjektet opplevde at utviklingsarbeidet, og dets fokus på å forankre formålsparagrafen i praksis hadde skapt en forskjell. Skal vi ta steget videre, så må vi ta oss tid til å plukke brikkene

fra hverandre og sette de sammen på nytt. Som forskrift til lovverket skal rammeplan representere en felles referanseramme for alle barnehageansatte. Barnehagelovens formålsparagraf og samfunnsmandat gir føringer om at barnehagen skal ivareta barns danning, noe som forutsetter at de ansatte har en god forståelse av begrepet og innsikt i ulike vilkår for danning i barnehagen.

6.4. Barnehagen som dannelsesarena – veivalg i et ullent dannelseslandskap

Dersom man tar utgangspunkt i rammeplanen (2011) defineres danning som en livslang prosess hvor man utvikler evnen til å reflektere over egen væremåte og handlinger.

Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre, og sies å være mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn oppdragelse, mer enn omsorg og mer enn sosialisering. Samtidig fremheves det at danning rommer alt dette (Kunnskapsdepartementet 2011).

Ser man på studiens intervjuundersøkelse så viser analysen at alle informantene har en noe uklart fremstilling når det gjelder flere av begrepene i barnehagelovens formålsparagraf. Dette er kanskje ikke så rart siden flere av disse begrepene også kan se ut til vektlegges, forstås og tolkes ulikt i den pågående debatten som foregår i det barnehagepolitiske og barnehagefaglige fagfeltet. Samtidig så gir det allikevel en indikasjon på at pedagogene enten under egen utdanning og/eller i barnehagens arbeid med innhold og oppgaver (derav også *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, 2011) har tilegnet seg en noe svak og ullent begrepsforståelse. Med kunnskap om de senere års endringer både på den politiske og pedagogiske dagsorden har studien rettet fokuset mot barnehagepersonalets pedagogiske drøftinger. Brukes det tilstrekkelig med tid på å forstå innholdet i de verdiene som formålsparagrafen fremmer som grunnleggende for barnehagens virksomhet? Hva gjøres? Hvordan gjøres det?

Arbeidet med oppgaven har avdekket at en mulig forklaring og utfordring kan se ut til å være at det er vanskelig å få tiden til å strekke til når disse prosessene skal gjennomføres og gjennomdrøftes i praksis. I følge flere av informantene ble mye av barnehagens møtetid brukt til organisasjonsmessige forhold og informasjon. De opplevde at det var alt for lite rom for å diskutere verdier, handlinger og holdninger i relasjon til eget og barnehagens pedagogiske arbeid. Dersom dette er en svak eller manglende grunnforutsetning i norske barnehager generelt må man kunne anta at dette vil ha betydning for hvilken dannelsesforståelse som preger barnehagens pedagogiske praksis, og således også barnehagen som dannelsesarena. Uavhengig av årsak vil et slikt utgangspunkt kunne føre til

at man som pedagog og barnehageansatt ubevisst inntar en noe mer passiv profesjonsrolle. Dersom man skal sikre kvalitet i barnehagen må man etterstrebe det å ivareta barnehagens egenart, samtidig som man realiserer barnehagens formål og samfunnsmandat. Hvis ikke vil det skapes færre muligheter for å gi barn gode vilkår for lek, læring, omsorg og danning i barnehagen. I følge rammeplan (2011) er vi yrkesetisk forpliktet til å forholde oss til formålsbestemmelsene. Selv om veivalgene kan virke vanskelig, så trenger vi kanskje i enda større grad å være hverandres «co-piloter».

Angår det dej kanske?

Angår det dej kanske

vad jag gör?

Och vad jag tänker?

Angår det mej kanske

vad du gör

Och vad du tänker?

Angår vi varandra kanske?

Du och jag och alla vi

som råkar leva här

just nu

och som det hänger på

hur det skal bli i världen

Angår vi varandra kanske?

Kanske de ja

Kanske

Sjøstrand 1969



LITTERATUR

- Alvesson, M. og Sköldeberg, K. 2008. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur: Lund
- Alvestad, M. 2010. «Perspektiver på læring i barnehagen» I *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*, redigert av Ø. Kvello, 101-117. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bae, B. *Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489> Sist oppdatert 10.01.07. Benyttet kilde 21.04.14.
- Barnehagen som danningsarena (BDA)*. Forskningsprosjekt finansiert av Norges forskningsråd. Høgskolen i Bergen, senter for utdanningsforskning. <http://www.hib.no/senter/suf/forskningsprogram/bda/barnehagensomdanningsarena.asp> Sist endret 27.09.13. Benyttet kilde 21.04.14.
- Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena*. Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold. Utdanningsdirektoratet (2013). http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Barnehagen%20som%20l%C3%A6rings-danningsarena/Artikkelsamling_Sortrond_Ostf_web.pdf?epslanguage=no Benyttet kilde 26.04.14.
- Bjerke, L. 2010. «Barns medvirkning» I *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*, redigert av Ø. Kvello, 189-210. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bjerkestrand, M. og Pålerud, T., red. 2014. *Barnehagelærer - fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Brostrøm, S. og Vejleskov, H. 2009. *Didaktikk i børnehaven - planer, prinsipper og praksis*. Dafolo AS
- Bråten, I., red. 2002. *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

- Dalen, M. 2004. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, J.[1934].2000. «Behovet for en pedagogisk filosofi» I *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken, John Dewey i utvalg*, redigert av S. Vaage, 203-213. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Doseth, M. 2011. «Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse» I *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av K. Steinsholt og S. Dobson, 13-37. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Doseth, M. 2013. «Å fremme danning. Hvilken form for praktisk kunnskap kreves?» I *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*, redigert av K. Steinsholt og M. Øksnes, 150-168. Cappelen Damm AS
- Eriksen, E.O. 2001. *Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Foss, E. 2013. «Omsorgsutøving og etikk» I *Til barnas beste. Veier til omsorg og lek, læring og danning*, redigert av E. Foss og O.F. Lillemyr, 78-103. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Gjems, L. 2011. «Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen» I *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*, redigert av V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad, 71-82. Oslo: Universitetsforlaget
- Glaser, V. 2011. «Barns behov – forstått og definert av hvem?» I *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*, redigert av V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad, 49-58. Oslo: Universitetsforlaget
- Glaser, V. 2013. «Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet – i et danningperspektiv» I *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*, redigert av K. Steinsholt og M. Øksnes, 134-149. Cappelen Damm AS
- Greve, A. 2010. «Utviklingstrekk ved den norske barnehagen» I *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*, redigert av Ø. Kvello, 66-82. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Grimen, H. 2004. *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. 3. utg. Universitetsforlaget.

- Grønmo, S. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gustavsson, B. 2007. Hans-Georg Gadamer. «Att som i leken forstå» I *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*, redigert av K. Steinsholt og L. Løvlie, 497-510. Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, E.M. 2013. «Danning: kultur, kunst, kreativitet.» I *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*, redigert av K. Steinsholt og M. Øksnes, 205-226. Cappelen Damm AS
- Hohr, H. 2011. «Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki» I *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av K. Steinsholt og S. Dobson, 163-175. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Holter, H og Kalleberg, R., red. 1996. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.I. 2010. *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Klafki, W. 2011. *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. 3 utgave. Århus 2011:Forlaget Klim
- Kristiansen, T. 2011. «Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt!» I *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*, redigert av V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad, 188-198. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. 2005. *Lov om barnehager*. Lovdata.no
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. og Brinkmann, S. 2009. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave 2012. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lillemyr, O.F. og Søbstad, F.1993. *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Tano AS
- Lillemyr, O.F. 2011. *Lek på alvor*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS

- Lillemyr, O.F. 2013. «Læring i barnehagen» I *Til barnas beste. Veier til omsorg og lek, læring og danning*, redigert av E. Foss og O.F. Lillemyr, 126-147. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Løkken, G. og Søbstad, F. 2011. «Danning» I *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*, redigert av V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad, 83-92. Oslo: Universitetsforlaget
- Malterud, K. 2003. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mathiesen, R. 2008. *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Otterstad, A.M. og Rhedding-Jones, J. 2011. *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Postholm, M.B. 2005. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pålerud, T. 2013. *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ryen, A. 2002. *Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget
- Rønning, G. S. 2013. *Rammeplan for barnehagen, hva så?* 2. utgave. Cappelen Damm AS
- Sjøstrand, I. 1969. *Angår det dej kanskje?:fundror*. Stockholm: Bonnier
- Solerød, E. 2012. *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31(2008-2009) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 41(2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Stortingsmelding nr. 24 (2012-2013): *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sørensen, K., Gotfredsen, M., Modahl, M. og Lerdal, B. 2011. *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Telhaug, A.O. 2010. «Norsk barnehage i et historisk perspektiv» I *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*, redigert av Ø. Kvello, 37-65. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Telhaug, A.O. 2011. «Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner – fra 1939 til 2006» I *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av K. Steinsholt og S. Dobson, 211-254. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Thaagard, T. 2013. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Tholin, K.R. 2013. *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thomassen, M. 2006. *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thoresen, I.T. 2013a. «Lanseringen av dannelsesbegrepet» I *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*, redigert av K. Steinsholt og M. Øksnes, 20-44. Cappelen Damm AS
- Thoresen, I.T. 2013b. «Danning og oppdragelse til barnas beste» I *Til barnas beste. Veier til omsorg og lek, læring og danning*, redigert av E. Foss og O.F. Lillemyr, 148-171. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Torjussen, L.P.S. 2011. «Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes pedagogiske dannelsesfilosofi» I *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av K. Steinsholt og S. Dobson, 143-162. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Tømmerbakke, E.R. og Miljeteig-Olsen, P. 1987. *Fra asyl til barnehage. Barnehager i Norge i 150 år*. Oslo: Universitetsforlaget AS

- Vaage, S., red. 2000. *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken, John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Vist, T. og Alvestad, M., red. 2012. *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. Cappelen Damm AS
- Ødegard, E.E., red. 2012. *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget
- Østrem, S., Bjar, H., Frøsker, L.R, Hogness, H.D, Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tolin, K.R. 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Østrem, S. 2012. *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm AS

VEDLEGG

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

INFORMASJONSSKRIV

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er mastergradsstudent i generell pedagogikk ved Høyskolen i Lillehammer, og skal i den forbindelse skrive en avsluttende masteroppgave med estimert levering mai 2014. I den anledning trenger jeg noen informanter som har lyst til å delta i et intervju. Tema for masteroppgaven er: Barnehagen som dannelsesarena -Voksenrollen og pedagogisk tenkning i barnehagen. Målsettingen med prosjektet er å få mer kjennskap til barnehageansattes refleksjon omkring pedagogisk praksis i barnehagen. Hva gjør vi? Hvordan gjør vi det? Hvorfor gjør vi det?

Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om pedagogisk praksis med fokus på barnehagens kjerneoppgaver, hverdagsliv og pedagogisk planarbeid. For å få mer kunnskap om dette ønsker jeg å intervjuer pedagogiske ledere i barnehagen.

Intervjuet vil bli spilt inn på en lydopptaker, i tillegg til at jeg tar egne notater underveis. For å strukturere intervjuet vil jeg bruke en intervjuguide. Det vil ta ca. en time, og vi kan samme bli enige om tid og sted. Det hadde vært fint om intervjuet kunne blitt gjennomført i løpet av uke 5 eller 6.

All informasjon som kommer frem i løpet av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil bli anonymisert, og lydopptak og notater vil bli slettet senest innen utgangen av 2014. Dersom jeg holder min planlagte tidsfrist, ved utgangen av mai 2014. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i resultatene av studien. Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du velger å trekke deg, vil all informasjon om deg bli slettet eller anonymisert.

Veileder for mitt masterprosjekt er: Førsteamanuensis Roger Mathisen ved Høyskolen i Lillehammer. Min masteroppgave er meldt og tilrådd av Personvernombudet for forskning (NSD).

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Elisabeth Stenseth på:

Mobiltelefon:

E-post:

Hilsen

Elisabeth Stenseth

Vedlegg 2: Informert samtykke

Tema: Barnehagen som danningsarena - Voksenrollen og pedagogisk tenkning i barnehagen

Bakgrunn og formål

Målsettingen med studien er å få mer kjennskap til barnehageansattes refleksjon omkring pedagogisk praksis. Hva gjør vi? Hvorfor gjør vi det? Hvordan gjør vi det?

Prosjektet er individuelt, og er et mastergradsstudium i generell pedagogikk ved Høyskolen i Lillehammer.

Studien baserer seg på intervju med pedagoger i barnehage. Respondenten må være utdannet førskolelærer/barnehagelærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen foregår gjennom intervju, med ca. 1 times varighet. Innsamlingen av opplysningene vil bli fortatt ved hjelp av diktafon (lydopptaker), og skriftlige notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg som student som har full tilgang til dine personopplysninger, og disse vil lagres i et låst skap frem til studien ferdigstilles. Dine opplysninger vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2014. Dersom denne fristen blir forskjøvet, er gjeldende dato 15. september 2014. Alt innsamlet datamateriale vil bli makulert/slettet når prosjektperioden opphører.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at intervjumaterialet kan tas opp ved hjelp av diktafon/lydopptaker

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Generell informasjon

Om undersøkelsen

Om informantene: Kompetanse, utdanning, erfaring

Om barnehagen/yrket

2. Spørsmål/tema for intervjuet:

- 1) Beskriv en typisk barnehagehverdag?
- 2) Hva er en god barnehagehverdag for deg?
- 3) Hva mener du kjennetegner en god barnehagehverdag for hvert enkelt barnehagebarn?
- 4) Hvordan bør man jobbe for å sikre seg at alle barn har en god barnehagehverdag?
- 5) Hvordan organiserer og planlegger du barnehagehverdagen? Tenk gjerne ut fra spørsmålene: Hva, hvordan og hvorfor?
- 6) Omsorg og læring representerer to av barnehagens kjerneoppgaver:
Hva legger du i begrepet omsorg?
Hva legger du i begrepet læring?
- 7) Danning har erstattet begrepet oppdragelse i lovgrunnlaget
Hva forstår du med begrepet oppdragelse?
Hvordan forstår du begrepet danning?
- 8) Har denne mandatendringen påvirket din pedagogiske praksis?
Nei: Hvorfor ikke?
Ja: På hvilken måte?
- 9) Har denne mandatendringen påvirket din egen barnehages pedagogiske praksis
Nei: Hvorfor ikke?
Ja: På hvilken måte?
- 10) Hvilken rolle mener du at de barnehageansatte bør ha når det gjelder å ivareta behovet for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling hos barn? (Hentet fra barnehagens samfunnsmandat).
- 11) Vil du si at refleksjoner omkring egne verdier og handlinger inngår både i dine egne og barnehagens pedagogiske drøftinger?
- 12) På hvilken måte tilrettelegger barnehageledelsen for at hele personalgruppen skal

reflektere omkring egne verdier og handlinger i sitt møte med hvert enkelt barnehagebarn?

13) Hva vil du si er barnehagens formål?

14) Hvilken rolle mener du barnehagen har som danningsarena?

15) Vil du si at du i din rolle som pedagog kan sies å legge til rette for barns danning?

Ja: Hvordan?

Nei: Hvorfor ikke?

Er det noe du har lyst til å tilføre, ting du mener er viktig å få frem i forbindelse med dette temaet?

Tusen takk for at du ville delta!

Vedlegg 4: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger, NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Roger Mathiesen
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 10.01.2014 Vår ref: 36794 / 2 / LB Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36794	<i>Barnehagen som dannelsesarena: Voksenrollen og pedagogisk tenking i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse av dannelsesforståelsen i barnehagens praksisfelt</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Roger Mathiesen</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Stenseth</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no*

Vedlegg 5: Prosjektvurdering, NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36794

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og ekstern harddisk til oppbevaring av personidentifiserende data.

I informasjonsskrivet til utvalget er det opplyst at innsamlede opplysninger og lydopptak skal anonymiseres og slettes senest ved utgangen av 2014. Ombudet har justert dato for prosjektslutt i henhold til dette. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. utdanning, arbeidsplass, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.