
DEMOKRATISKE VERDIER I BARNEHAGEN

PEDAGOGISKE IDÉER I EN TEKST- OG DOKUMENTANALYSE

Åste Anita Hecimovic

2011

**Høgskolen i Oslo,
avdeling for lærerutdanning og
internasjonale studier,**

Master i barnehagepedagogikk

FORORD

Når masteroppgaven nå er ferdig, fylles jeg opp med en følelse av takknemlighet, over å være ferdig, selvfølgelig, og til fastsatt tid, men også overfor mine omgivelser, både de som hører fortiden til og de som finnes her og nå...

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min svært kunnskapsrike og historiekyndige veileder, Jan-Erik Johansson. På samme vis vil jeg takke Nina Winger for konstruktiv kritikk i innspurten og Anne Greve for nyttig respondering. En takk også til Berit Bae, Jeanette Rhedding-Jones og øvrige lærere og forelesere jeg har fått oppleve gjennom mitt 4-årige deltidsstudium i barnehagepedagogikk. Mine medstudenter vil jeg også takke, spesielt kollokvien; Hege, Inger Hilde, Katrine, Magne, Marianne og Randi, tusen takk for lærerike og høylytte møter, både innenfor det faglige og det sosiale...

Jeg vil også få gi uttrykk for takknemlighet overfor to av mine dyktige lærere ved Kragerø videregående skole i slutten av 1970-årene, Sone Kleivane og Håkon Finstad. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har tanken på deres formidling av sine respektive fagområder ofte streifet meg. Interessen for henholdsvis samfunnsfagenes egenart og sosialpsykologien som fagdisipliner falt i god jord også hos meg.

Fra den faglige til den private delen av tilværelsen... En varm takk til mine foreldre for trygghet og støtte gjennom livet. Takk til min mor for alltid engasjerende samtale og diskusjon... Takk, du vene Drangedal, for skog og bjørkeli...

En takk til arbeidskollegaer ved registreringsavdelingen hos Fürst, det er alltid trivelig å arbeide sammen med dere... Takk til min gode venninne i tekstilkunstens verden, Ragnhild Monsen, for inspirerende opphold i ditt ateliér på Trafo... En spesiell takk til barn og voksne i Prestekragen barnehage for fine opplevelser i året som har gått, takk til Diyar, Marianne, Torill, Trine og Anne-Karin, sistnevnte får også en ekstra takk for gjennomlesning av oppgaven min.

En hjertelig takk til min familie, Branko, Maria og Viktoria, takk for tilstedeværelse og deltagende interesse for mitt prosjekt, takk for hjelp og støtte i det datateknologiske, et fantastisk arbeidsredskap, men til tider utfordrende... Takk for tålmodighet...

Langhus, april 2011

Åste Hecimovic

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven søkes den pedagogiske tenknings relevans for å fremme barns demokratiske verdier i den norske barnehagen. De aktuelle demokratiske verdiene er medvirkning, omsorg, respekt og ansvar. Dette problemfokus belyses gjennom et teoretisk perspektiv på læring sett i forhold til tre pedagogiske tenkere og deres respektive teorier. De tre pedagogiske tenkerne er Loris Malaguzzi, Friedrich Fröbel og Rudolf Steiner. I tillegg analyseres *St.meld. nr.41: Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008-2009).

Det teoretiske perspektivet på læring utgår fra Gert J. J. Biestas bok *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* (2006), med dansk oversettelse *Læring Retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (2009). Ved å stille spørsmål om hvor det menneskelige subjekt *blir til*, i stedet for hva det *er*, argumenteres det for at vi kun kan bli et subjekt i en verden som vi deler med andre mennesker som ikke er som oss. Argumentasjonen finner støtte i teori av Hannah Arendt og Emmanuel Lévinas. Tre forskjellige demokratiske subjektforståelser er interessante for mine analyser; den *individualistiske*, den *sosiale* og den *politiske* subjektforståelse.

Tekst- og dokumentanalysen viser at kvantitativ og kvalitativ metode kan utfylle hverandre i forskning. Gjennom kvantitativ tekstanalyse av et offentlig dokument har ordtelling framstått som en indikator for å komme ”på spor” av tekstens innhold. Kvalitativ innholdsanalyse har så utdypet den samme teksten i henhold til problemformulering. Kvalitative innholdsanalyser av sitater hentet fra de pedagogiske teorier, er også gitt en innledende oversikt ved bruk av en fast frekvensordliste bestående av sentrale ord fra problemformulering og forskningsspørsmål.

Loris Malaguzzi, som den mest aktuelle, men også Friedrich Fröbel og *St.meld. nr.41: Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008-2009), viser seg sammenfallende i en søken etter relevans for å fremme demokratiske verdier i den norske barnehagen, sett gjennom Biestas (2006, 2009) teoretiske perspektiv på læring. Rudolf Steiners pedagogiske tenkning har ikke den samme relevans sett ut fra dette læringsperspektivet.

SUMMARY

This thesis applies for the relevance of pedagogical thinking according to promote children's democratic values in the Norwegian kindergarten. The current democratic values are participation, care, respect and responsibility. This issue is illustrated through a theoretical perspective on learning in relation to three educational thinkers and their respective theories. The three educational thinkers are Loris Malaguzzi, Friedrich Froebel and Rudolf Steiner. In addition, *St.meld. nr.41: Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008-2008), will be analyzed.

The theoretical perspective on learning is caused by the book *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* (2006), written by Gert J. J. Biesta, with Danish translation *Læring Retur: Demokratiske dannelse for en menneskelig fremtid* (2009). By asking questions about how the human subjectivity *comes into being*, instead of what it *is*, it is argued that we can only be a subject in a world we share with others who are not like us. The argumentation finds support in the theories of Hannah Arendt and Emmanuel Lévinas. Three different conceptions of democratic subjectivity are interesting according to my analysis, the *individualistic*, the *social* and the *political* conception of subjectivity.

The analysis of texts and documents shows that the quantitative and the qualitative can complement each other in research. Through quantitative text analysis of a public document, the counting of words has emerged as an indicator to be "on track" of the content of the text. Qualitative content analysis is then elaborated on the same text regarding to the statement of the thesis. Qualitative content analysis of quotations taken from the educational theories, are also provided an introductory overview by using a fixed frequency dictionary consisting of key words from the issue focus and research questions.

Loris Malaguzzi, as the most appropriate, but also Friedrich Froebel and *St.meld. nr.41: Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008-2009), shows the convergence in a quest for relevance to the promotion of democratic values in the Norwegian kindergarten, as seen through the theoretical perspective on learning of Gert J. J. Biesta (2006, 2009). The pedagogical thinking of Rudolf Steiner does not have the same relevance, viewed from this perspective of learning.

INNHold

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
SUMMERY	4
INNHold	5
1 INNLEDNING	7
<i>1.1 Bakgrunnstanker</i>	7
1.1.1 Demokratisk verditenkning	10
1.1.2 Pedagogisk tankegods	10
1.1.3 Tekst og dokumenter	11
<i>1.2 Egen posisjonering</i>	12
<i>1.3 Problemformulering</i>	13
<i>1.4 Presentasjon av begreper</i>	14
<i>1.5 Inspirasjon fra annen forskning</i>	16
<i>1.6 Oppbygging av oppgaven</i>	17
2 PEDAGOGISKE IDÉER I EN KVALIFISERT BESKRIVELSE	19
<i>2.1 Malaguzzi</i>	19
2.1.1 Historisk horisont	19
2.1.2 Inspirasjon fra andre	20
2.1.3 Pedagogisk tenkning	23
2.1.4 Dagens praksis	28
<i>2.2 Fröbel og Steiner</i>	31
<i>2.3 Fröbel</i>	33
2.3.1 Historisk horisont	35
2.3.2 Inspirasjon fra andre	37
2.3.3 Pedagogisk tenkning	38
2.3.4 Dagens praksis	39
<i>2.4 Steiner</i>	40
2.4.1 Historisk horisont	43
2.4.2 Inspirasjon fra andre	44
2.4.3 Pedagogisk tenkning	44
2.4.4 Dagens praksis	46
3 TEORETISK PERSPEKTIV	48
<i>3.1 Biesta</i>	48
3.1.1 Demokratisk subjektforståelse	49
3.1.2 Læringens språk	50
3.1.3 Forstyrrelsens pedagogikk	51

3.1.4 Arendt	51
3.1.5 Lévinas	52
3.2 <i>Modernisme og postmodernisme</i>	52
3.3 <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i>	53
4 <u>TEKST- OG DOKUMENTANALYSE SOM METODE</u>	55
4.1 <i>Kvantitativ metode</i>	56
4.2 <i>Kvalitativ metode</i>	56
4.3 <i>Innholdsanalyse av tekst</i>	56
4.4 <i>Det komparative analyseaspektet</i>	57
4.5 <i>Forskningsspørsmål til analysene</i>	57
4.5.1 <i>Kvantitativ tekstanalyse</i>	58
4.5.2 <i>Kvalitativ innholdsanalyse</i>	58
5 <u>OFFENTLIGE DOKUMENTER I ET KOMMENTERT UTVALG</u>	59
5.1 <i>Barnehageloven</i>	59
5.2 <i>Rammeplanen</i>	60
5.3 <i>Kvalitetsmeldingen</i>	60
5.4 <i>Kvantitativ tekstanalyse</i>	61
5.4.1 <i>Forskningsspørsmål til kvantitativ tekstanalyse</i>	61
5.5 <i>Kvalitetsmeldingen – en kvantitativ tekstanalyse</i>	62
5.6 <i>Ny formålsparagraf</i>	64
6 <u>DEMOKRATISKE VERDIER OG PEDAGOGISK TENKNING</u>	68
6.1 <i>Kvalitativ innholdsanalyse</i>	68
6.1.1 <i>Forskningsspørsmål til kvalitativ innholdsanalyse</i>	69
6.2 <i>Kvalitetsmeldingen – en kvalitativ innholdsanalyse</i>	69
6.3 <i>Malaguzzi – en kvalitativ innholdsanalyse</i>	74
6.4 <i>Fröbel – en kvalitativ innholdsanalyse</i>	80
6.5 <i>Steiner – en kvalitativ innholdsanalyse</i>	83
6.6 <i>Kvalitetsmeldingen og oppsummering av analysene</i>	85
6.7 <i>De pedagogiske idéer og en komparativ oppsummering</i>	86
6.8 <i>Drøfting av analysene ut fra problemstilling</i>	89
7 <u>AVSLUTTENDE OPPSUMMERING</u>	96
7.1 <i>Innledning</i>	96
7.2 <i>Teoretiske perspektiver og analysemetode</i>	96
7.3 <i>Offentlige dokumenter og pedagogiske idéer</i>	97
7.4 <i>Demokratiske verdier og pedagogisk tenkning</i>	98
7.5 <i>Pedagogisk tenkning på nytt</i>	98
7.6 <i>Ettertanker</i>	99
8 <u>LITTERATURLISTE</u>	101

1 INNLEDNING

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for oppgavens bakgrunn, med de forutgående funderinger og valg av nedslagsfelt. Jeg redegjør for egen posisjon, hvorfor jeg har det fokus jeg har og for den grunnleggende problemformulering. Derneft presenterer jeg begrepene som er gjennomgående i oppgaven og hvordan de er vektet. Veldig viktig i det bakenforliggende arbeidet er blikket på annen forskning og inspirasjonen denne har gitt, de mest aktuelle arbeidene vil bli listet opp. Til sist i dette første kapittelet presenteres oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunnstanker

Gjennom de forskjellige kursene i dette studiet i barnehagepedagogikk, har mange interessante emner og teorier blitt presentert og jeg har hatt en rik tankevirksomhet omkring hva som skulle bli tema for min masteroppgave. Mye er endret siden de første idéene ble notert, men de følgende refleksjoner kan sies å utgjøre et bakteppe.

Det offentlige Norges visjon om livslang læring, et prosjekt som varer fra krybben til graven (UNESCO, 2003), har nå ført til at ansvaret for barnehagesektoren på det administrative nivå ligger hos Kunnskapsdepartementet mot tidligere hos Barne- og familiedepartementet. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver konsentrerer seg mye om fagområder (Kunnskapsdepartementet [KD], 2006), hva barna skal tilegne seg før de begynner på skolen, mindre om barndommen og barnehagens egenverdi, med lek, vennskap, trivsel, meningsskaping og begeistring (Ropeid, 2009). Dette er i tråd med det som gjelder for læreplanarbeid i øvrige Europa. Landene som er medlem av OECD (Organisation for Economic and Cultural Development), deriblant Norge, ble i 1996, på et ministermøte i utdanningskomitéen, enige om en satsing på livslang læring for alle medlemslandene (OECD, 1996). Kunnskapsdepartementets føringer for læring og kompetanse i barnehagen kan ses i sammenheng med denne satsing, i tillegg til at dette departementet alltid har befattet seg med skole og kunnskap, det er deres område. Barn under skolealder har ikke vært deres ansvar tidligere, departementet har mindre erfaring med forholdet mellom denne aldergruppen og læringsbegrepet.

I det siste har det foregått en veldig **økning av antall barn under 3 år i barnehagen**. I 1980 var andelen av barn i barnehagen yngre enn 3 år 3,7 %, i 2008 var andelen 35,2 % (Riksrevisjonen, 2008-2009). Det offentlige arbeid i Norge for barnehageplass til alle som ønsker det, har selvfølgelig vært en medvirkende årsak til denne vekst. Retten til barnehageplass trådte i kraft i 2009 (Kunnskapsdepartementet [KD], 2008-2009). I *Stortingsmelding nr. 41: Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008-2009) siteres det fra

regjeringen Stoltenbergs Soria Moria-erklæring: ”Menneskene er samfunnets viktigste ressurs. Derfor er satsing på barn, utdanning, forskning noe av det viktigste vi som samfunn kan gjøre. Både for å gjøre samfunnet rikere, men også for å gjøre menneskenes liv bedre” (KD, 2008-2009, s.5). Selv om det kan virke som om det økonomiske er viktig, vil jeg si at barnehagen her har en grunnleggende oppgave, fra barnet er rundt året gammelt. Hva som skjer i denne hverdagen har betydning for hvordan vi vil at menneskeheten og samfunnet skal utvikles.

I etterkrigstid har den vestlige verden tilstrebet en **demokratisk barneoppdragelse**, barnekonvensjonen som ble vedtatt i FN i 1989 (KD, 2006) er et eksempel på det. Foreldre i dag behandler barna sine med større respekt og forståelse enn foreldre for noen generasjoner siden gjorde. Åse Gruda Skard skriver i sin bok *Ungene våre* (2009/1948) om hvordan foreldre kan oppdra barna til å bli demokratiske mennesker i et demokratisk samfunn. Etter den andre verdenskrig gjorde denne første norske kvinnelige barnepsykologen seg mange tanker om hvordan den autoritære barneoppdragelsen var rot til mye ondt. Boken *Ungene våre* som ble trykket på nytt i 2009, presenterer en rekke artikler om forskjellige tema innen barneoppdragelse (Skard, 2009/1948). Denne boken kan leses også i dag, mange av temaene er like aktuelle som i 1948. Gruda Skard så det som viktig at de som har med barn å gjøre blir informert om ny kunnskap om barneutvikling.

Hjerneforskning i forhold til barns utvikling er også et aktuelt tema. Hos Åse Gruda Skard handler det om det demokratiske mennesket, hos Magne Raundalen i boken *Det viktigste i barneoppdragelsen* (1996) eller *Empati och aggression* (1997) handler det om det medfølende og empatiske mennesket, og det aggressive. Magne Raundalen er også barnepsykolog, han var som fersk og nyutdannet psykolog assistent hos Åse Gruda Skard, psykologidronningen, som han kaller henne (Raundalen & Schultz, 2009). Raundalen er opptatt av hvordan hjernen påvirkes og formes av miljøet, hvordan forholdet mellom arv og miljø virker inn på et barns oppførsel. Susan Greenfield er hjerneforsker og professor ved Oxford University i Storbritannia. Hun mener at barn og unges økende bruk av ulike datatjenester og tid foran PC-skjermen bidrar til å endre hjernen. Dette kan få konsekvenser for deres framtidige sosiale omgangsform. Ved å bruke mer tid foran en dataskjerm og mindre tid sammen med andre mennesker, vil deres sosiale intelligens, mellommenneskelige samspill, evne til abstrakt tenkning og refleksjon, bli dårlig utviklet (Greenfield, 2009). Dette vil si at selv om barn og unges intellektuelle intelligens blir høyere, vet vi ikke hva som skjer med deres emosjonelle intelligens, deres evne til empati, det er usikkert hva slags mennesker de blir.

Våre dagers ”**teknokultur**” influerer etter hvert en stor del av barns oppvekstmiljø. Lars Løvlie forsøker å beskrive danning i det teknologiske samfunn i sitt kapittel *Teknokulturell danning i Dannelsens forvandlinger* (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003). Han synes dette er et spennende prosjekt fordi teknologien kommer med bud om helt nye måter å tenke pedagogikk på. Han er ikke så interessert i hva pedagogiske institusjoner skal gjøre i internettalderen, men heller hvordan vi kan tenke oss danning i denne tidsalderen. Løvlie konkluderer med at den teknokulturelle danningen beholder forestillingene om humanitet, rettferdighet og frihet, først og fremst som spørsmål og som oppgave. I den klassiske danningen formuleres disse forestillingene mer som substansielle og ”objektive” verdier. Han sier også at ”teknokulturen” er møtestedenes kultur. ”Danning finnes i de møtestedene der folk lever sinn til sinn mot verden og ansikt til ansikt med hverandre” (Løvlie, 2003, s.371). Det er først og fremst dette siste jeg mener er viktig å fokusere på i barnehagen som en pedagogisk institusjon, det er ”ansikt til ansikt med hverandre” barn fra ett års alder av kan øve seg i og lære seg den mellommenneskelige væren. Allerede som 6-åringer, når de begynner i grunnskolen, hvor det selvsagt også øves sosiale ferdigheter, blir de presentert for de elektroniske læringsplattformer og introduseres dermed til et institusjonelt liv ”sinn til sinn mot verden”. Tidligere var skolen den viktigste formidler av storsamfunnets verdier til barn og unge, men i dag har ikke lærerens autoritet samme betydning. ”Kunnskap og erfaring formidles like gjerne via andre medier og bearbeides gjennom den daglige kontakt med jevnaldrende” (Slagstad et al., 2003, s.377). Kontakten med jevnaldrende starter i barnehagen, jeg tenker at det er i barnehagen denne kontakten bør få den beste start, ”ansikt til ansikt”, fra barna er rundt ett år gamle.

Læring og demokratisk verditenkning er aktuelt i dagens samfunn. Og da vil jeg spørre med Steinsholt & Løvlie (2007, s.19); ”det grunnleggende spørsmålet som alltid har vært pedagogikkens: Hva bør vi og hva kan vi gjøre for at barn og unge skal bli i stand til å realisere et samfunn til det beste for seg selv og alle andre?”. Kanskje det viktigste for barn i barnehagen er å lære det basalt mellom-menneskelige, det å lære å etablere gode relasjoner til andre mennesker utenom de nærmeste medlemmene i familien, til andre voksne og til jevnaldrende? Her vil læring gjennom medvirkning, omsorg, respekt og ansvar som demokratiske verdier være viktig erfaring. Det er kanskje denne type læring som vil være det beste grunnlag før de som eldre barn begynner sitt liv ”på nett”? Dette er særlig aktuelt med tanke på den direkte og fysiologiske innvirkning på hjernen ”teknokulturen” (Løvlie, 2003) har i følge Greenfield (2009) og Raundalen (1996, 1997). Brenna-utvalget fikk også formidlet kunnskap om utvikling av barnehjernen i førskolealder i sitt arbeid med utredningen av

systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn i 2010. ”Hjernens oppbygging og funksjon påvirkes av erfaringer, og erfaringene knyttet til barns virksomhet i barnehagen spiller derfor en avgjørende rolle for alle læringsprosesser” (NOU, 2010:8, s.23). Når Løvlie (2003) påpeker at det er evnen til medfølelse, respekt og omsorg for andre som skiller oss fra maskinen etter at PC-en og internett tok plass i vårt teknologiske samfunn, og ikke intelligensen, synes det mer nødvendig å øve disse empatiske verdiene i barnehagebarnas tidlige år enn å fokusere på fagområder.

1.1.1 *Demokratisk verditenkning*

Etter de foregående, til tider ganske kompakte tankerekker og refleksjoner, ble det viktig for meg å søke mer kunnskap om forbsindelsen mellom læring og demokratisk verditenkning i barnehagen.

Til hjelp her vil jeg først og fremst ta utgangspunkt i demokratisk tenkning slik den kommer fram hos Gert J.J. Biesta, heretter Gert Biesta, i boken *Beyond Learning: Democratc education for a better future* (2006). Jeg forholder meg hovedsakelig til den danske oversettelsen; *Læring Retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Biesta, 2009). Biesta vektlegger, blant andre, teori fra Hannah Arendt og Emmanuel Lévinas i sin demokratitenkning, så disse vil også bli presentert i min oppgave. Rauni Karlsson (2009) har skrevet en doktorgradsavhandling ved universitetet i Gøteborg om demokratiske verdier i barnehagens hverdag som var svært inspirerende for meg. Berit Bae (2004, 2006, 2009) er en annen inspirasjonskilde med sitt fokus på relasjoner og medvirkning. Denne verditenkningen vil jeg prøve ut i en tekstlig analyse av tre pedagogiske teorier, med størst vekt på den ene av disse, men også utvalgte deler av det offentlige Norges styringsdokumenter og planer for barnehagen (KD, 2006; 2008-2009).

1.1.2 *Pedagogisk tankegods*

De tre pedagogiske teoriene, eller mer konkret, de tre pedagogiske tenkerne som jeg vil bringe til analyse, er først og fremst Loris Malaguzzi, initiativtageren til den pedagogiske tenkningen som har utviklet seg i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia i Nord-Italia (Rinaldi, 2006, 2009; Barsotti, 1998; Wallin, 1986, 1993, 1996). Den andre pedagogiske tenkeren er Friedrich Fröbel som regnes som barnehagens grunnlegger (Johansson, 2007; Fröbel 1980, 1995; Balke, 1995) på midten av 1800-tallet. Den tredje filosofen er Rudolf Steiner som utviklet sin pedagogikk primært for undervisning i skolen (Steiner, 1978, 1980, 2008; Lindenberg, 1992; Barz, 1984), men som også har presentert beskrivelser av barnet før skolealder i pedagogiske vendinger. Disse tre pedagogiske filosofene levde og virket i Europa i sine respektive perioder gjennom to århundrer, de representerer forskjellige historiske epoker eller horisonter

innen det moderne paradigme (Slagstad et al., 2003). Selv om mye av denne teorien stammer fra tidligere tid, kan det finnes interessante punkter å hente fram for dagens barnehagehverdag. Grunnen til at nettopp disse teoriene er valgt ut, er når det gjelder Malaguzzi og Reggio Emilia, at denne virksomheten er aktuell i norsk og nordisk barnehage i dag, mange arbeider etter denne inspirasjonen (Kennedy, 2000; Mylesand, 2008; Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Som skapende orientert innen spesielt billedlige uttrykk, virker denne pedagogiske tenkningen interessant for meg, men det ideologiske grunnlaget er det viktigste i oppgavens sammenheng. Rudolf Steiners tenkning er kjent for meg siden det meste av min praksis er fra en Steinerbarnehage, tilknytning til natur og det estetiske er av betydning her. Med hensyn til Fröbel har hans praksis influert vår nordiske barnehage fra starten av, men deler av hans filosofiske tenkning kan være mer ukjent. Fröbel og Steiners barnehager har i det praktiske mye felles, slik jeg ser det. Jeg oppdaget også en likhet mellom Loris Malaguzzi og Steinerpedagogikken, begge teorier handler om å ”tenne en gnist” (Barsotti, 1998, s.25 og 31) eller ”en ild” (Bøhn, 1997, s.12) for læring, ikke ”å fylle et tomt kar”. Alle disse tre teoriene har gode elementer i seg som synes relevante opp mot en demokratisk verditenkning. Mest aktuell er likevel Loris Malaguzzi, som den som ligger nærmest vår egen tid, hans tenkning vil derfor få en mer utførlig behandling i oppgaven.

Men her kunne jeg selvsagt valgt annerledes; både John Dewey (Englund, 2007; Myhre, 1992) og Maria Montessori (Signert, 2007; Røhrs, 1994, Myhre, 1992) står for mye av det jeg søker. Både demokratiske verdier og læring holdes høyt filosofisk og ideologisk i deres teorier. Begge representerer reformpedagogikk (Myhre, 1992), Dewey viser en sosial og pragmatisk holdning i sin framstilling og Montessori har en svært systematisk og praktisk inngang i sin tenkning. Begge står meg likevel noe fjernere enn de utvalgte teoriene, som alle vektlegger barns frie aktivitet.

Gjennom pedagogisk tankegods, eller pedagogisk filosofi, som i følge Løvlie (1992), er en didaktisk virksomhet, en praksis, ønsker jeg å oppnå en analytisk forståelse av en barnehagehverdag med fokus på demokratisk dannelse. Denne forståelsen kan igjen gi et bidrag til det didaktiske, den praktiske tilretteleggingen (Gunnestad, 2007), hva en faktisk gjør sammen med barn, både de yngste og de som er eldre, i barnehagen som en institusjon for læring. En slik analytisk forståelse kan også bidra til en klargjøring av hvilket menneskesyn som ligger til grunn for dannelse basert på demokratisk verditenkning.

1.1.3 Tekst og dokumenter

I min beskrivelse av Loris Malaguzzi, Friedrich Fröbel og Rudolf Steiner, vil jeg oppsøke tilgjengelig litteratur, hovedsakelig på nordisk språk, men også noe engelsk

og tysk. Jeg er mest interessert i deres egne uttalelser, ikke i fortolkninger. I analysen vil jeg fortrinnsvis henvende meg til sitater skrevet eller uttalt av dem selv, men også henvise til andre som har arbeidet med deres teorier. Hvordan deres tenkning lever i dag i barnehagepraksis er av betydning, og kommer inn som et moment i beskrivelsen. Det interessante for meg er hvorvidt deres opprinnelige tenkning kan settes inn i en demokratisk ramme som synes aktuell i dag.

Av de offentlige dokumenter som jeg tar utgangspunkt i, er *St.meld. nr. 41: Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008-2009) det viktigste og blir heretter kalt kvalitetsmeldingen. Dette er et underordnet dokument, så det er derfor naturlig også å forholde seg til *Lov om barnehager* (Cappelen Akademisk Forlag Lovdata [Lovdata], 2008), heretter kalt barnehageloven, som et overordnet dokument. I tillegg benytter jeg også Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Lovdata, 2008; KD, 2006), etter dette kalt rammeplanen. Rammeplanen er en formell plan og utgjør sammen med barnehageloven barnehagens styringsdokumenter. Fra august 2010 ble det innført ny formålparagraf for barnehagen i Norge (Cappelen Akademisk Forlag Lovdata [Lovdata], 2011) og endringer i forskriften (Lovdata, 2011) ble fastsatt i januar 2011 (www.regjeringen.no, hentet 01.03. 2011). Ordbruken her er svært interessant i forhold til denne oppgavens tema og vil derfor bli sett nærmere på. Kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) er den første stortingsmelding om barnehager som bare handler om kvalitet, og her gir regjeringen uttrykk for tre hovedmålsetninger; likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrking av barnehagen som læringsarena og aktiv deltakelse for alle barn i et inkluderende fellesskap. Disse målsetningene gjør kvalitetsmeldingen viktig for min analyse.

1.2 Egen posisjonering

Som det framgår av det foregående har jeg allerede gjort meg en del tanker om hvordan jeg skal arbeide på mitt bakgrunnstappe. Disse tankene har selvfølgelig kommet som et resultat av hvem jeg er i dag, hvilke interesser, erfaringer, kunnskap og idealer jeg har. Min egen oppvekst, oppdragelse og skolegang ligger som et fundament i bunnen av den livsreisen jeg til nå har hatt. Jeg er født i en norsk landkommune, en bygd i det sørøstlige Norge, der jeg vokste opp som eldst av tre søsken og med flere generasjoner rundt meg. Min oppvekst på 1960- og 70-tallet bar preg av trygghet og velstand tuftet på et konservativt verdisyn. Min skolegang falt sammen med det sosialdemokratiske styrets ”lykkelige periode” (Telhaug, 2009, s.128) i de første tiårene etter andre verdenskrig med nylig opprettet 9-årig skole og amerikanskinspirert reformtenkning. Den sosialdemokratiske instrumentalismen var opptatt av den amerikanske positivismen som vektla pedagogikkens psykologiske sider (Telhaug, 2009) og målbarhet innen dette feltet. I den videregående skolen ble min interesse

vekket for fag som nettopp hadde med mennesker og samfunn å gjøre, spesielt psykologi og sosiologi. Gjennom 1980-tallet sto bylivet i sentrum med tilegnelse av en faglærerutdanning og arbeid innen kunst og håndverk, spesielt det tekstile håndverk er av stor verdi for meg. På 1990-tallet, da jeg selv fikk barn ble det etter hvert naturlig å arbeide innen den barnehagevirksomhet mine barn hadde plass. Dette var en Steinerbarnehage og den var nøyte utvalgt siden fokus på natur og kunstnerisk aktivitet er godt utviklet her. Gjennom mitt masterstudium i barnehagepedagogikk har det vært viktig for meg å omsette min egen praktiske erfaring i tilegnelse av pedagogisk filosofi og teori. Det er av betydning å ha kjennskap til pedagogikkens og barnehagens historie. For å gjennomskue de politiske føringer er det også viktig å kjenne det offentlige rammeverk som struktur og styring for barnehagen som institusjon. Ut fra disse kunnskaper har jeg nå et ønske om ny og revitalisert viten gjennom refleksjoner rundt læring og demokratiske verdier i barnehagen. Denne læringen kan tenkes å gå gjennom den mellommenneskelige væren i en demokratisk orientert atmosfære for en god institusjonshverdag og grunnlag for barnas videre liv. Dette bringer meg fram til en formulering av oppgavens problemfokus.

1.3 Problemformulering

I denne oppgaven er jeg opptatt av *demokratisk dannelse* i den norske barnehagen som en pedagogisk institusjon. Ved å presentere utdrag fra pedagogisk tenkning, søker jeg å finne sammenheng mellom pedagogisk-filosofisk tankegods og demokratiske verdier og hvordan dette henger sammen med offentlig rammeverk. Sentralt i analyseringen står teori om læring og demokratisk dannelse hentet fra boken *Beyond Learning* (2006) av Gert Biesta. Han gir i boken uttrykk for at den rådende tendens innen pedagogisk teori og praksis gjennom de siste drøye 200 år, har vært å forstå utdanning som det å bringe fram et individ eller et subjekt med spesielle egenskaper. Denne tankegangen har igjen hatt stor innflytelse på ”den demokratiske dannelses teori og praksis” (Biesta, 2009, s.133). Det dreier seg om en individualistisk forståelse som henger sammen med en tanke om demokratisk dannelse som produksjon av det demokratiske individ. Biesta mener imidlertid at det finnes en annen måte å forstå demokratisk subjektivitet på, som stiller andre spørsmål til den demokratiske dannelse. Han mener at måten ”vi forstår og praktiserer demokratisk dannelse på, har alt at gjøre med vores opfattelse av det demokratiske menneske” (Biesta, 2009, s.133). I den anledning har han utarbeidet tre forskjellige tilganger til spørsmålet om hva det demokratiske mennesket er; en individualistisk, en sosial og en politisk forståelse av demokratisk subjektivitet. Disse vil jeg gjøre nærmere rede for i kapittel 3, siden jeg har valgt disse tre tilgangene som vesentlige i mine forskningsspørsmål, for å prøve å gjennomskue hva slags forståelse som kan leses ut av de pedagogiske teorier og offentlige rammetekster. Dette vil igjen

si at det er av betydning at den beskrivende teksten i kapittel 2 og kapitlene 5.1 - 5.3 er kvalifisert for å oppklare den følgende problemformulering:

Hvilken relevans har pedagogisk tenkning for å fremme demokratiske verdier hos barn i den norske barnehagen, sett i lys av et teoretisk perspektiv på læring?

De aktuelle demokratiske verdiene er medvirkning, omsorg, respekt og ansvar.

Problemformuleringen gjentas i kapittel 4.5 og 5.6, for til slutt å bli drøftet i kapittel 6.8, men først vil det være relevant å gjøre rede for sentrale begreper.

1.4 Presentasjon av begreper

Begrepene jeg har valgt å se nærmere på er alle hentet fra problemformuleringen, og er sentrale her. Alle begrepene er innholdsrike og kan hver for seg utgjøre en egen avhandling (Fure, 2009; Karlsson, 2009; Ulla, 2008). Jeg velger å framstille begrepene ut fra ordbok (Guttu, 2005) og oppgavens verdiforankring og fokus, som er begrepene slik de forstås hos Biesta (2006, 2009), Bae (2006, 2009) og Karlsson (2009). De aktuelle begrepene er **demokrati, medvirkning, omsorg, respekt, ansvar og læring**. Disse begrepene vil være helt sentrale i forskningsspørsmålene og tekstanalysen (se kapitlene 4.5 og 6). Jeg vil presisere at begrepene *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* er de demokratiske verdiene jeg vektlegger i oppgaven. Begrepet *demokrati* er derfor grunnleggende og må gjøres rede for, det samme gjelder *læring* som et av flere overordnede begrep for barnehagens samfunnsmandat.

Når ordet **demokrati** skal defineres, forteller ordboken (Guttu, 2005) at det er en ”styreform hvor folkeflertallet gjennom valg av nasjonalforsamling har den avgjørende politiske innflytelse, og mindretallet har fri adgang til å arbeide for sitt syn, flertallsstyre med politisk frihet” (Guttu, 2005, s.194). Det er også en stat med slik styreform; *demokratiene i vest*. For det tredje står det i ordboken (Guttu, 2005, s. 194) at *demokrati* er et ”system med utstrakt medbestemmelsesrett for underordnede, ansatte e.l.; *industrielt, lokalt demokrati, demokrati i skolen, bedriftsdemokrati*.” Ordet *demokrati* kommer fra gresk og betyr *folkestyre*, sammensatt av *demos* som betyr *folk* og en avledning av *kratein* som betyr *herske* (Guttu, 2005, s.194). I oppgaven snakker jeg om *demokratiske verdier* og i denne sammenheng er det altså ordbokens beskrivelse av ordets tredje betydning som er aktuell; et ”system med utstrakt medbestemmelsesrett” (Guttu, 2005, s.194). Ordet *verdi* har flere definisjoner, her menes *virkningsgrad, betydning* eller *verd* (Guttu 2005, s.1303). En kan også definere *verdi* ved følelsen man legger i det enkelte område, her det demokratiske. Biesta (2006, 2009) hevder at gjennom tidene har *demokrati* fått mange forskjellige

betydninger, og de fleste mennesker ønsker å assosieres med ”demokratiidealet” (2009, s.115). Han mener at demokratibegrepet krever konstant diskusjon og revurdering av hva det til enhver tid betyr og innebærer. Biesta inspireres av John Dewey i en sosial oppfattelse av ”at *demokrati* handler om inkluderende måder at handle politisk og sosialt på” (2009, s.116). Det er ut fra dette synet at han redegjør for en forståelse av forholdet mellom *demokrati* og pedagogikk i sin teori.

I defineringen av *demokrati*, inngikk ordet *medbestemmelsesrett*. **Medvirkning** og *medbestemmelse* har beslektet klang, så dette begrepet er klart av demokratisk verdi. I Kunnskapsforlagets ordbok (Guttu, 2005, s.736) sies det om *medvirkning* at det kan dreie seg om ”deltagelse ved å hjelpe, råde el. tilskynde”. *Medvirkning* kan også bety å ”delta (især ved å opptre); *medvirke ved en konsert, de medvirkende.*” Synonyme uttrykk for *medvirkning* er ”assistere, gjøre sitt, ha en finger med (i spillet), hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle” (Guttu, 2005, s.736). Når Berit Bae (2006, 2009) behandler begrepet *medvirkning* dreier det seg om de sistnevnte betegnelser; det å ha innflytelse og følelse av å bli tatt i betraktning, få spille inn. Hun sier selv: ”En måte å oppfatte barns rett til medvirkning er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet” (Bae, 2006, s.8). Hun sier videre samme sted: ”En vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng”. I en slik forståelse inngår *medbestemmelse* som en del av *medvirkning*.

Ordboken (Guttu 2005, s.819) beskriver begrepet **omsorg** som ”det å sørge for; *dra omsorg for noe*”, som eksempel nevnes *eldreomsorg*. Omsorg kan også være ”omhu; *kjærlig oppmerksomhet; bære, nære omsorg for en, gjøre noe av omsorg for noen.*” Synonyme ord for omsorg er for det ene; *ettersyn, pass, pleie, stell, tilsyn* og for det andre; *interesse, omtanke*. (Guttu, 2005, s.819). En kan si at begrepet *omsorg* er tosidig; en passer på noe eller noen og en gjør det med interesse og omtenkksomhet. Det var også dette Rauni Karlsson (2009) erfarte i sine observasjoner av hvordan barn viste *omsorg* i sine relasjoner. Det viste seg en *omsorg* for ”andras velbefinnande, allas tilhørighet til gruppen och andras delaktighet i lek” (Karlsson, 2009, s.169). *Omsorg* handler om at andre har det bra, hører til og får være med.

I Kunnskapsforlagets *Norsk Ordbok* (Guttu, 2005, s.946) sies det om begrepet **respekt** at det kan bety ”aktelse; *ha stor respekt for noe(n), vise en respekt, behandle, omtale en med respekt.*” Det kan også bety ”anseelse; *hun nyter respekt i alle kretser, en innsats, en person som det står respekt av.*” Synonyme ord for *respekt* er, på den ene side *age, vørnad, ærbødighet og ærefrykt*. På den annen side assosieres *autoritet* og

prestisje (Guttu, 2005, s.946). I denne oppgaven benyttes begrepet i betydningen *aktelse*, det å ha *vørnad* og *ærbødighet* for andre. I barnehagens hverdag kunne Karlsson (2009, s.169) konkludere med at barna viste *respekt* ”for gällande regler, lärarens position och andras intressen”. Det er snakk om å ha *respekt* for de regler som gjelder, for pedagogens posisjon og for andres interesser.

Om begrepet *ansvar* står det i rettskrivningsordboken (Guttu, 2005, s. 37) at det vil si at det innebærer ”forpliktelse til å stå til rette, gjøre rede, bære utgiftene, sørge for noe; *juridisk, moralsk, økonomisk, redaksjonelt ansvar*.” Andre nevnte eksempler er ”kreve, trekke en til ansvar for noe, stå til ansvar for sine handlinger; *frihet under ansvar*.” Synonyme ord er ”byrde, garanti, plikt, skyld” (Guttu, 2005, s.37). I oppgaven handler *ansvar* mest om det å stå til rette, gjøre rede og sørge for noe. Rauni Karlsson (2009, s.169) så at barna viste *ansvar* ”for regler, lekinnehåll, egna handlingar och allas delaktighet”. Det dreier seg om *ansvar* for regler, hva leken går ut på og at alle er med.

Kunnskapsforlagets ordbok i norsk rettskrivning (Guttu, 2005, s.711) definerer *læring* for det første som ”det å undervise (i); *lære elevene å lese, han er flink til å lære fra seg; hevde, forkynne (den el. den lære); Platon lærer at...; - gi kunnskap, erfaring*.” For det andre defineres læring som det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter; *man lærer så lenge man lever*. Som synonyme uttrykk for det andre alternativet nevnes: ”dyktiggjøre seg i, erfare, få tak på, innstudere, innøve, komme inn i, pugge, sette seg inn i, studere, ta lærdom av.” (Guttu, 2005, s.711). Det er den andre definisjonen av *læring* som er aktuell i denne sammenheng. Å tilegne seg kunnskap og ferdighet er et prosjekt som varer hele livet, ”Lifelong Learning” er da også et mye brukt uttrykk i dagens vestlige verden (OECD, 1996; Biesta, 2006, s.16, 2009, s.27). Spørsmålet om *læring* henger nøye sammen med spørsmålet om demokrati hos Biesta (2009), og han er opptatt av hvordan forskjellige forståelser av den menneskelige subjektivitet og av undervisning utgjør en forskjell for ”den demokratiske dannelsens teori og praksis” (s.41). For Biesta (2009, s.132) går spørsmålet om *læring* ut på ”å lære ved at være og have været et subjekt”. Det er en *læring* som ikke fokuserer på produksjonen av demokratiske individer og som ikke er opptatt av å forberede til framtidig demokratisk handling. Det er en *læring* som ikke kommer foran den demokratiske subjektivitet, det er en *læring* hvor handling og subjektivitet er mulig, min egen subjektivitet så vel som alle andres.

1.5 Inspirasjon fra annen forskning

I tillegg til Rauni Karlssons doktoravhandling (2009) som handler om demokratiske verdier i barnehagens hverdag og Berit Baes arbeider (2004, 2006, 2009), har jeg latt

meg inspirere av tidligere studenters forskningsarbeid på hovedfags- og masternivå. Felles for disse er at alle er rettet mot tekstanalyse og de er; hovedfagsoppgavene til Turid Thorsby Jansen (1999), Tonje Kolle (2000), Anne Ma Sandve (2001) og Kari Jacobsen (2002) og masteroppgaven til Agnes W. Bjelkerud (2009).

Fra Rauni Karlssons avhandling *Demokratiska värden i förskolebarns vardag* (2009), har jeg hentet noen av mine utvalgte demokratiske verdier, hun studerer hvordan barna uttrykker ansvar, omsorg og respekt overfor hverandre i barnehagens hverdagsliv. I hennes avhandling fant jeg også teorien til Gert Biesta (2006, 2009). Berit Bae er opptatt av barns medvirkning (2006, 2009), hun har også benyttet teori av Biesta (Bae, 2009) og er, som nevnt, en klar inspirator. Thorsby Jansen (1999) har for meg bidratt med interessant metodekapittel, Kolle (2000) var den første tekstanalysen innenfor barnehagepedagogikk jeg ble presentert for, hun forteller dessuten om Åse Gruda Skard, som er lærerik lesning om demokratisk barneoppdragelse. Sandve (2001) sin hovedfagsoppgave handler om kvalitet i barnehagen og viste meg den kvalitative innholdsanalyse. Hos Jacobsen (2002) fant jeg en inspirerende innholdsfortegnelse, hun tar for seg offentlige dokumenter som jeg også fant nyttige i min oppgave og redegjør for interessant teori om kvalitet. Som den eneste oppgaven av nyere dato, fant jeg masteroppgaven til Bjelkerud (2009) svært spennende med sin analysemetode. Den rhizomatiske analyseformen som har sitt utspring fra Gilles Deleuze og Felix Guattari (1987), har jeg selv, via Glenda Mac Naughton (2005), litt erfaring med. Jeg vurderte å benytte rhizoanalyse i masteroppgaven, men valgte å prøve ut en annen og mer tradisjonell metode som mer i harmoni med mitt konsept.

1.6 Oppbygging av oppgaven

For å skape et imøtekommende inntrykk av masteroppgaven, var det viktig for meg å finne en struktur som gjør den oversiktlig og logisk. Det var viktig for egen del, for å ha en sterk ledetråd i arbeidet, men også for at det ferdige resultatet skal være lesbart og forståelig for andre.

Derfor vil det neste kapittelet, kapittel 2, handle om de personene som har kommet med de pedagogiske idéene jeg er opptatt av, jeg vil gi en strukturert og analytisk beskrivelse av den forståelsen jeg har av Loris Malaguzzi, Friedrich Fröbel og Rudolf Steiner. Teoriene henger nøye sammen med personene og hvem de var, og kan derfor ikke separeres. De utviklet sine teorier i nær forbindelse med praksis gjennom sitt liv, det er deres virkningshistorie som gjør tenkningen interessant for meg. Jeg så mange likhetstrekk i Fröbel og Steiners gang gjennom livet, det ble derfor aktuelt å lage et eget underkapittel om dette som innledende til deres individuelle kapitler. Like overskrifter i underkapitlene vil lette en analytisk komparativ oppsummering.

Kapittel 3 presenterer det teoretiske perspektiv, først og fremst gjennom Gert Biesta (2006, 2009), hvor jeg gjør rede for de deler av hans teori som er interessant for oppgavens problemfokus. Han har benyttet seg av flere teoretikere i sin framstilling, jeg har av dem valgt å inkludere Hannah Arendt og Emmanuel Lévinas. Grunnen til dette er, kort forklart, Arendts tenkning rundt ”væren i verden med andre” og Lévinas sin fundamentaletiske betraktning om ”ansvar for den andre”. Teoridelen presenterer også ganske kortfattet modernisme og postmodernisme, siden disse paradigmer er overlappende i mitt foretak. En liten innføring i fenomenologi og hermeneutikk er av betydning i forhold til tolkningsarbeidet i analysene.

Metodekapittelet er det fjerde i rekken, det innledes med introduksjon av kvantitativ og kvalitativ metode, jeg nevner kvantitativ først, som i min framstilling innebærer den enkleste tilgangen, den er den minst krevende. Kvalitativ metode framstår som en større del av arbeidet siden det er her tolkningen kommer inn. Innholdsanalyse får deretter en presentasjon, i tillegg til det komparative analyseaspektet og avslutningsvis presenteres forskningsspørsmålene.

Kapittel 5 redegjør først ganske kort for de offentlige tekstene som legges til grunn for analysene, deretter den kvantitative tekstanalysen med tilhørende forskningsspørsmål. Jeg må tilføye at kvantitativ tekstanalyse betegner en enkel ordtelling med følgende kommentarer (Bergström & Boréus, 2008). Kvalitativ innholdsanalyse utgjør et dypere og mer utfyllende fortolkningsarbeid, dette forklares nærmere i kapittel 4.3.

Analysekapittelet er det sjette og handler om demokratiske verdier og pedagogisk tenkning. Jeg tar først for meg den kvalitative analyseringen med fire analyser til sammen. Så foretas en oppsummering av kvalitetsmeldingens (2008-2009) analyser, den kvantitative og den kvalitative og de tre pedagogiske idéer får en komparativ oppsummering. Tilslutt drøftes analysene ut fra problemformuleringen.

Kapittel 7 er en avsluttende oppsummering av alle de foregående kapitlene. Kapittel 1 og 6 får en egen oppsummering, mens kapittel 2 og 5 slås sammen og det samme er tilfellet med kapittel 3 og 4. Jeg nevner litt om pedagogisk tenkning på nytt hvor jeg reflekterer over forstyrrelsens pedagogikk (Biesta, 2009) presentert i kapittel 3.1.3. og nevner også intraaktiv pedagogikk, beskrevet av Hillevi Lenz Taguchi (2010). Noen ettertanker runder av oppgaven.

Tilslutt utgjør kapittel 8 en litteraturliste over alle referansene i masteroppgaven.

2 PEDAGOGISKE IDÉER I EN KVALIFISERT BESKRIVELSE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den pedagogiske tenkningen, representert ved Loris Malaguzzi, Friedrich Fröbel og Rudolf Steiner. Loris Malaguzzi får den største oppmerksomheten siden hans idéer er av nyere dato, men også i forhold til at den ligger nærmest oppgavens problemsfokus, slik jeg ser det. Tenkningen til Friedrich Fröbel og Rudolf Steiner vil bli presentert i grovere trekk, deres teorier oppsto i tidligere historiske tider, men har en selvfølkelig relevans i sammenhengen. Gjennom analytiske beskrivelser gjør jeg en framstilling av den historiske konteksten de alle var en del av og nevner noe om deres forbilder og inspirasjonskilder. Karakteristika ved deres tenkning trekkes fram, og eksempler fra organisering som overfører deres tanker til praksis, vil også bli berørt i denne bakgrunnsbeskrivelsen, kvalifisert for analyse.

2.1 Malaguzzi

Loris Malaguzzi ble født i Coreggio, nær byen Reggio Emilia i Nord-Italia 23. februar 1920. Han vokste her opp under Benito Mussolinis diktatoriske fasciststyre. Han ble utdannet som barneskolelærer i 1939 og dro til Roma i 1946 for å studere psykologi. Han arbeidet i en statlig barneskole i 7 år. I tillegg til sitt pedagogiske arbeid var han også engasjert i sport, han var også teaterdirektør og journalist. Etter at han dro tilbake til Reggio Emilia, arbeidet han innenfor den kommunale pedagogisk-psykologiske tjenesten. Han ble etterhvert leder for de kommunale barnehagene i Reggio Emilia og her virket han resten av sitt yrkesaktive liv. Loris Malaguzzi døde 30. januar 1994 i Reggio Emilia (Hall et al., 2010; Barsotti, 1998). Han var da nesten 74 år gammel.

2.1.1 Historisk horisont

Som nevnt var Loris Malaguzzi barn og ungdom i Nord-Italia da Benito Mussolini (1883-1945) og fascismen hadde makten. Folket i Italia hadde store vanskeligheter etter første verdenskrig og landet var i politisk kaos. Mussolini stiftet fascistpartiet og i 1922 tok han ledelsen i landet (Hall et al., 2010). Arbeiderbevegelsen i mange vesteuropeiske land stiftet kommunistpartier og sosialdemokratiske partier som ville prøve å vinne makt ved demokratiske valg, eksempler på dette er Østerrike og Italia, spesielt i nord (Holden, 1975; Hall et al., 2010). Ved det første politiske valget i Østerrike, i mai 1919, vant det demokratiske partiet overlegent i Wien og byen ble kalt "Red Vienna" (Hall et al., 2010, s.25) fram til 1932 da fascismen fikk makten.

Det industrielt rike Emilia Romagna, regionen hvor Reggio Emilia ligger, er sentral i det som er kjent som Italias "Red Belt" (Hall et al., 2010, s.18) eller "Røde Emilia"

(Kolle et al. 2010, s.118). Mange her har, og hadde, tilhørighet i kommunistiske og sosialistiske politiske grupperinger. Motstanden mot fascismen var også størst i dette området som har lang tradisjon med kooperative arbeidsformer innen industri, jordbruk og handel. Det fascistiske diktaturet fikk da også sin ende i dette området i løpet av andre verdenskrig. Italia kapitulerte i 1943, Mussolini flyktet opp i fjellene i nord og den påfølgende borgerkrigen fikk sin ende i 1945 (Kolle et al., 2010) da verdenskrigen tok slutt og Mussolini ble henrettet i Milano.

Etterkrigstiden i Nord-Italia ble preget av gjenoppbygging og håp for framtiden, håp for et nytt demokratisk samfunn hvor en demokratisk barnehage og skole var en forutsetning (Barsotti, 1998). Befolkningen sto overfor en gjenoppbygging, materielt, sosialt og moralsk. Spesielt de gruppene som hadde kjempet mot diktaturet og den tyske opposisjonen (Hall et al., 2010), hadde bevart sine idealer og forstått at historien kunne forandres. De ville skape en ny skole som kunne utdanne barna på en ny måte.

2.1.2 *Inspirasjon fra andre*

Anna Barsotti (1998) forteller om Loris Malaguzzi at hans pedagogiske budskap var befrielsens, i samme tradisjon som Jean Jacques Rousseau, Celestin Freinet og Paolo Freire, er store navn. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) var opptatt av å opplyse voksne om deres pedagogiske ansvar i forhold til barn (Oettingen, 2007). I hans filosofiske refleksjoner om den ”moderne oppdragelse” er det grunnleggende prinsipp en anerkjennelse av barnets naturlige rett til sin egen barndom. Som virkningshistorie har disse refleksjoner fått stor betydning i den moderne tid. Celestin Freinet (1896-1966) var en fransk pedagog som utviklet en ”arbeidets pedagogikk”, der håndens og hjernens arbeid ble vurdert like høyt. Spesielt la Freinet vekt på skoletrykkeri og en ordnet virksomhet av korrespondanse (Barsotti, 1998; Myhre, 1992). Elevene skulle få mulighet til fritt å gi uttrykk for sine tanker, opplevelser og erfaringer, hvor tekstene ble systematisert i et arbeidsbibliotek. På slutten av 1960-tallet fikk hans tanker betydning i radikale kretser, og han ble sett på som venstresidens pedagog sammen med Freire. Den brasilianske pedagogen Paolo Freire (1921-1997) var selv en beundrer av virksomheten i Reggio Emilia som han kalte ”en flamme å varme hendene ved” (Barsotti, 1998, s.25). Freire var til stede ved et internasjonalt seminar i Reggio Emilia i 1990. Der sa han blant mye annet at oppdragelse både er kunst og politikk og at lærere bør først og fremst være nysgjerrige, ydmyke og demokratiske. Læreren må utfordre elevene i deres evne til å stille spørsmål, skape nye teorier, granske og forstå. Først må man forstå, deretter kan man huske (Wallin, 1996, s.123). Dette har Paolo Freire skrevet om i sin bok *De undertryktes pedagogikk* (1999) som handler mye om problemformulerende undervisning.

En av Loris Malaguzzis tidlige inspirasjonskilder var organisasjonen ”Movimento de Educazione Cooperativa” eller ”Den kooperative utdannelsesbevegelsen” (Barsotti, 1998, s.25) som ble startet i Bologna i Nord-Italia i 1951. Bruno Ciari var leder for denne organisasjonen som sto for det syn ”at det skulle være mulig å bygge et mer rettferdig samfunn ved hjelp av riktig barneoppdragelse” (Ciari, 1961 i Barsotti, 1998, s. 23). En annen inspirasjon fra den tidligste tiden, rundt 1965, var poeten og barnebokforfatteren Gianni Rodari (1920-1980) (Wallin, Mæchel & Barsotti, 1982; Edwards, Gandini & Forman, 1998). Hans mest kjente bok som heter *Grammatica della Fantastica* fra 1973, ble dedikert til Reggio Emilia og barna der. Rodari framholdt viktigheten av at barn bygger opp sitt eget språk gjennom å bruke sin fantasi, som er en del av den menneskelige personlighet, alle har fantasi. Barn må hjelpes til å lage et språk der de kan uttrykke sin egen mening, ikke bare snakke etter andre, gjenta etter andre.

Malaguzzi selv forteller på begynnelsen av 1990-tallet at listen blir lang når det blir spørsmål om hvilke inspirasjonskilder de arbeider etter i Reggio Emilia (Edwards et al., 1998). Han nevner rundt 25 navn, alle nevnes ikke her, men de mest relevante vil bli presentert. Malaguzzi sier også at i Reggio Emilia er de som utro elskere i den forstand at de forbeholder seg retten til å ta til seg forskjellige tanker fra forskjellige teoretikere. Derfor mente han at en slik inspirasjonsliste burde inneholde opplysninger om hva man har tatt fra de ulike teorier. Dessuten mener Malaguzzi at en samlet pedagogisk teori som oppsummerer alle sider ved utdanning ikke eksisterer, og vil heller aldri komme til å eksistere. Men han gir uttrykk for at de har en solid kjerne i sin pedagogiske tilnærming i Reggio Emilia. Denne kjernen består av pedagogiske teorier og erfaringer fra egen praksis som utgår fra bestemte syn på barn, lærer, skole, familie og samfunn, som sammen produserer en kultur for både individuell og sosial vekst (Edwards et al., 1998). I tillegg til de som allerede er nevnt, går jeg litt nærmere inn på Piaget, Vygotskij og Dewey, som noen av de mest kjente.

Jean Piaget (1896-1980) er en inspirasjonskilde, men hans stadietenkning er ikke vektlagt. Malaguzzi gir uttrykk for at Piagets intensjon med stadietenkningen var av mer vitenskapsteoretisk art enn av pedagogisk (Edwards et al., 1998; Wallin, 1996). Malaguzzi mente det var viktig for pedagogikken at den ikke ble fanget i for mye skråsikkerhet, men i stedet at den måtte være klar over både det relative i dens makt og det vanskelige i å overføre de pedagogiske idealer til praksis. Piaget har advart mot at feil og mangelfull pedagogikk kommer fra en ubalanse mellom vitenskapelige data og sosial praksis (Edwards et al., 1998). I følge Malaguzzi var Piaget den første som ga

barn identitet, basert på næranalyser av deres utvikling ved å observere og snakke med barn over lengre tid.

Lev Vygotskij (1896-1934) og hans lære om ”den proksimale sonen” (Barsotti, 1998, s.39), eller ”sonen for den nærmeste utviklingen”, da en gjennom dialog med andre kan komme fram til ny forståelse (Vygotskij, 2001), er en annen kilde til inspirasjon. Vygotskijes verdifulle innsikt i språk, tenkning og tale (Barsotti, 1998; Vygotskij, 2001) i forhold til handling, er viktig teori. Vygotskij hevdet at læring er en pådriver i utviklingen, og reagerer mot teorier som gjør læring avhengig av utviklingsnivå, han snakker om et ”faktisk utviklingsnivå” og et ”potensielt utviklingsnivå” (Vygotskij, 2001, s. 15). Her søker en i Reggio Emilia, i følge Malaguzzi, situasjoner der det er like før barnet ser det den voksne allerede ser, der barnet er rede til å motta, til å komme et skritt videre i sin utvikling. I en slik situasjon både kan og må den voksne gi av sin dømmekraft og kunnskap, som barnet i neste omgang responderer på (Edwards et al., 1998). Vygotskij var kritisk til forskning som viste stor distanse mellom tanke og tale.

John Dewey (1859-1952) ble tidlig på 1900-tallet inspirert til å utvikle en pedagogisk metode med en kombinasjon av pragmatisk filosofi, ny psykologisk viten og undervisning bygget på undersøkende og kreative erfaringer for barn. Han så for seg dette, i tillegg til å søke en ny forbindelse mellom pedagogisk og sosiokulturell forskning (Malaguzzi i Edwards et al., 1998). Prosjektarbeidene i Reggio Emilia, hvor barna har mulighet til å utforske, observere, diskutere og stille spørsmål, for deretter å gå videre ved å se på de opprinnelige observasjoner og hypoteser igjen, for enda bedre forståelse, er i tråd med Deweys filosofiske tanker (Hall et al., 2010). Dewey mente at aktivitet som hadde sitt opphav i barnet, og som ble rammet inn og veiledet av læreren, førte til interesse, engasjement og forståelse.

Den chilenske biologen Humberto Maturana har inspirert den pedagogiske tenkningen med sitt syn ”på læring som en aktiv prosess som integreres i individet ut fra egen innsikt, og basert på egne erfaringer” (Barsotti, 1998, s.25). Han betonte også viktigheten av helheten bestående av de enkelte deler, og ved å endre på delene har det konsekvens for helheten. I synet på individet og omverdenen i Malaguzzis pedagogiske tenkning, er inspirasjon i noen grad hentet fra den amerikanske biologifilosofen Gregory Bateson, som har beskrevet ånd og materie som forskjellige deler av den samme helhet (Barsotti, 1998; Rinaldi, 2009). I en læring for praksis opplever det vitende individ en endring hos seg selv, i følge Bateson, han snakker om selvregulerende systemer i uavbrutt gjensidig endring.

Andre, av mange teoretikere nevnt av Loris Malaguzzi (Edwards et al., 1998; Hall et al., 2010), er Jerome Bruner, som har kreditert Piaget ved å vise at de indre, logiske prinsipper som viser vei hos barn i deres læring, er de samme prinsipper som viser vei hos voksne som driver vitenskapelig forskning. Howard Gardner og David Hawkins er kjente amerikanske pedagoger som begge har vært velsette gjester i Reggio Emilia (Edwards et al., 1998). Begge har anerkjent Piaget, Howard Gardner beskriver Piaget som den første som tar barn på alvor og David Hawkins beskriver Piaget som en som dramatiserte barn på en utmerket måte. Urie Bronfenbrenner er en som inspirerer til å ha tilgang til en ”gal onkel”, en som kan fungere som en joker i leken og skape uorden og forvirring. En som kan provosere fram nye handlingsmønstre, som kan skape uventede møter for barn, som representerer alt som er eventyrlig, grenseoverskridende og fantastisk (Wallin, 1996). I Reggio Emilia vil en at atelieristaen skal ha en slik funksjon. Carl Rogers, Abraham Maslow og Eric Homburger-Eriksson nevnes også blant inspirasjonskildene.

Friedrich Fröbels barnehager fikk feste i Italia fra 1867 og på begynnelsen av 1900-tallet utviklet søstrene Rosa og Carolina Agazzi en ny filosofi og metode for tidlig opplæring. Denne metoden la vekt på barns naturlige og spontane måte å uttrykke seg på i hjemlige omgivelser (Edwards et al., 1998; Hall et al., 2010). Maria Montessori etablerte det første *Casa dei Bambini* i Roma i 1907, hvor hun utviklet sin spesielle pedagogikk. Agazzi-metoden ble anerkjent av den katolske kirken, og da Mussolinis fascistregime kom til makten, ble denne godtatt av regimet i motsetning til Montessoris pedagogiske tenkning. Maria Montessori måtte flykte fra Italia, hennes pedagogiske metode var for vitenskapelig. Agazzi-metoden ble også etter hvert statens offisielle metode. Malaguzzi anerkjenner også disse historiske bakgrunns personer, han sier i et intervju på tidlig 1990-tall: ”I still believe that the writings of Montessori and Agazzi should be meditated on in order to move beyond them” (Edwards et al., 1998, s.60). Han er opptatt av en tankegang utover disse teoriene, men ser dem som et gyldig utgangspunkt. Spesielt var han nok influert av Maria Montessori med sitt syn på barn som noen med enormt potensiale, med sitt ordnede pedagogiske materiell, vektlegging av et innbydende, tilrettelagt læringsmiljø og uttrykte behov for lærere med våkenhet for barns utviklingsprosess. Malaguzzi uttalte en gang noe i retning av at Maria Montessori er vår mor, men som naturlig er, har vi alle behov for å frigjøre oss fra vårt opphav.

2.1.3 Pedagogisk tenkning

Det var i 1945 etter å ha hørt om foreldre i Villa Cella, en landsby utenfor Reggio Emilia, som forsøkte å bygge sin egen skole for barna, at Loris Malaguzzi, som da var

25 år gammel, dro ut til dem for å undersøke dette initiativet. Han syntes det var spennende at foreldre så direkte tok kontroll over sine barns utdannelse (Hall et al., 2010; Jonstoj & Tolgraven, 2003; Barsotti, 1998; Edwards et al., 1998; Wallin, 1996). Dette var begynnelsen på et forhold mellom barnehager, foreldre og barn, ikke bare i Villa Cella, men også i de andre barnehagene som etter hvert oppsto i kommunen, et forhold og samarbeid som for Loris Malaguzzi skulle vare livet ut.

Det var for det meste kvinner fra bondebefolkningen som sto bak initiativet og Malaguzzi gir dem æren for at denne tenkningen oppsto, og også overlevde (Hall et al., 2010). Denne første barnehagen eller daghjemmet i Villa Cella fikk navnet ”XXV Aprile” (Wallin, 1986, s.10), oppkalt etter 25.april 1945, frigjøringsdagen etter andre verdenskrig og borgerkrigen i Italia (Wallin, 1996). I 1963 overtok kommunen ansvaret for institusjonen etter at hele befolkningen, ikke bare bondekvinnene (Wallin et al., 1982), i landsbyen hadde kjempet for denne saken i mange år.

Tradisjonelt var det den katolske kirken som hadde hatt hovedansvar for den offentlige barneomsorgen i Italia (OECD, 2001). Ryktet gikk i området om dette daghjemmet i Villa Cella og etter 2 år fra oppstarten var flere bygget opp og kommunen var villig til å overta, men ble motarbeidet både av kirken og av ansvarlige på regjeringnivå. Etter kommunens endelige overtakelse i 1963, samme år som Loris Malaguzzi ble ansatt som kommunal barnehagesjef, ble økonomien mye bedre for barnehagene, som privat driftet var midlene begrenset (Wallin, 1996). Før 1963 ble driften mye basert på frivillig innsats og små økonomiske bidrag fra kommunistpartiet, som igjen ble hjulpet av dugnadsinnsats fra folket, kommunistpartiet var i oppbyggingsfase i denne tiden. ”Det är just denna spontana styrka, uttryckt i att folk ville ha sina egna daghem och driva dem själva, som är grunden till våra daghem i dag och som har givit dem så mycket av deras spesiella karaktär”, forteller Malaguzzi i boken *Ett barn har hundra språk* (Malaguzzi i Wallin et al., 1982, s.87). Det var ved hjelp av kommunistpartiet at det lyktes for kommunen å ta over ansvaret for barnehagene. Men de kommunale institusjonene var få i forhold til de religiøse, og propagandakampanjen mot de kommunale var sterk i begynnelsen. De borgerlige avisene kom med stygge anklager og det kom ingen barn til barnehagene i byen. I barnehagene utenfor bykjernen, som foreldrene hadde styrt, var det selvfølgelig barn (Wallin et al., 1982). De kommunale institusjonene måtte vise at de var bedre enn de andre.

Tross motgang gikk det bedre etter hvert, Loris Malaguzzi utarbeidet en teori rundt barnehagene som ikke bare handlet om hvordan de skulle drives organisasjonsmessig. På ganske få år ble det utviklet en pedagogikk hvor førskolealderen ble vektlagt som

en viktig alder. Denne skilte seg fra katolikkenes pedagogikk, for i begynnelsen var den instinktive reaksjonen hos Malaguzzi å gjøre det motsatte av hva de andre gjorde (Wallin et al., 1982). I den pedagogiske virksomheten fikk de for seg at det som handler om barn og er for barn, bare kan læres fra barn, selv om de var klar over at det ikke var så enkelt, at det ikke utelukkende forholdt seg slik. ”A simple, liberating thought came to our aid, namely that things about children and for children are only learned from children” (Loris Malaguzzi i Edwards et al., 1998, s.51; Hall et al., 2010, s.30). Lærerne som arbeidet i de små foreldredrevne barnehagene hadde forskjellig undervisningsbakgrunn, men felles var en svært høy motivasjon og energi. Deres samarbeid med foreldrene var utfordrende og nyskapende. Lærerne forsto at de selv, som barna, hadde mye å lære. Denne ovenfor siterte, frigjørende tanken var både sann og usann, men de trengte den som en rettesnor, og den skulle vise seg å bli viktig for deres felles visdom (Edwards et al., 1998). På 1970-tallet var den kommunale barnehagevirksomheten blitt ganske stor i Reggio Emilia (Wallin, 1996). Den store økningen i kvantitet gikk parallelt med det kvalitative utviklingsarbeidet. Loris Malaguzzi passet på at dokumentasjonen, diskusjonen og de stadige konfrontasjonene ble en del av barnehageorganisasjonen, slik at de kunne fortsette inne i denne. Slik utviklet det seg et stabilt demokratisk grunnlag.

Loris Malaguzzi ser pedagogikk som en levende idé, han sa engang: ”Tanken skärps där det mänskliga sinnet står inför en motsättning som inte kan lösas med färdiga scheman och recept” (Wallin, 1986, s.101). Det er først når det finnes et spørsmål at det er på tide å finne et svar. Barnehagepedagogikk må derfor være undersøkende, hypoteseprøvende og skapende. Dialektikken er viktig her, Malaguzzi ser barna som gode veivisere i det pedagogiske arbeidet (Wallin, 1986, 1993). Han ser pedagogikken som en prosess i forandring og ikke som et system av ferdige regler og forutbestemte holdninger, derfor vegret han seg også for å utgi tekster som beskriver pedagogisk praksis. Da blir de pedagogiske tankene fikserte og veldig raskt foreldet. Kraften og dynamikken hentes fra barna og den aktuelle sammenhengen, den stadig nærværende filosofiske refleksjonen og fravær av en fastlagt metodikk er viktige holdepunkter (Wallin, 1993) i det pedagogiske arbeidet. Malaguzzi så kunnskap som foranderlig og pedagogikken som en levende prosess som må forandres i takt med verden og barna.

I denne pedagogiske tenkningen veves barnas barnehagehverdag sammen med kunst, vitenskap og filosofi i en stor helhet. Han har sammenfattet noe av kjernen i sin pedagogiske filosofi slik:

Vi står for et bilde av barnet som en ressurs med enorme muligheter, svært rikt utrustet helt fra fødselen av, fylt av evner og gode egenskaper. Jeg vil si at vi antakelig må omdefinere begrepet demokrati. Fremfor alt må vi legge den største vekten på subjektet, det vil si på individenes evne og vilje til å agere og fremfor alt bli erkjent som frie og ansvarsfulle aktører (Barsotti, 1998, s.21).

Dette indikerer et helhetssyn på barn som et aktivt og kunnskapssøkende individ. Malaguzzi var opptatt av hjerneforskning og så ofte hjernen som modell når han snakket om det pedagogiske (Wallin, 1996, 1993). Hjernens naturlige tilstand er å forske, å la tankene stille spørsmål, å utfordres, å koble sammen og å finne nye løsninger. Hjernen er bygget som et nettverk som forbinder våre ulike evner og uttrykksmåter med hverandre. Disse forbindelseslinjene er viktige og utvikles når de får brukes i et rikt og stimulerende miljø. Hjernens utvikling er aller størst i barneårene. Malaguzzi snakker om hundre språk som påvirker hjernecellenes koblingsmuligheter, mengder og mangfold. Loris Malaguzzi har skrevet et dikt som heter *Et barn har hundre språk* (Jonstoj & Tolgraven, 2003, s.57; Wallin, 1996, s.9; Edwards et al., 1998, s.2 og 3) som forteller om at vi som mennesker er født med muligheter til en mengde måter å uttrykke oss på, og alle disse måtene og alle evnene våre henger sammen og er avhengige av hverandre, de utgjør en helhet. Carlina Rinaldi (2006, 2009) vektlegger dette diktet, eller teorien om de hundre språkene, hun mener teorien er gjennomsyret av demokrati, og at ingen helt ut har forstått hvilken kraft som ligger i denne. ”Den bør utvikles igjen og igjen, for den er fantastisk” (Rinaldi, 2009, s.203). Hun er ikke sikker på om Malaguzzi selv så denne kraften, hun var samarbeidspartner med Malaguzzi i mange år og husker at han begynte å snakke om de hundre språkene i forbindelse med en debatt om betydningen av muntlig og skriftlig språk. Hun tror også tallet hundre ble valgt for å provosere.

Malaguzzi hevdet at kunnskap fødes inne i mennesket i et samspill med andre (Wallin, 1993). Det handler om nye veier hele tiden, og den voksne i barnehagen forsker i selve læringens vesen, i kunnskapens motivasjon, og når pedagogikken blir sett som en forskning, da tar verden aldri slutt, stadig kommer nytt fram. Loris Malaguzzi sa på begynnelsen av 1990-tallet: ”En av farorna i vår tid är at vävkonsten också inom pedagogiken håller på at dö ut” (Wallin, 1993, s.94). Helhet som i en vevnad, hvor renningstråder og innslagstråder danner et sterkt tekstilt materiale, er en måte å beskrive denne pedagogiske tenkningen på. Malaguzzi var opptatt av at teori og praksis måtte henge sammen for å kunne være relevant i en tid med stadig endring. ”De definitiva sanningarnas tid är slut”, påpekte han en gang (Wallin, 1993, s.100). Han mente vi måtte lære oss å leve uten illusjoner om at alt kan kontrolleres og

beherskes, vi står overfor en ny vitenskapelig tenkemåte som også påvirker pedagogikken. ”Learning and teaching should not stand on opposite banks and just watch the water flow by; instead they should embark together on a journey down the river” (Malaguzzi i Edwards et al., 1998, s.83; Hall et al., 2010, s.31). Han er av den oppfatning at læring og undervisning må bli satt i en tettere sammenheng, læring må styrkes i hvordan å lære. En ny måte å undervise på må baseres på læring, hvor undervisning blir sett som en utfyllende ressurs for barnet, ved å være en kilde til støtte, med tankevekkende idèer og tilbud om varierende muligheter for valg.

Det finnes ingen entydige svar, men mange muligheter, derfor var Malaguzzi også svært imot alle ferdigtenkte metoder og rigide program som ikke oppfordrer til uventede møter og overraskelser. I disse møter og uventede vendinger trenger barna kreative voksne som de kan konstruere verden sammen med. Loris Malaguzzi snakker om det rike barnet, som har en iboende kraft og vilje til å vokse, og det rike barnet behøver rike voksne. (Wallin, 1993, 1996). Malaguzzi sier om det rike barnet:

Det er et barn som hele tiden prøver å vokse og utvikle seg. Det klarer selvfølgelig ikke å bygge opp allting selv, det trenger den voksne. Det er et barn som trenger en voksen, en voksen som på samme måte som barnet vil bygge ting og utvikles. Barnet vet ikke hva det skal gjøre med en voksen som bare forsøker å beskytte det. Det vet ikke hva det skal med en voksen som fungerer som ordensvakt. Det trenger en voksen som kan være en oppbygger med egne konstruksjoner (Barsotti, 1998, s.22; Kollé et al., 2010, s.119).

Loris Malaguzzi sa en gang at om det finnes en etikk i pedagogikk, så er det å unngå å forme barn gjennom ferdige program, men i stedet ledsage dem i åpne prosjekter og temaarbeider. Han var også imot aldersblandede barnegrupper der et mulig mål var at de eldre barna skulle ta seg av de yngre, dette kalte han for ”sykepleierpedagogikk” (Wallin, 1996, s.105). I Reggio Emilia erfarte de at barn i omtrent samme alder har de beste forutsetninger for å lære av hverandre, i et læringsperspektiv er dette en viktig interaksjon. En kan si at en opererer med tre pedagogiske indikatorer i Reggio Emilia, de voksne pedagogene, de jevnaldrende barna og miljøet. Miljøet blir sett som ”den tredje pedagog” (Barsotti, 1998, s.62) hvor situasjoner kan organiseres, men at barna også kan orientere seg på egen hånd.

I sine forelesninger pleide Malaguzzi å stille tre bilder av barn opp mot hverandre. I 1987 ga han uttrykk for følgende (Wallin, 1993, s.101):

- Det første barnet er ”det sovende og fattige barnet”. Det blir sett som en tom container, som skal fylles med kunnskap av den voksne som kan og vet. Barnet er som et ubeskrevet blad, eller ”tabula rasa” på latin. Dette barnet nevnes i dag sjelden i teorien, men i den praktiske pedagogikken lever det i beste velgående verden over. Det er nettopp barnet som en beholder av objektiv kunnskap, som kan kontrolleres og sammenlignes internasjonalt.
- Det andre barnet er ”det våkne, men fattige barnet”. Barnet er våkent, men passivt, det lærer seg gjennom å forstå. Det har ikke ansvar for sin egen kunnskap, det styres utenfra av andre. Her forutsettes det meget aktive voksne, med ferdige planlagte prosjekter som skal lede fram til mål bestemt på forhånd, et kreativt arbeide for den voksne, for pedagogen, først og fremst.
- Det tredje barnet er ”det rike barnet”. Det er barnet som blir sett som det barnet som vil vokse, lære og vite og kan skape sin egen kunnskap. Det har både kraft og ressurser i seg selv. Dette barnet, det er barnet med ”hundre språk”, trenger en voksen, men en helt annen voksen, en voksen som kan lytte og se og som kan være medkonstruktør i en kreativ prosess for begge.

Disse modellene er selvfølgelig forenklet for lettere å kunne se forskjellen. I Reggio Emilia etterstrebes synet på barn som ”det rike barnet”, som det gjeldende. Howard Gardner (Edwards et al., 1998, s.XV) mener at Loris Malaguzzis ”navn fortjener å bli nevnt i samme åndedrag som hans helter Fröbel, Montessori, Dewey og Piaget”. Men mer enn de fleste andre pedagogiske tenkere har Malaguzzi, i følge Gardner (i Edwards et al., 1998), dedikert sitt liv til etableringen av et pedagogisk samfunn. En gruppe bestående av lærere med forskjellige grader og spesialiteter har over mange år arbeidet sammen med foreldre, offentlig ansatte og tusenvis av barn for å lage et system som fungerer.

2.1.4 Dagens praksis

I de nordiske land har tenkningen fra Reggio Emilia fått godt feste, i Sverige aller mest, men i Norge har mange kommuner og enkeltbarnehager tatt denne inspirasjonen inn i sin praksis. I 1993 ble Reggio Emilia Instituttet opprettet i Stockholm (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Kennedy, 2000), og her føres en omfattende aktivitet av kurs, utviklingsarbeid og forskning. Fra dette miljøet formidles teoretisk og praktisk nyskapende virksomhet med inspirasjon hentet fra denne byen i Nord-Italia.

En barnehage som lenge har arbeidet etter filosofien fra Reggio Emilia er barnehagen Trollet som ligger i Kalmar i Sverige. I denne barnehagen fokuseres det på det aktive og kunnskapssøkende barnet, etter en endringsprosess som ble satt i gang etter at noen av pedagogene ble kjent med denne filosofien på 1980-tallet. Dette omstillingsarbeidet

har gitt ny kunnskap både til barn, pedagoger, foreldre og ledelse (Kennedy, 2000; Mylesand, 2008). Gjennom 1990-tallet og over på 2000-tallet har dette arbeidet pågått jevnt og trutt med temaarbeid og dokumentasjon.

I Trollet barnehage ønsker man å ta barns tanker på alvor, og da kreves det plass for fantasi og det fantastiske. Den pedagogiske dokumentasjonen får betydning som et nyttig verktøy for å utvikle temaarbeidets vinkling underveis. Barnas bilder og utsagn blir stilt ut på barnehagens vegger for å finne ut hva barna er opptatt av og hvordan de oppfatter temaet. På denne måten kan barna forstå, påvirke og omskape sin verden. Målet for mer tradisjonell læring kan være at barn gradvis skal erverve seg det vitenskapelige verdensbildet (Mylesand, 2008). Sett ut fra Reggio Emilia-tenkningen overskrides dette kunnskapssynet i det en ønsker at barnet skal utforske sin egen hverdagstenkning, få fram sine egne teorier, selv om disse ikke er "vitenskapelig" sanne. Her kommer fantasien inn, og selv om en ikke avviser vitenskapen, er det åpenhet for at barns teorier kan være like "sanne" som vitenskapens. Det viktige er å gi barn mot til å konstruere sine egne idéer før de møter de etablerte teoriene (Røthle i Kennedy, 2000), at barna får øvelse og forståelse for egen og andres teoribygging. Den pedagogiske dokumentasjonen er også viktig for egen praksis, den skaper også ny kunnskap for de voksne i Trollet. Det pedagogiske arbeidet er i prinsippet det samme på alle alderstrinn, men siden barn i førskolealderen gjennomgår store forandringer, krever temaarbeidene ulik utforming og ulikt forløp i de ulike aldre. Det er også derfor barnegruppene er inndelt etter alder.

Mia Mylesand (2008) beskriver i sin bok *Bygg & konstruksjon i barnehagen* hvordan arbeidet med nettopp dette temaet vokste fram i Trollet barnehage der hun arbeider som atelierista og datapedagog. Hun er førskolelærer av utdanning og er opptatt av temaet bygg og konstruksjon, spesielt ut fra et kjønns- og likeverdsperspektiv. Byggehjørnet i barnehagen skal være en møteplass for alle barn, uansett kjønn og alder. Det er pedagogens ansvar at dette skjer, som den som tilrettelegger for læring og vekst hos barnet. Mia Mylesand (2008) forteller at den pedagogiske dokumentasjonen er blitt hennes viktigste redskap for å drive pedagogisk arbeid. I boken forteller hun om sin vektlegging av bygg- og konstruksjonstemaets verdi som møteplass. Alle mulige uttrykksmåter i denne sammenheng er viktige, skapende aktivitet, motorikk, musikk, IT og språk som noen eksempler. Dokumentasjoner hjelper henne å holde fokus, så det samme temaet kan ses på med forskjellige innfallsvinkler.

For noen år siden begynte Mia Mylesand for første gang på en avdeling med ettåringer. Hun hadde lært i sin førskolelærerutdanning at små barn ikke kan

samarbeide eller bygge høyere enn fire klosser i høyden. Dessuten har hun ofte hørt kommentarer som at ”små barn bare ødelegger” (Mylesand, 2008, s.99). Da hun utfordret disse barna til å bygge sammen, til å bygge med materialer som var uvanlige for dem, ble bildet et annet. Konstruksjonsmaterialer som pappruller, treklosser, plater, rør og staver i både lett og litt tyngre materiale, innbyr ettåringen til å møtes i stedet for å konkurrere om tingene. Pedagogens rolle på en ettårsavdeling er veldig viktig, sier Mylesand (2008), siden de voksne er barnas forbilder. Det er de voksne som skaper betingelsene, og pedagogene må være delaktige i forhold til de verdiene som ønskes på avdelingen. Det var aldri akseptabelt at noen gikk inn og ødela andres konstruksjon, derfor var tilstedeværelsen viktig, irttesettelse av en ettåring i ettertid er meningsløs. Ønsker en å oppmuntre til samarbeid, må også samarbeid fremmes. Mia Mylesand (2008) oppdaget i sin tilstedeværelse i byggekroken at ettåringene prøvde å forholde seg til begrepet ”balanse” i byggene sine. Når noe ble ustabil, prøvde de seg fram med materialer som kunne balansere byggverket. Når de behersket teknikken, gikk de i gang med nye utfordringer.

Da barna ble to år, skiftet denne gruppen og pedagogene lokale som det gjøres hver høst i Trollet, og byggehjørnet her var mye større enn på ettårsavdelingen. Nå var utfordringen hva slags pedagogiske tanker som kommer fram i arbeid med toåringer og bygg og konstruksjon. Erfaringsrammene er viktige, siden barna hadde erfaring med balanse fra det første året, ble dette utgangspunktet for det neste året. Kalmar har et stort, flott vanntårn og dette hadde avdelingen utsikt til. Vanntårnet ble avdelingens fokus det andre året, med forskjellige utfordringer, nye byggematerialer var en av disse, også valgsituasjoner med plass for forhandling og demokrati ble en del av bildet. Hvordan de yngste barna velger å bruke bygg- og konstruksjonsmateriell i sin verden, påvirkes av pedagogenes forventninger til hva små barn kan. Hvilke prosjekter som velges, påvirker både barn og pedagoger.

Barnehagen Trollet skulle i denne perioden flytte, gammelt bygg ble revet og nytt bygget. Da den omtalte barnegruppen (Mylesand, 2008) som treåringer skulle velge temaarbeid, ble utgangspunktet Trollets byggeplass. Gjennom hele dette barnehageåret ble det store prosjektet å bygge Trollet barnehage på ordentlig, i liten målestokk. Barna fikk forståelse for begrepene *sage*, *måle*, *klippe* og *verktøy*, og de fikk prate med bygningsarbeiderne. Hele huset ble ferdig før innflyttingen i nye Trollet barnehage og den lille prototypen fikk sin plass på uteområdet.

Byggehjørnet i barnehagen har fått verdi som en plass for utforskning, ikke bare for lek, og bygge- og konstruksjonstemaet har fått ny status. Det kreves planlegging og en

lyttende pedagog, som forstår at byggingen i seg selv ikke er det viktigste for barna, men byggingen gir dem en bedre forståelse for verden. I Trollet barnehage i Kalmar virker de voksne, barna og miljøet sammen i pedagogisk virksomhet for en helhetlig læring.

2.2 Fröbel og Steiner

Som en introduksjon til disse to pedagogiske filosofene vil jeg presentere et felles trekk som jeg syntes var en interessant oppdagelse i denne oversikten. Det dreier seg om deres forhold til filosofi og hva de ble opptatt av som unge studerende menn. Denne sammenligningen plasserer både Fröbel og Steiner innenfor romantikken når det gjelder deres tidlige tenkning, med et tidsintervall på knappe 80 år. Den gir dessuten et innblikk i deres livsverden og kan sånn sett knyttes til en fenomenologisk tilnærming for forståelse av deres tenkning.

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) leser verker av Friedrich Wilhelm Joseph Schelling i 1802, dette får betydning for hans senere pedagogiske filosofi og også for pedagogisk praksis, han var da 20 år gammel. Gjennom en studiekamerat fra tiden ved universitetet i Jena, fikk Fröbel kjennskap til bøkene *Von der Weltseele*, utgitt i 1798, og *Bruno oder über das naturliche und göttliche Prinzip der Dinge*, som ble utgitt i 1802 av Schelling (Tønsberg i Fröbel, 1980; Heiland, 1993). Fröbel studerte i Jena 1799-1801, han avsluttet oppholdet med 9 uker i gjeldsfengsel fordi han ikke kunne betale sin matgjeld. I Jena sto romantiske idealer høyt i kurs, mange filosofer og diktere holdt til og underviste her, som Schelling, Novalis (Friedrich von Hardenberg) og Friedrich Schiller (Tønsberg i Fröbel, 1980). Fröbel ble sterkt grepet av Schellings tanker om naturen som et bilde av ånden og at menneskene er sjelelig forbundet med alt levende i naturen, gjennom den overalt herskende og hvilende ånd. Schellings tanker om natur og ånd ville Fröbel føre videre i den uorganiske verden, og i mineralogi og krystalliske formasjoner fant han en virkende fornuft. Den nøyaktige geometri som han så i krystaller, var som et resultat av en indre, virkende kraft. Fra denne tenkning oppsto senere hans utvikling av leketøy, som han kalte "lekegaver" (Tønsberg i Fröbel, 1980, s.13). Viggo Tønsberg (i Fröbel, 1980) sier at Schelling også ga Fröbel inspirasjon til et annet av hans pedagogiske trekk; den opphøyde tanke om enhet i mangfoldigheten, noe som kommer til uttrykk i hans aktivitetsleker. Når Fröbel leste verker av Novalis (Hardenberg) og andre av de romantiske dikterne, møtte han gjenkjennende tanker, han syntes at disse tankene traff det som han selv hadde i seg og dermed fikk forløst.

Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861-1925) leser verker av Friedrich Wilhelm Joseph Schelling i 1881, spesielt *Briefe über Dogmatismus und Kritizismus* fra 1795, 20 år

gammel. Det som Steiner spesielt merket seg var følgende utsagn hos Schelling: ”I oss alle bor det en hemmelig, vidunderlig evne til å trekke oss tilbake fra tidens skiften og inn i vårt innerste selv, avkleddt alt som kom utenfra, og der skue det evige i oss under uforanderlighetens form” (Lindenberg, 1992, s.20). Natten til 11.januar 1881 gjorde Steiner den oppdagelse hos seg selv at han mestret denne innerste evne, noe han også lenge hadde hatt en anelse om, som han skriver i et brev til en venn. Lindenberg (1992) forbinder også Novalis (Friedrich von Hardenberg) til Steiner gjennom en beskrivende tekst av den nevnte dikter, som danner et bilde av det som drev Steiner i hans arbeid med filosofiske spørsmål rundt ”jegets” problem. Novalis’ beskrivelse lyder slik: ”Dannelsens høyeste oppgave er å bemektige seg ens transcendentale selv, samtidig å være sitt jeks jeg. Desto mindre besynderlig er mangelen på fullstendig sans og forstand for andre. Uten fullendt selvforståelse vil man aldri virkelig lære å forstå andre” (Lindenberg, 1992, s.26). Steiner var opptatt av å forbinde ”jeget”, som ikke lar seg objektivere, men som en likevel kan bli seg bevisst gjennom åndelig, tankemessig virksomhet, med naturen, med resten av verden. Det var en slik oversanselig, opphøyd opplevelse av ”jegets” virksomhet, Steiner som 20-åring fikk en erfaring med. For ham var det klart at ”’jeget’, som selv er ånd, lever i en verden av ånder” (Lindenberg, 1992, s.20), det hadde han sett direkte. ”Men naturen ville ikke inn i denne opplevde åndsverdenen” (s.20). Steiner ønsket å finne en bro mellom ”den indre klare åndsopplevelse, den faktisk foreliggende natur og de naturvitenskapelige forestillingene om naturen” (Lindenberg, 1992, s.17). Derfor søkte han i filosofiske tekster for å prøve å finne et svar, og syntes å få støtte for sitt problem hos Schelling.

At både Friedrich Fröbel og Rudolf Steiner som 20 år gamle, som unge menn i sitt begynnende voksenliv, lar seg inspirere og opphøye av filosofen Schelling, som en representant for den romantiske tidsepoke, setter dem begge i forbindelse med denne strømning. Det er 80 år mellom disse hendelser, og siden romantikken sies å finne sted i perioden 1780-1830 (Myhre, 1992), kan Fröbel betraktes som en tidlig romantiker, en som fanget opp idealet i sin samtid, han leste Schelling som nyutkommet. Steiner kan karakteriseres som en sen romantiker, han ble allerede som 20-åring overbevist om at ”Goethe-tiden hadde vært høydepunktet i tysk åndsliv” (Lindenberg, 1992, s.26). De var opptatt av forskjellige sider ved Schelling, for Fröbel ble det bildet på menneskets og naturens sammenheng på et sjeleplan, mens for Steiner ble det mer den indre, meditative, sjelelige opplevelse, som nok hang sammen med hans klarsynthet.

I tillegg til de tidlige felles trekk, de var vel også begge fram til 10-årsalder mye for seg selv, de hadde ikke mange lekekamerater, har Fröbel og Steiners liv også andre likhetspunkter. De var begge av tysktalende herkomst, med arbeidsperioder i Sveits.

Begge var gjennom livet gift to ganger, men fikk ikke selv noen barn. Begges første ekteskap inngås av fornuftsmessige grunner (Tønsberg i Fröbel, 1980; Lindenberg, 1992), Fröbel trengte en ”husmor” til sin skoledrift og Steiner trengte en ”husmor” til sitt eget livsopphold. Begge disse konene dør, mens de andre konene overlever deres menn og fører deres virksomheter videre. På slutten av livet inngår Fröbel sitt andre ekteskap med en som arbeider innenfor hans idealistiske bevegelse (Tønsberg i Fröbel, 1980), og det samme er tilfellet med Steiner (Lindenberg, 1992). Steiners andre kone er en som har stort organisatorisk talent og assisterer ham i hans antroposofiske virksomhet. Både Fröbel og Steiner dør etter å ha sett resultater av sine livs verk ligge i grus. Fröbel dør ett år etter at hans Kindergarten blir forbudt i det preussiske Tyskland, og Steiner dør to år etter at hans senter for antroposofien, Goetheanum i Sveits, brenner ned. Begge er i 60-70 års alder.

Ånd og natur, det indre i mennesket og det som påvirker mennesket i det ytre, ser ut til å være begges filosofiske grunnsetning i livet, ved siden av interesse og kunnskap innenfor mange felt. Om disse felles trekk har noen relevans i oppgavens senere tekstanalysering gjenstår å se, men nå over til deres karakteristiske profiler, hver i sær.

2.3 Fröbel

Friedrich Wilhelm August Fröbel ble født 21.april 1782 i Oberweissbach, en liten by i nærheten av Rudolstadt i Thüringen (Tønsberg i Fröbel, 1980; Heiland, 1993) i østre del av Tyskland. Hans inngang i verden var vanskelig, moren kom seg ikke etter den harde fødsel og døde et halvt år senere (Heiland, 1993). Faren var prest og det var fem eldre søsken i familien. Frøbels første barndomsår ble preget av savn og innesluttethet, noe han selv tiller stor betydning for sin senere utvikling (Tønsberg i Fröbel, 1980). Som 10-åring og fram til konfirmasjonen i 1796, fikk han det bedre hos familien til sin mors bror (Johansson, 2007). Fröbel studerte ved universitetet i Jena fra 1799 til 1801, senere arbeidet han som lærer i en adelig familie i noen år. I denne perioden stifter han bekjentskap med Johan Heinrich Pestalozzi (Johansson, 2007), som han inspireres av.

Fröbel var interessert i mange emner, kanskje mer i bredden enn i dybden, men mest av alt tilegnet han seg et observerende og analyserende forhold til naturen (Heiland, 1993). Gjennom sine vandringer på egenhånd i tidlig barndom, la han grunnlaget for sin kjærlighet til natur og kristen, panteistisk tro, altså at Gud og verdensaltet er ett og det samme, men også for sitt voksne liv som autodidakt (Tønsberg i Fröbel, 1980; Heiland, 1993). Fröbel hadde interesse for naturvitenskap, spesielt var han opptatt av naturens lovmessigheter, og han studerte krystallografi i Berlin hos en anerkjent professor (Tønsberg i Fröbel, 1980; Johansson, 2007). Typisk for Fröbel var at han

oppsøkte de beste lærere, men tok lærestoffet til seg bare i den grad det passet med hans egne, indre overbevisninger.

Friedrich Fröbel deltok i Tysklands frihetskamp mot Napoleons hær i 1813, og her møter han Heinrich Langenthal og Wilhelm Middendorff, som skulle bli hans trofaste medarbeidere gjennom livet (Tønsberg i Fröbel, 1980; Johansson, 2007). Disse tre blir opptatt av hvordan det kunne gå til at Tyskland som en stor og kultivert, rik nasjon kunne komme i en slik situasjon. De kom fram til at oppdragelsen var årsaken, den var streng og autoritær på den tiden. Sammen bestemmer de seg for å grunnlegge en helt ny oppdragelse for tyske barn. Fröbel åpner sin første skole i 1816, da en av hans brødre dør og han overtar ansvaret for dennes sønner (Myhre, 1992; Johansson, 2007). Fröbel kalte skolen for "Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt" (Fröbel, 1980, s.16), og i 1817 flyttes denne "allmenne tyske oppdragelsesanstalt" (Myhre, 1992, s.105) til landsbyen Keilhau i Thüringen. I 1826 utgir Fröbel sitt pedagogiske hovedverk med tittelen *Die Menschenerziehung* (Fröbel, 1995; Froebel, 2005), som er utarbeidet på grunnlag av de erfaringer han gjorde seg ved skolen. Dette var en pensjonatsskole med et godt familieviv som ideal, og den var nært knyttet til natur og arbeidsliv. Frøbels venner fra 1813 hadde nå giftet seg inn i hans familie, og alle var godt sveiset sammen (Tønsberg i Fröbel, 1980; Heiland, 1993). Fröbel selv giftet seg med Wilhelmine Hoffmeister fra Berlin i 1818. Wilhelmine ble syk og døde i mai 1839.

Fröbel forlater Keilhau i 1831 og reiser til Sveits (Johansson, 2007). Her åpner han nye skoler og etter flere år som lærer, hvor interessen for småbarnspedagogikk etter hvert blir sentral (Myhre, 1992), kommer han tilbake til Tyskland i 1836 og bosetter seg i Blankenburg med sin pedagogiske virksomhet. Den første Kindergarten, hvor barna skulle "lære sig selv at kende som en helhed og forstå den nære samhørighed mellem livet og naturen" (Fröbel, 1980, s.64), åpner 28.juni 1840 i Blankenburg, i forbindelse med jubileumsfeiring av Gutenberg (Heiland, 1993). Denne første barnehagen for barn under skolealder ble utgangspunkt for pedagogisk virksomhet for førskolebarn i store deler av det nordlige Europa, i England, Frankrike, USA og Japan (Johansson, 2007). Frøbels Kindergarten skulle forberede barna til den senere skolegang, være et tilbud til familier innen alle samfunnslag og forholde seg nøytral til religion. Den viste seg selvfølgelig også å være et gode i forbindelse med kvinners deltakelse i arbeidslivet.

Resten av sitt liv arbeidet Friedrich Fröbel med denne barnehagepedagogikken som han først og fremst er kjent for. I 1844, da Fröbel er 62 år gammel, utgir han sitt siste verk, boken *Mutter- und Koselieder*, som inneholder sanger og regler for mor og barn. Den siste skolen han åpner, i Bad Liebenstein i 1849, er en barnehage kombinert med

en skole for barnehagelærere (Johansson, 2007). I mai 1850 flytter Fröbel til slottet Mariantal ved Schweina, som er en annen pedagogisk virksomhet etter hans modell. Her treffer han sin andre kone, Louise Levin, en av lederne (Tønsberg i Fröbel, 1980; Heiland, 1993), og de gifter seg i juni 1851. Friedrich Fröbel dør her 21.juni 1852.

2.3.1 Historisk horisont

Friedrich Fröbel starter sine universitetsstudier i Jena i 1799, på det sted og på den tid i Tyskland hvor romantikken blomstret mest (Tønsberg i Fröbel, 1980; Myhre, 1992). Romantikken var en retning innen filosofi, litteratur og kunst, den var en følelsenes og fantasiens reaksjon mot opplysningstidens fornuft og logikk, og i årene 1800-1830 var Tyskland toneangivende i Europa (Myhrvold, 1975a). Romantikken varte langt utpå 1800-tallet, men ble etter hvert avløst av realismen. I romantikken ville man trenge inn i livets gåter gjennom anelser og intuisjon, religion ble også et aktuelt tema. Tenkere i denne tiden så at mennesket hører hjemme i en sammenheng, med en fortid og i et miljø (Myhrvold, 1975a). Allerede rundt midten av 1700-tallet hadde Jean Jacques Rousseau (1712-1778) (Myhre, 1992) gjort seg bemerket som en representant for opplysningstiden ved å sette likhetstegn mellom natur og fornuft. Men han gikk lenger enn opplysningsprosjektet, han vektla naturen sterkere enn fornuften og gjorde dermed plass for følelsene og hjertets kraft. Med dette ble han en inspirator for romantikkens idealer. I hans mest kjente verk *Émile* (Oettingen, 2007), som handler om barndom og oppdragelse, ser han barndommens egenart og viser hvordan barnets livsform er viktig for hvordan oppdragelsen arter seg. ”Barnet var *av naturen* et aktivt vesen” (Myhre, 1992, s.84), det var derfor viktig å gi barnet utfoldelsesmuligheter. *Émile* fikk sin oppdragelse gjennom natur, mennesker og ting. Denne nyskapende oppdragelsesform som Rousseau beskriver i forhold til *Émile*, som er en gutt, er ganske annerledes og tradisjonelt lagt fram i forhold til Sophie, som er *Émiles* tilkommende kone. Hun skal oppdras til å behage mannen, og være ham til nytte helt fra barndommen av. Det framgår i den femte boken at ”kvinnan särskilt är skapad för att behaga mannen. Att även mannen behagar kvinnan, är däremot inte direkt nödvändig” (Rousseau, 1977, s.148). Denne siden av Rousseaus bidrag til den pedagogiske historie er ikke veldig omtalt og diskutert i vår vestlige kultur. Som en motvekt her kunne tekster om kvinner og utdanning av Rousseaus samtidige, Mary Wollstonecraft (1759-1797) (Rustad, 2007), i mye større grad blitt løftet fram.

Når en leser i Frøbels bok om menneskets oppdragelse (Fröbel, 1995; Froebel, 2005), ser en at han også konsentrerer seg mest om gutters oppdragelse, når han ikke snakker om ”barnet” eller ”barna”, bruker han ”gosse” (Fröbel, 1995) eller på engelsk; ”boy” (Froebel, 2005). I begynnelsen av boken, der det ennå handler om barnestadiet, stadiet før skolealderen, nevner han noen eksempler hvor jenter er med: ”En flicka som ännu

var helt liten och stod under moderns vård, ...” (Fröbel, 1995, s.71); ”Denna sida är barnets deltagande i faderns, moderns, broderns eller systemens husliga göromål vid utövandet av deras yrke” (Fröbel, 1995, s.71). Her nevnes alle medlemmene i en familie som en enhet, men i henvisningen til kjønn nevnes far og bror først. Eva Balke (1995) skriver at skolen som ble opprettet i Keilhau var for gutter. Men, selv om Fröbel snakker om guttealderen i sin bok om menneskets oppdragelse (Fröbel, 1995; Froebel, 2005), heter det hos Balke (1995, s.91); ”...kommer han senere til at gutter og jenter skal ha den samme oppdragelse”, så her ”var Fröbel forut for sin tid” (s.91). Henriette Schrader-Breymann (1827-1899), grandniese av Fröbel og en pedagog som sterkt bidro til å spre Frøbels pedagogikk i Tyskland og Skandinavia, forteller indirekte at det gikk jenter på skolen i Keilhau. Henriette, som var eldre, fulgte sin 13 år gamle, yngre søster til Keilhau da hun skulle begynne på denne skolen (Lyschinska, 1922 i Balke, 1995). Johansson (i Fröbel, 1995) fastslår imidlertid at Fröbel unngår å gi uttrykk for hvor jentene hører hjemme i hans pedagogikk.

Barna i barnehagen var både jenter og gutter, de var under skolealder og de kom fra alle samfunnslag. I en illustrasjon fra boken *Mutter- und Koselieder* som Fröbel utga i 1844 (Balke, 1995, s.107), kan vi se to jenter som ordner i en hage sammen med en mann. Denne boken er for øvrig et godt eksempel på en romantisk framstilling, i følge Balke (1995), med kulturbilder fra romantikken, eventyrlige bilder og bilder av vill natur og det naturlige, enkle livet på landet.

Henriette Schrader-Breymann forteller at livet i skolesamfunnet i Keilhau var fritt og utvungent (hos Lyschinska, 1922 i Balke, 1995). Møtet hun fikk med denne skolen, da hun fulgte søsteren, ble avgjørende for Henriettes senere liv og virke. Hun arbeidet her en stund sammen med Fröbel og utviklet senere sin egen tolkning av pedagogikken hans der opplevelse av nærmiljø og årstidenes skiftninger knyttes sammen med fri lek. Miljøet rundt undervisningen i Keilhau var preget av livlig diskusjon, de unge og liberale medlemmene her tok stilling til spørsmål i samtiden, som oppdragelse og religion, kvinnefrigjøring, kunst og politikk. Fröbel sto i kontakt med mennesker som trodde på et samlet Tyskland med en demokratisk styreform, han var ikke selv politisk aktiv, men han arbeidet hele sitt voksne liv for å realisere en barneoppdragelse til demokrati og frihet. Fröbel var positiv til marsrevolusjonen i 1848 (Myhrvold, 1975a; Heiland, 1993), han håpet den ville føre til politiske endringer som ville komme hans barnehagebevegelse til gode. Slik gikk det som kjent ikke, en hard og mer reaksjonær nasjonalisme trådte fram og her passet ikke Frøbels pedagogiske grunnsyn inn.

2.3.2 *Inspirasjon fra andre*

I juni 1805 fikk Friedrich Fröbel ansettelse i en lokal ”forsøksskole” i Frankfurt am Main. Denne skolen ble drevet etter de pedagogiske prinsipper til Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) (Heiland, 1993). Den sveitsiske Pestalozzi ønsket å bygge opp en vitenskapelig pedagogikk med utgangspunkt i psykologiske prinsipper, og han ser på en riktig pedagogikk som på hagearbeid; som gartnerens er lærerens arbeid å passe på ”at utviklingen skjer etter ’egne lovmessigheter’” (Steinsholt, 2007, s.157). For å kunne hjelpe et barn til modning er det viktig for pedagogen å forstå barnets natur, barnets utviklingsstadier og hvilke behov det til enhver tid har. ”Sett i sammenheng med naturens lovmessigheter ble pedagogikk av Pestalozzi bestemt som en naturlig, progressiv og harmonisk utvikling av alle menneskelige egenskaper” (Steinsholt, 2007, s.157). Pestalozzi ble kjent med Rousseaus arbeider på slutten av 1760-tallet og det enkle liv i pakt med naturen fascinerte ham. Selv om Sveits på denne tiden var nært knyttet til Rousseaus pedagogiske filosofi, var undervisningen i skolene preget av det skriftelige, barnas sanseerfaringer var ikke vektlagt. Etter den franske revolusjonen i 1789 var det politisk ustabilitet i Sveits og Pestalozzis forsøksskoler hadde vanskelige kår. Men det lyktes ham, på forskjellige lokaliteter i Sveits, å holde gang i sine ”pedagogiske innovasjoner” (Steinsholt, 2007, s.61). Pestalozzis pedagogiske teori skulle virke som et redskap i pedagogens hender.

Da Fröbel begynte sitt arbeid i den tidligere nevnte skolen i Frankfurt am Main, fortalte han i et brev til sin bror at han likte seg godt i sin nye ansettelse, det var som om han hadde vært lærer veldig lenge, og at han var født til denne profesjonen (etter Lange, 1862 i Heiland, 1993). I 1806 reiste Fröbel til Yverdon i Sveits, til Pestalozzis skole for å gjøre seg mer kjent med denne pedagogiske tenkningen. Reisen ble betalt av Caroline von Holzhausen, hun engasjerte Fröbel som privatlærer for hennes tre barn, og Fröbel fikk dermed et opphold i Yverdon i årene 1808-1810 (Heiland, 1993; Johansson, 2007). Pestalozzis pedagogiske arbeid var da på sitt høydepunkt internasjonalt sett (Tønberg i Fröbel, 1980), mange kom på besøk til skolen.

Før denne tid hadde Fröbel som tidligere nevnt, stiftet bekjentskap med ledende filosofer og diktere i det høyromantiske Jena som Schelling og Novalis (Hardenberg) (Heiland, 1993), og tilegnet seg de første naturfilosofiske betraktninger. Han hadde også arbeidet med sin interesse for naturvitenskap og matematikk, som han studerte i Jena. Disse fagene fortsatte han å studere i Göttingen i 1811, og deretter dro han til Berlin for å studere krystallografi. Dette var et ledd i hans utforskning av naturens lovmessighet (Tønberg i Fröbel, 1980), eller den sfæriske lov, som en begrunnelse for verden og kosmos, og dermed også mennesket og pedagogikken (Johansson, 2007).

Denne innsikt tilegner han seg hos professor i krystallografi, Samuel Weiss, som også kan sies å være en av Fröbels inspirasjonskilder.

Men hans største inspirasjonskilde er barna selv. Tønsberg (i Fröbel, 1980) mener at den oppfattelsen av lærerens rolle, som Fröbel uttrykte i *Die Menschenerziehung* (Fröbel, 1995; Froebel, 2005), og som er så forut for sin tid at den først fant sin fulle forståelse 150 år senere, denne oppfattelsen stammer fra disse årene på tidlig 1800-tall. Fröbel skriver også (hos Tønsberg i Fröbel, 1980, s.15): ”Jeg har lært alt sammen af børnene, og jeg lærer stadigvæk af dem; jeg giver kun tilbage til dem, hva jeg i forvejen har modtaget af dem”.

2.3.3 Pedagogisk tenkning

Etter å ha fått erfaring med Pestalozzis pedagogiske teori, følte Fröbel at han trengte mer fagkunnskap, den pedagogiske teorien behøvde ytterligere utvikling og et mer solid grunnlag (Heiland, 1993). Pestalozzis forestilling om at kunnskap om verden får man ved å fokusere på tingenes antall, form og navn (Johansson, 2007), gjorde Fröbel seg nytte av i sin egen teoriutforming. Men i tillegg til denne intellektuelle tilegnelsen av kunnskapen, ville Fröbel også knytte undervisningen til barnas sanseerfaring av den virkelighet de møtte i hverdagen. Hans teorier henger derfor nøye sammen med den praktiske virksomheten, hans teoretiske og praktiske arbeid er helt integrert.

Fröbel utviklet barnehagens ideologi og pedagogiske ferdigheter (Johansson, 1983). Hans hovedverk, *Die Menschenerziehung* (Fröbel, 1995; Froebel, 2005), innledes slik: ”I alt vilar, verkar och härskar en evig lag. Den har talat och talar fortfarande såväl i det yttre, i naturen, som i det inre, i andens värld, samt i livet som förenar dem båda” (Fröbel, 1995, s.31). Fröbel skriver videre at til grunn for denne lov, som råder overalt, ligger en evig værende enhet som virker i alt, og denne enhet er Gud. Gud virker i alt, i naturen og mennesket, og hver gang vi gjør en erfaring, foregår en inderliggjøring av det ytre, og når vi uttrykker våre meninger og følelser, en ytterliggjøring av det indre.

I en artikkel om oppdragelse av barn i førskolealderen som ble offentliggjort første gang 4.april 1839 i tidsskriftet *Allegemeinen Anzeiger der Deutschen*, under rubrikken *Erziehungswesen* (Fröbel, 1980, s.129), gjør Fröbel rede for sine ”bestræbelser omkring den rette pleje af børn i førskolealderen” (s.62). Han legger spesielt vekt på barns virkelyst og trang til beskjeftigelse. ”Det fundamentale skal være *legen*” (s.62), sier Fröbel, og mener ikke bare leker som tilfredsstillende barnas indre aktivitetstrang, men som også er passende tilrettelagt slik at barna kan ta i bruk det de har i sine omgivelser, til beste for sin utvikling. Han snakker også om leker som under riktig ledelse lar barna ane livets og naturens sammenheng og fornemme de tidligere nevnte

gjeldende lover, så lekene kan virke som forbilder til etterlevelse. Fröbel sier avslutningsvis: ”Men endelig også lege, der påvirker og utvikler de voksne, som leger med barnene, thi det er opløftende, at legen kan virke gensidigt opdragende på de to parter” (Fröbel, 1980, s.62). Dette synet på oppdragelse som noe som virker gjensidig, både i lek og undervisning, er nevnt allerede i 1826, i *Die Menschenerziehung*, og er et synspunkt som var ganske nytt i samtiden.

Fröbel introduserte ballen som barnets første leketøy, han kaller det ”barnets viktigste leketøy” (Fröbel, 1980, s.43). Ballen er et bilde på alt, og den har sterk tiltrekningskraft på både små og større barn. Fröbel mente ballen har dyp betydning som middel i oppdragelsen, med sin egen sluttede, runde form. Fröbel beskrev en mengde leker og aktiviteter med ballen som betydning for barnets hele utvikling. Fröbel utviklet også lekegaver, allerede i 1838 begynte han å produsere disse ”Spielgaben”, som han kalte dem (Myhre, 1992, s.108). Materiellet besto av en myk, kulørt ball, en hard kule, en terning og en sylinder. Ved å dele opp disse opprinnelige figurer, utviklet han rike sett med byggeklosser, fra enhet til deler, og fra delene sammen igjen til en enhet. Han framstilte også virksomhet som fremmet fri skaping og forming med forskjellige materialer. Bevegelsesleker, ringleker, sangleker og fingerleker, samt rim og regler inngikk også som en del av oppdragelsen og den sosiale læringen i barnegruppen (Johansson, 1983; Myhre, 1992). Gjennom kontakten med naturen, med det som spirer og gror, skulle barna få innblikk i ansvar og forpliktelse.

Tre områder sto for Fröbel som viktige for barnet: ”Leken, læringen og arbeidet” (Balke, 1995, s.97), med leken som det viktigste, fordi det er den virksomhet som styres av barnet, og handlingene her bestemmes ut fra hva barnet opplever som betydningsfullt. Barnehagen var for alle barn og alle foreldre, den skulle ha et tett samarbeid med familien (Balke, 1995). Pedagogen er ikke forskjellig fra foreldrene, Fröbel ser heller pedagogen som et forbilde for foreldrene og han mente at oppdrager- og foreldrerollen også fordret å føre barna inn i et arbeidsfellesskap.

2.3.4 Dagens praksis

Selv om Tønsberg (i Fröbel, 1989), som Johansson (1992) påpeker, kritiserer Frøbels lekebegrep for ikke å inkludere sider som det enkelte barns frihet og innfallsrikdom, identifisering og sosialisering, og at i sangleker som i ”Møllelegen” (Fröbel, 1980, s.29) ”er den pædagogiske armod iøjenspringende”, erkjenner Tønsberg at Fröbel har inspirert og satt en utvikling i gang. Tønsberg sier videre (s.30): ”At overse Fröbel i en historisk-kritisk forskning av førskolepædagogikken vil være at borttage noget av grundlaget for al senere praksis på dette område, herunder vor egen tids”. Fröbel var preget av det som var nytt i hans tid, som Pestalozzis pedagogiske idè, den var knyttet

til opplysningstiden og gikk ut på at undervisningen måtte stemme med barns naturlige utvikling (Lindahl, 1998, 1999). Fröbels idè var i følge Johansson (1992 i Lindahl, 1998) at mennesket som en del av naturen aktivt måtte ta del i sin egen utvikling.

Fröbel var grunnleggeren av barnehagen, og dette grunnlaget er fremdeles intakt, selv om hans filosofiske bakgrunn for pedagogikken ikke lenger er velkjent stoff. Hans tenkning har absolutt moderne relevans, for ikke å si postmoderne; et vesentlig trekk ved hans filosofi er forbindelsen mellom mennesket og omgivelsene (Tønsberg i Fröbel, 1980), som deler av den samme kraft. Hillevi Lenz Taguchi skriver i sin nyeste bok (2010) om intraaktiv pedagogikk, med teoribygging fra kvantefysikken, fra Niels Bohr og Karen Barad. I boken hevder Barad (2010, s.67): ”Kulturen materialiserer seg ut fra naturen, slik naturen dannes og materialiseres gjennom kulturen – det vil si hvordan vi bruker den, lever av den og forandrer den.” Hun beskriver hvordan naturen og kulturen ikke kan identifiseres uten det andre, for vi er, og ”hele vår eksistens er i et fullstendig vekselvirkende og gjensidig avhengighetsforhold”. Når Fröbel snakker om en *inderliggjøring av det ytre* når vi gjør en erfaring og derved opptar naturen i oss, og motsatt, når vi uttrykker oss, foretar en *ytterliggjøring av det indre*, synes dette å kunne beskrives som et *fullstendig vekselvirkende og gjensidig avhengighetsforhold*.

2.4 Steiner

Rudolf Joseph Lorenz Steiner ble født i Kraljevec, som ligger i det nåværende Kroatia, ikke langt fra Zagreb, den gang tilhørte området Østerrike. Han ble født 25.januar 1861 og døpt den 27.januar, denne dato regnes gjerne som hans fødselsdag, i følge Christoph Lindenberg (1992), som er en grundig kjenner av Rudolf Steiners liv og virke. Rudolf Steiner sier i sin selvbiografi *Min livsvei* (1999) at han ble født 27.januar 1861, han var eldst av tre søsken. Allerede året etter hans fødsel, i 1862, flyttet hans familie til området rundt Wien, faren arbeidet ved jernbanen i Østerrike.

Steiners far var opptatt av at han skulle lære å lese og skrive, men etter en tid i en landsbyskole i nærheten av Wiener Neustadt, overtok faren selv undervisningen av gutten. Rudolf Steiner var en nysgjerrig gutt, opptatt av alt som foregikk i hans omgivelser og hvordan alle ting hang sammen. ”Jeg interesserte meg mer for pennens utseende enn for bokstavens form”, sier han selv (Steiner, 1999, s.30), han ville gjerne ”studere” hva som foregikk i ”naturens indre” og hadde sans for erkjennelse av naturprosesser før han hadde fylt 8 år. Han vokste opp i vakre naturomgivelser i det nedre Østerrike, på grensen til Ungarn. Her likte han å streife rundt i skogene, plukke bær og prate med folk fra landsbyen som samlet brensel og annet til sitt livsopphold (Steiner, 1999). Han møtte også munkene på sine vandringer som 9-åring, han ønsket at de skulle snakke med ham, men det skjedde ikke, han fornemmet en høytidelighet

rundt dem og han forsto de holdt på med viktige gjøremål. Gutten ”Steiner-Rudolf” (Steiner, 1999, s.34) hadde mange spørsmål i seg og var nokså ensom.

Oskar Borgman Hansen sier innledningsvis i Steiners *Min livsvei* (1999, s.12) at ”for Rudolf Steiner var den oversanselige verden en realitet fra han var barn”. Men hans foreldre forsto ikke dette, så han hadde ingen å støtte seg til i de tidlige år. Steiner sier selv: ”Jeg hadde to forestillinger som riktignok var ubestemte, men som allerede fra mitt åttende leveår spilte en stor rolle i mitt sjeleliv. Jeg skjelnet mellom ting og vesener ’som man ser’ og slike ’som man ikke ser’” (Steiner, 1999, s.36). Han var like sikker på at den åndelige verden var virkelig, som den sanselige var det. Men han ville gjerne rettfærdiggjøre denne antakelsen, og han fant fram til at i geometrien kunne han finne støtte. I sitt tilbakeblikk på denne tiden sier han: ”Geometrien framsto for meg som en viten som tilsynelatende var skapt av mennesket selv, men allikevel har en betydning som er fullstendig uavhengig av mennesket” (Steiner, 1999, s.36). Rudolf Steiner forteller at i sitt forhold til geometrien så han den første spire til den livsanskuelse han etter hvert utviklet, som barn hadde han den ubevisst i seg, mens den i hans tjuende år antok en bestemt og bevisst form.

Da familien flyttet til et nytt jernbanested i området, ble Rudolf Steiner sendt på skole der. Etter hvert begynte han på realskolen, i oktober 1872. Han hadde lett for å lære og oppnådde flotte resultater, og han kom inn på den tekniske høyskolen i Wien i 1879. Sommeren før han starter sitt studium her, fordypet han seg som 18-åring i filosofiens verden. Etter at han som 16-åring begynte å lese Kants *Kritik der reinen Vernunft*, ut fra sitt indre behov for å forstå hva den menneskelige fornuft var i stand til, i forhold til å få et virkelig innblikk i tingenes vesen (Steiner, 1999), satte han seg nå inn i tankene til Fichte, Herbart, Schelling og Hegel. Ved høyskolen i Wien lærer han også om Goethe og han følger forelesninger ved universitetet, blant andre Husserls inspirator, Franz Brentano (Bundgård i Husserl, 1997). Husserl utviklet en vitenskap om bevissthet og dens forhold til gjenstander, og disse bevissthetsgjenstandenes spesielle natur, altså bevissthetens rettethet eller ”intensjonalitet” (Husserl, 1997, s.18). Betydningen av Brentanos forelesninger ble Steiner først klar over gjennom årenes løp (Steiner, 1999), Brentanos praktiske filosofi hadde sterke ettervirkninger hos ham. ”Hos ethvert menneske åpenbarte dets åndelige individualitet seg for meg med all mulig anskuelighet” (Steiner, 1999, s.71). Slik var det også med Brentano, som for Steiner var en skarp tenker, men med noe innadvendt, drømmende ved seg. Dette vitnet om ”en svak berøring med og ikke et besluttsomt grep om virkeligheten” (s.71). Brentanos holdning og uttrykksfulle gester ga Steiner større forståelse av hans filosofi enn ordene Brentano brukte i sine forelesninger.

I 1882 fikk Steiner i oppgave å redigere Goethes naturvitenskapelige skrifter i Joseph Kürschners *Deutsche National-Litteratur* (Lindenberg, 1992; Steinnes, 2007). Dette blir starten på hans livslange inspirasjon fra Goethe. I 1890 blir Steiner ansatt ved Goethe- og Schillerarkivet i Weimar, ”de klassiske mumiers by” (i Lindenberg, 1992, s.46), som Steiner selv uttrykker det, hans tid ved arkivet i Weimar var kjedsommelig. Men han treffer her Anna Eunike (1853-1911), en 39 år gammel enke med fem barn, som han gifter seg med i Berlin i 1899 (Lindenberg, 1992). Steiner utgir sin doktorgrad *Wahrheit und Wissenschaft* (Sannhet og vitenskap) i 1892 og i 1893 utgir han et av sine grunnleggende verk, *Die Philosophie der Freiheit* (Lindenberg, 1992).

Rudolf Steiner slutter ved Goethe- og Schillerarkivet i 1896 og flytter til Berlin i 1897. Her er han aktiv i flere sammenhenger innenfor litteratur og drama. I et foredrag han holder i foreningen ”Kreis der Kommenden” (Lindenberg, 1992, s.71) rundt år 1900, benytter han for første gang ordet ”antroposofi” (s.71) om det syn han representerte i forhold til menneskehetens bevissthets- og sjeleutvikling. Hermann Friedmann, en universelt interessert tenker i Tyskland på denne tiden har uttalt om Steiner at han ”allerede den gang gikk sine esoteriske veier” (Lindenberg, 1992, s.72). I forhold til måten Steiner lyttet til andre på, sier Friedmann (s.72) at ”han hørte liksom på med alle sanser, og ingen hadde kunnet si at han ikke ’deltok’ på en usedvanlig måte. Jeg tror han hørte, så, følte og forstod det mennesket som talte”. Rudolf Steiner skolerte seg selv ved å lytte mest mulig aktivt til hva den andre sa, ta dette opp i seg og dermed utvide grensene for eget selv. Steiners livstema blir individets videreutvikling, i følge Lindenberg (1992), sprengning av grensene for det personen hittil har blitt, overvinne den siden ved individualismen som truer med å holde det ”egne trange jeg” (Lindenberg, 1992, s.70) for å være det sanne individ.

I tiden rundt århundreskiftet arbeider Steiner ved Berliner Arbeiter-Bildungsschule og han blir generalsekretær i den tyske avdelingen av Teosofisk selskap (Steinnes, 2007). Han treffer Marie von Sivers og de leder arbeidet i Teosofisk selskap fra 1902 da denne tyske avdelingen stiftes (Steiner, 1999). Våren 1904 skiller Anna Steiner-Eunike seg fra Steiner, men ekteskapet ble aldri oppløst. Anna Steiner-Eunike dør 19.mars 1911. Rudolf Steiner gifter seg med Marie von Sivers 24.desember 1914 (Lindenberg, 1992). I 1913 blir Antroposofisk selskap konstituert og i 1920 blir Goetheanum i Dornach, nær Basel i Sveits, åpnet som et senter for antroposofisk virksomhet (Steinnes, 2007). Dette byggverket brenner ned natt til 1.januar 1923. Gjenoppbygging ble igangsatt, og det nye bygget ble oppført i betong, det første var reist i treverk (Lindenberg, 1992).

Siden år 1900 og fram til han døde, produserer Rudolf Steiner en stor mengde bøker, artikler og foredrag. Han holder foredrag i mange europeiske land, de første årene om esoteriske temaer, kunst og drama, senere mer praktiske temaer, innen mange felt, blant andre medisin, landbruk og pedagogikk. I slutten av september 1924 er han svært utmattet etter kurs- og foredragsvirksomhet, samt personlige samtaler, og må trekke seg tilbake til sitt atelier (Lindenberg, 1992), hvor han håper å komme til krefter igjen. Men etter et halvt års sykeleie dør Rudolf Steiner i Dornach 30.mars 1925.

2.4.1 Historisk horisont

Rudolf Steiner ble født i Donaumonarkiet og levde samtidig med flere andre kjente personligheter herfra, født rundt 1860, som Sigmund Freud (1856), Edmund Husserl (1859) og Gustav Mahler (1860) (Lindenberg, 1992). Habsburgsmonarkiet var et sentralisert enevelde på denne tiden, dominert av tysk befolkning (Myhrvold, 1975b). Men Østerrike lider nederlag mot Preussen og eneveldet blir oppgitt i 1867. Riket ble delt i to likestilte deler, keiserriket Østerrike og kongeriket Ungarn. Indre problemer mellom de forskjellige nasjonalitetene ble bestemmende for mye av Østerrike-Ungarns utenrikspolitikk og dette utløste første verdenskrig.

I motsetning til sine ovenfor nevnte samtidige, som alle vokste inn i det sene Dobbeltmonarkiets kunst- og dannelsesverden, kom Steiner fra langt enklere kår (Lindenberg, 1992). Da han kom til Wien i 1879 som ganske fattig student, var det mange arenaer som ikke var tilgjengelige for ham, men han fattet interesse for det politiske liv. En ny politisk situasjon var oppstått i Wien etter at de tysk-liberale hadde lidd valgnederlag sommeren 1879. Tyskland sluttet også dette året en militæravtale med Østerrike som i 1882 ble utvidet med Italia (Myhrvold, 1975b). Steiner forteller (i Lindenberg, 1992, s.22) at han ”var den gang tilstede på galleriet under mang en parlamentsdebatt i det østerrikske representanthuset og overhuset”. Han var vitne til en opptrapping av nasjonalisme og dermed også grunnlaget for antisemittismen.

I 1914, da den første verdenskrig brøt ut, flyttet Steiner for godt til Dornach i juni, hvor Goetheanum nå ble hans hovedkvarter. Han var rystet over den ”europeiske katastrofe” (Lindenberg, 1992, s.117) og dette virket negativt på hans åndelige arbeid. Steiners forslag til ny organisering av den sosiale organismen, tregreningstanken og utviklingen av hans pedagogikk etter første verdenskrig, var et bidrag til en ny og bedre verden.

2.4.2 *Inspirasjon fra andre*

I sin selvbiografi *Min livsvei* (Steiner, 1999), beskriver Rudolf Steiner sine lærere mer utførlig enn sine foreldre. Dette tyder på, i følge Lindenberg (1992), at han vurderte læringens betydning for sin ungdom veldig høyt. Som barn elsket han å lytte til voksne, og Steiner forteller om en landsbylege som han som 10-åring lærte mye av (Steiner, 1999, s.47): ”Av ham fikk jeg for første gang høre om Lessing, Goethe og Schiller”. Om Steiners tidlige opplevelse av innsyn i den åndelige verden, sier han selv: ”Jeg følte at jeg måtte komme naturen nærmere for å kunne ta stilling til den åndelige verden som jeg iakttok og som sto for meg som noe selvfølgelig” (Steiner, 1999, s.52). Da han som 16-åring oppdager Kants *Kritik der reinen Vernunft*, var det ut fra Steiners helt personlige sjeleliv at hans ubegrensede interesse blir vekket. Han forholder seg helt ukritisk til Kant, men finner ikke boken tilfredsstillende.

Som 18-åring leser Rudolf Steiner som tidligere nevnt, Fichte, Herbart, Schelling og Hegel. Spesielt håpet han å finne en rettferdiggjørelse og oppklaring rundt sine opplevelser og tanker i Fichtes *Vitenskapslære* (Lindenberg, 1992), men ”jegets” problem blir stående uløst. Læreren Karl Julius Schröer foreleser om Goethe og tysk litteratur, og Goethe ble en ”stadig nærværende åndelig instans” (Lindenberg, 1992, s.24) for Steiner. ”Gjennom Goethes forskning kom alt det han manglet, ham i møte: et mangfold av enkeltheter, erfaringens geni” (s.38), Goethe blir en stor inspirator i Steiners liv. Romantikkens dannelsesidealer var inspirerende for Rudolf Steiner i hans filosofiske tenkning. Fra tidlig 1900-tall inspireres han av antroposofisk tenkning.

2.4.3 *Pedagogisk tenkning*

Rudolf Steiners pedagogiske tenkning har sitt grunnlag i *antroposofien*, som Steiner poengterer at skal tolkes som ”bevissthet om det menneskelige i seg” (i Lindenberg, 1992, s.147), og ikke ”visdom om mennesket”, som mange legger i dette ordet. Steiner arbeidet for menneskets evne til å tenke helhetlig (Steinnes, 2007). Det vitenskapelige og det åndelige opptrer som motsetninger i vår vestlige kultur, men mennesket har evne til utvidet tenkning ved å bearbeide, endre og utvide den som ferdighet.

Den første skolen basert på Steiners antroposofiske idè, startet sin drift 7.september 1919 i Stuttgart ved sigarettfabrikken Waldorf-Astoria. Direktøren her, antroposofen Emil Molt (Lindenberg, 1992; Steinnes, 2007), ba Rudolf Steiner om å lede en skole for barna til arbeiderne ved fabrikken. *Den frie Waldorfskolen* ble opprettet som en skole hvor pedagogikkens selvstendighet i forhold til lovgivende organer ble markert, altså en alternativ pedagogisk virksomhet. Lærerne i denne skolen var nøye utvalgt av Steiner selv, de fleste lenge fortrolige med antroposofien, alle talentfulle mennesker innen sine områder. Steiner holdt kurs for disse lærerne i forkant av åpningen, fra den

20. august 1919. Steiner sier her (i Lindenberg, 1992, s.127): ”Waldorfskolen skal ikke være noen verdensanskuelsesskole hvor vi skal stappe barna mest mulig fulle med antroposofiske dogmer”. Derimot var det viktig for Steiner å poengtere at ”det som kan vinnes på antroposofisk område, omsettes i virkelig undervisningspraksis”. Han sier også (s.127): ”Vi må vise levende interesse for alt det som foregår i vår tid, ellers er vi dårlige lærere for denne skolen”. Selv om Rudolf Steiner la stor vekt på en vital og tilstedeværende praksis, basert på respekt for det enkelte menneske som grunnlag for sosiale relasjoner, har hans livsverk for mange mennesker ført til persondyrkelse og dogmatikk (Steinnes, 2007). Dette gjelder også for pedagogikken, som del av hans antroposofiske virksomhet, men Steiner selv la vekt på at det som barn skal lære og hvordan barnet skal oppdras, bestemmes ut fra erkjennelse av menneskelig utvikling og individuelle anlegg. Hva som finnes av anlegg i hvert enkelt menneske og hva som kan utvikles i det, er viktigere enn hva mennesket må vite for å passe inn i det bestående samfunn (Lindenberg, 1992). Bare slik kan samfunnet tilføres nye krefter fra den oppvoksende menneskehet.

Steiners menneskesyn er viktig for det pedagogiske grunnlag, og her handler det om forskjellige nivåer eller perspektiver. I følge Steinnes (2007) går disse perspektivene ikke opp i en sammenhengende modell, men at (s.397) ”man kan forstå mennesket blant annet som enhet, som dualitet, som tredelt, firedelt og så videre”. De forskjellige perspektiver supplerer hverandre. I forhold til kropp eller legeme, handler det om en firedeling, det fysiske, det eteriske, det astrale og jeget. Denne firedelingen har stor betydning for pedagogikken. Menneskelig utvikling preges av sjuårsrytmer, og disse kroppene eller legemene preger forskjellige perioder. (Steinnes, 2007). Den fysiske kroppen kommer til verden når barnet blir født, og gjennom den første syvårsperioden fra fysisk fødsel, arbeider det eteriske på det fysiske legemet eller kroppen, dette benevnes som eterlegemet eller livslegemet. Denne første prosessen, gjennom årene før barnet når skolealder, hvor livslegemet arbeider seg inn i den fysiske kroppen, begynner å bli fullført når tannfellingen inntreffer. For barnehagepedagogikken har denne perioden en naturlig betydning, og etterligning er et viktig pedagogisk prinsipp her.

Steiner hadde arbeidet med idéer om hvordan pedagogikk utgått fra åndsvitenskapen kunne se ut allerede tidlig på 1900-tallet (Steinnes, 2007). I 1907 holdt han foredrag om dette i Tyskland og senere gitt ut av Steiner selv i et hefte, *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt* (Steiner, 1980). Dette er, i følge Steinnes (2007), det eneste skrift om pedagogiske spørsmål som han utga. Det er særlig kapittelet *Første oppdragsperiode* (Steiner, 1980, s.19) som handler om pedagogikk som er egnet for barnehage. Her framgår at det er av betydning at barnet får være i omgivelser der

det kan etterligne det voksne eller det andre barn gjør. ”Glade miner hos oppdrageren og fremfor alt ekte, ikke fremtvungen kjærlighet” (Steiner, 1980, s.23), er viktig i disse omgivelser, da er barnet ”i sitt rette element” (s.23). En kjærlighetsfull atmosfære, hvor barnet kan etterligne ”sunne forbilder” (s.23), er av betydning, og det bør ”strengt overvåkes at der i barnets omgivelser ikke skjer noe som barnet ikke bør etterligne” (Steiner, 1980, s.23). Når det gjelder tegning og innlæring av bokstaver i denne første syvårsperioden, sier Steiner samme sted (s.23): ”Det er endog ganske heldig, når barnet først tegner bokstavene etter og så først senere lærer å forstå deres betydning”. Når det gjelder språkutvikling, sier Steiner: ”I det barnet hører, lærer det best å tale”, han er av den oppfatning at ”kunstig belæring kan ikke bevirke noe godt” (Steiner, 1980, s.23). Han anbefaler (s.24) ”slike oppdragelsesmidler” som barnesanger som gir ”vakkert rytmisk inntrykk” og har vakker klang, og ”dansende bevegelser efter musikalske rytmer”. Han sier også (s.24): ”Jo mere forfriskende noe virker på øyet og øret, desto bedre er det”. En opplevelse av at omgivelsene gleder seg over og gleder seg med barnet gjennom disse første år, er betydningsfullt for barnets utvikling.

Denne første perioden hvor ”etterligning” og ”forbilde” (Steiner 1980, s.20) står som pedagogiske prinsipper, er viktig fordi menneskelegemet har ”en oppgave å utføre som er vesentlig forskjellig fra alle andre livsperioders oppgaver”, sier Steiner (1980, s.19). De fysiske organer utvikles her i former som er grunnleggende for resten av livet. Dette framholder han ut fra sin åndsvitenskapelige innsikt, hans åndelige innsikter henger nøye sammen med hans menneskesyn. Det er også av betydning for ham å gå vitenskapelig til verk, han beskriver metoder (Steiner, 1993, s.351) for at andre kan få denne innsikt, og bare på denne måten kan hans teorier etterprøves (Myhre, 1992). Det er en krevende metode med mye meditasjon og øvelse.

Rudolf Steiner gir uttrykk for at innen åndsvitenskapen er åpenhet, frihet og rom for den enkeltes åndelighet en forutsetning (Lindenberg, 1992). Etter Steiners død har ikke alltid den samme romslighet vært karakteristisk innenfor Steinerbevegelsen (Jardine, 1997; Zegers & Staudenmaier, 2001; Jackson, 2010), mange har kritisk og skuffet vendt seg bort, de har ikke passet inn i den rådende oppfattelse av hans anvisninger.

2.4.4 Dagens praksis

Eldbjørg Gjessing Paulsen (2008) sier i sin bok *Tillit og undring*, som handler om barnet under 3 år hjemme og i Steinerbarnehager, at disse ”første årene er av større betydning enn noen annen senere periode i et menneskes liv” (s.9). Hun har lang erfaring og kunnskap som pedagog, og ønsker å vekke en interesse for ”hvordan vi kan se og forstå hva de minste barna trenger” (s.10). For Gjessing Paulsen er ”kunnskapen om og erkjennelsen av en spirituell verden en stor hjelp for å få et helhetlig bilde, både

på barnet og på vår oppgave som oppdrager” (s.13). Å styrke menneskets utvikling ved å ta hensyn til det trinn mennesket til enhver tid befinner seg på, er vektlagt i Steinerpedagogikken, innlevelse og nærhet er viktig i møte med barna.

Denne trinnvise eller stadiibaserte tenkningen, har Heiner Barz (1984) i sin bok *Der Waldorfindergarten* sammenlignet med stadietenkningen til Jean Piaget og han har også gjort rede for klare paralleller til Friedrich Frøbels barnehagepedagogikk. En parallell til Frøbel kan også spores i det Astrid Helga Sundt (2009) forteller i sin artikkel *Steinerbarnehagene i dagens pedagogiske landskap*. Innenfor området ”Kommunikasjon, språk og tekst” (Sundt, 2009, s.50) i rammeplanen, viser hun til hvordan barna daglig samles til ”ring” og eventyr i Steinerbarnehagene. Ring- og sangleker var også et av Frøbels pedagogiske virkemidler (Frøbel, 1980), og han var også opptatt av at dette skulle passe ”deres fysiske utvikling og til det utviklingstrin i det hele taget, som de synes at befinde seg på” (s.67). Som hos Frøbel, spiller naturen ”...en viktig rolle i dagliglivet i en Steinerbarnehage” (Sundt, 2009, s.52). Alt som gjøres i en Steinerbarnehage er knyttet til naturen fordi gjennom naturen opplever barnet sterke sanseopplevelser. Sundt (2009) beskriver sansning, rytme og etterligning som de tre mest sentrale begrep i dagens Steinerpedagogikk.

Gjennom min egen erfaring med Rudolf Steiners pedagogikk gjennom en periode på rundt 10 år, ser jeg vekten på det estetiske, både når det gjelder innredning, valg av farger og materialer, når det gjelder leketøy og omgivelsene for øvrig, som vesentlig. Det foretrekkes naturmaterialer og fargene i interiøret er lyse og transparente, leketøy og formingsmateriell er også helst framstilt i naturlige materialer. Barna maler med akvarellfarger og tegner med fargestifter i voks. Plast og syntetiske stoffer forekommer i liten grad, med unntak av utelekene, her viser nok erfaringen at bøtter og spader i plast er det mest praktiske. Hver dag får barna høre eventyr som gjerne harmonerer med årstiden, helst fortalt etter hukommelse, det anbefales å ha øyekontakt med barna. ”Ringene”, ringleken med sang og sangleker er som oftest en daglig begivenhet i Steinerbarnehagen, slik Sundt (2009) nevnte, og innholdet her er også forbundet med naturens skiftninger gjennom årets gang. Et årstidsbord inne i barnehagen pyntes med det som hører årstiden til og dette bordet dekorerer med silkestoff i passende farge, som hvitt og lyse blå nyanser om vinteren. Levende lys hører også med i årstidsbordets arrangement, på samme måte som tente lys er en selvfølge ved måltidene.

3 TEORETISK PERSPEKTIV

Forskning må henge sammen, så også min. Teori i forskning kan ikke stå alene, den må bindes opp til metoden som benyttes, til metodologien (Rhedding-Jones, 2005). Metodologi kan defineres som ”læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.324). Teorien må også knyttes til epistemologien som forklart hos Kvale & Brinkmann (2009, s.323) er ”læren om erkjennelsens og kunnskapens natur”. Rhedding-Jones (2005, s.43) uttrykker det slik: ”In research epistemology means theoretically driven research methodology, which intended to produce new theories”. I epistemologien finnes altså forbindelsen mellom metodologi og teori. I forskning er teori også forbundet med ontologi som beskrives som ”læren om værensformer og væremåter; den er rettet mot spørsmål knyttet til eksistensens fundamentale natur” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.343). Rhedding-Jones (2005, s.43) ser ontologi som forskerens og forskningsobjektets væremåter.

Min teori må altså henge nøye sammen med min metodologi, min epistemologi og min ontologi. For å starte med det ontologiske har jeg valgt å ta for meg demokratisk verditenkning ut fra Gert Biestas bok *Beyond Learning – Education for a Human Future*. Boken ble første gang utgitt i USA i 2006, men jeg har hovedsakelig lest den danske oversettelsen fra 2009. Jeg gjør rede for tenkningen i boken som passer mitt problemfokus, inkludert teori fra Hannah Arendt og Emanuel Lévinas. Teori fra Gert Biestas bok (2006, 2009) utgjør oppgavens epistemologiske ståsted i tillegg til at jeg anvender teori fra Edmund Husserl og Hans-Georg Gadamer i det metodologiske hvor fenomenologi og hermeneutikk virker som redskap i min tekst- og dokumentanalyse.

3.1 Biesta

I følge Gert Biestas hjemmeside (2011), er han professor i pedagogikk og leder for forskningen ved School of Education, University of Stirling i Skottland. Biesta er også redaktør av tidsskriftet *Studies in Philosophy and Education*. I tillegg til dette er han gjesteprofessor ved Mälardalen universitet i Sverige. Han har et samarbeide med Carl-Anders Säfström og har også faglig kontakt med Lars Løvlie, som Biesta i forordet (2006, 2009) gir æren for å ha gitt ham selvtilit til å begynne å arbeide med boken *Beyond Learning* (2006). Gert Biesta publiserer artikler og bøker innenfor flere pedagogiske områder, *Beyond Learning* (2006) faller inn under pedagogisk teori og filosofi. Ellers er han opptatt av å utføre kritiske politiske analyser, spesielt i forhold til *Lifelong Learning*, som også er tema i den nevnte bok. Empirisk forskning, særlig på læringskultur, i tillegg til teori og filosofi i pedagogisk forskning, er andre områder.

Som nevnt er *livslang læring* eller *læring for livet* et tema i Biestas teori (2006, 2009) i denne oppgaven, da sett i forhold til motivasjon og demokrati. Store organisasjoner som OECD (1996, 1999, 2001, 2006) benytter *livslang læring* som en viktig faktor for økonomisk utvikling, vi får en *læring for økonomi*. Når *læring for livet* blir *læring for økonomi*, frykter Biesta at mange mennesker mister motivasjonen og ”faller av lasset”. Derfor ønsker han å gi liv til de demokratiske dimensjonene ved *læring for livet* slik at *læring for økonomi* omdannes til det mer motiverende *læring for demokrati*. Det som rommes i dette siste begrepet faller godt sammen med innholdet i barnehagens nye formålsparagraf (Lovdata, 2011, s.1), og er dermed relevant for analyse i forhold til *demokratisk dannelse*.

3.1.1 Demokratisk subjektforståelse

Grunnlaget for den moderne pedagogiske teori ble skapt da dannelsesstradisjonen med sitt utgangspunkt i gresk filosofi, ble slått sammen med opplysningstidens idéer. Immanuel Kant har gitt den klassiske definisjonen av opplysning som ”menneskets utgang av dets selvforskyldte umyndighet” (Biesta, 2009, s.17). Hans oppfordring var å ha mot til å tenke selv, ikke ubesluttsomt følge andres ledelse, men gjennom å bruke sin egen fornuft og frie tenkning oppnå frigjøring og selvstendighet, som et rasjonelt, autonomt individ. Denne rasjonelle autonomien var avhengig av oppdragelse og av opplysning (Schou, 2007), og den moderne pedagogikk ble basert på en ”sannhet” om menneskets natur og skjebne. Dermed ble forbindelsen mellom rasjonalitet, autonomi og utdanning betydningsfull for ”opplysningsprosjektet” (Biesta, 2009, s.18).

I den postmoderne tid vi nå lever i er kanskje ikke denne ”sannhet” lenger holdbar. Biesta framholder at det viktigste spørsmålet i dag ikke lenger er hvordan vi rasjonelt, ved hjelp av fornuft, logikk og effektivitet kan beherske verden. ”Det viktigste spørsmål i dag er, hvordan vi ansvarlig kan reagere på, og hvordan vi i fred og fordragelighet kan leve side om side med hva og med hvem, der er annerledes” (2009, s.26). Ved å stille spørsmål om hvor det menneskelige subjekt *blir til*, i stedet for hva det *er*, kan humanismen i utdanning kanskje overskrides. Biesta (2009) argumenterer for, gjennom Arendt og Lévinas, at vi kun blir til i en verden som er befolket av andre mennesker som ikke er som oss. Biesta (2006, 2009) redegjør for tre forskjellige subjektforståelser i forhold til demokrati, og denne demokratiske subjektforståelsen er interessant for mine analyser; den *individualistiske*, den *sosiale* og den *politiske*.

Den *individualistiske* subjektforståelsen utgår fra Immanuel Kant (1724-1804), her plasseres subjektiviteten i individet, vi får en utdanning *til* demokrati. Subjektiviteten er individualistisk.

Den *sosiale* subjektforståelsen utgår fra John Dewey (1859-1952), her plasseres subjektiviteten i individet i sosial interaksjon, vi får en utdanninge *gjennom* demokrati. Subjektiviteten er et individualistisk selv som deltar i sosial interaksjon.

Den *politiske* subjektforståelsen utgår fra Hannah Arendt (1906-1975), her plasseres subjektiviteten i handlingen, vi får en utdanninge hvor det gis mulighet for å være demokratiske mennesker, en utdanninge *for* demokrati. Subjektiviteten blir til i handling med andre mennesker.

Tradisjonelle strategier for utdanning fokuserer på det pedagogiske spørsmålet om hvordan demokratiske mennesker framkalles eller ”produseres”. Her er subjektiviteten plassert inne i mennesket – som i individualistisk og sosial subjektforståelse. Det store pedagogiske spørsmålet, i følge Biesta (2006, 2009), handler om hvordan menneskene kan være subjekter, når en forutsetter at en ikke kan være et subjekt hele tiden, en kan bare være et subjekt i handlingen, altså i sin væren sammen med andre i ”demokratiske øyeblikk” (Bae, 2009, s.395). Her er subjektiviteten plassert i handlingen – som i politisk subjektforståelse. Biesta sier (2009, s.131): ”Det er i dagligdagens rutiner, at demokratiet oppleves, leves og bliver virkelig”, i øyeblikk av demokratisk handling, sammen med andre forskjellig fra en selv.

3.1.2 *Læringens språk*

Biesta (2009) er ute etter å finne et språk for utdanninge i læringens tidsalder, han framholder at ”utdannelsens språk” er nå blitt erstattet av ”læringens språk” (Biesta, 2009, s.25). Begrepet *Lifelong Learning* gjenkjennes i flere dokumenter fra OECD (OECD, 1996, 1999, 2001, 2006). Det mest problematiske med det nye språk om læring, mener Biesta (2009), er at læringsprosessen kan skrives om til en økonomisk transaksjon, læreren tilbyr det som eleven har bruk for, utdanninge blir en vare og eleven får sine behov tilfredsstilt. Dette kan kalles den økonomiske modell eller markedsmodellen i motsetning til den profesjonelle modell hvor læreren bruker sin profesjonelle vurdering og ekspertise for å avgjøre hva hvert enkelt barn faktisk har bruk for. Det markedsorienterte læringsspråket truer den pedagogiske faglighet og kan undergrave de demokratiske overveielser om utdannelsens formål. Dette nye språk om læring passer godt inn i nyliberale rammer, som ser på kunnskap som investering i framtiden, mer enn i et perspektiv som gjelder her og nå (Kolle et al., 2010). Dette er bekymringsfullt fordi en da misforstår den lærendes og lærerens ulike posisjoner i utdannelsesforholdet, et utdannelsesforhold som kan gi unike individer mulighet til å ”bli til i verden” på (Biesta, 2009). Et slikt forhold kan være et forhold som ikke er basert på en gitt sannhet om det menneskelige subjekt, et annerledes forhold enn det som baserer seg på den moderne utdannelsens rasjonelle, autonome individ.

3.1.3 Forstyrrelsens pedagogikk

Møtet med annerledeshet og forskjellighet er den vanskelige betingelse for at unike individer kan bli til i verden. Det utdanningsmessige ansvar, i følge Lévinas (i Biesta, 2009), kan forstås som en forstyrrelse av menneskets væren, som innebærer å stille noen enkle, men fundamentale pedagogiske spørsmål (Biesta, 2009, s.137): ”Hva mener du om det?; eller: Hva tenker du om det?; eller: Hvordan ville du reagere?”. En kan spørre på mange måter, men det er vanskelige spørsmål, spørsmål som kan avbryte og forstyrre, på samme måte som de kan kalle fram et unikt individ. Slik vil utdanning opphøre med å være en prosess for overføring av kunnskap (fylle et kar), det blir heller en prosess, hvor det stilles vanskelige og utfordrende spørsmål (tenne en gnist). Det blir også et politisk foretagende siden subjektets væren i verden knyttes til handling (Arendt i Biesta, 2009). Denne tenkning henger sammen med demokratiets potensiale fordi demokratiet i henhold til Biesta (2009, s.138) er ”en forpliktelse til pluralitetens og forskjellighetens verden, en forpliktelse til en verden hvor frihet kan oppstå”. En frihet som kan erverves gjennom å skape situasjoner hvor alle kan handle og dermed bringe sine begynnelse til mangfoldets verden.

3.1.4 Arendt

Hannah Arendt ble født i Hannover i 1906, hun studerte filosofi, teologi og gresk hos Martin Heidegger, Edmund Husserl og Karl Jaspers, blant andre. Hun var jødisk og flyktet i 1933 til Paris, her rømte hun fra konsentrasjonsleir i 1941 og flyktet sammen med ektemannen og moren til USA og bosatte seg i New York. Hun gjesteforeleste ved flere universiteter og fikk etter hvert stilling som professor, og utga flere bøker. Utgangspunktet i hennes forskning er ”dannelse til humanitet” (Mahrtdt, 2007, s.541). Kants filosofi har betydning for henne i spørsmålet om humanitet, hun reflekterte i hele sitt forfatterskap over dette spørsmålet; ”hva menneskene har behov for, for å kunne føle seg hjemme i verden” (s.541). Hannah Arendt døde 4.desember 1975.

I sin bok *Vita activa. Det virksomme liv* (1996) eller den svenske utgaven *Människans villkor* (1998) skiller Arendt mellom tre fundamentale menneskelige aktiviteter som svarer til tre vilkår som menneskene er blitt gitt i livet på jorden. Den første aktiviteten er *arbeid* som tilsvarer *selve livet*, den biologiske prosess i mennesket. Den andre er *framstilling*, som tilsvarer *verdsligheten*, verdens rom, det mundane rom, det som er tydelig forskjellig fra alle naturlige omgivelser. Den siste aktiviteten er *handling* som svarer til *pluralitet*, den eneste aktivitet som utspilles direkte mellom mennesker, uten materiell formidling.

Det å handle vil si å ta initiativ, å begynne, og en begynnelse er også en fødsel. Arendt sier at fordi ”ethvert menneske er et ’initium’, en begynnelse og en nykomling i verden

i egenskap av å være født, kan mennesker gripe initiativet, være begynnere og sette nye ting i bevegelse” (Arendt, 1996, s.178). Dermed forbinder hun subjektiviteten med den offentlige sfære vi lever i, og skal leve i, sammen med andre som ikke er som oss. Og, som avgjørende skritt i Biestas argumentasjon; å bli til, ”forudsætter at blive til i en verden befolket av andre initiativtagere, en verden av pluralitet og forskjellighet” (2009, s.56). I dette kan en fornemme forbindelsen med demokratiet som en situasjon hvor alle har mulighet til å handle.

3.1.5 *Lévinas*

Emmanuel Lévinas ble født i Litauen i 1906 av jødiske foreldre. Han reiste i 1923 til Frankrike, han studerte fenomenologi hos Edmund Husserl og blir influert av Martin Heidegger og hans hovedverk *Sein und Zeit* eller *Væren og tid* (Heidegger, 2007). Lévinas arbeidet som professor i filosofi ved flere universiteter og etter pensjonsalder i 1979 skrev han flere bøker. Han satt i fangenskap i Frankrike under andre verdenskrig da han også mistet de fleste av sine familiemedlemmer. Første halvdel av 1900-tallet ble han kjent som den som introduserte fenomenologien i Frankrike (Henriksen, 2007), senere presenterer han en alternativ og etisk forankret fenomenologi, - en fundamentaletikk. Emmanuel Lévinas døde i 1995, 89 år gammel.

Biesta (2006, 2009) framstiller en kritikk av humanismens idé om at det er mulig å definere en essens av hva det vil si å være menneske. Her gjør han bruk av Lévinas sin fundamentaletiske teori i forhold til subjektivitet når han sier at ”det der ’gør’ meg til et unikt individ, er ikke min identitet, er ikke et sæt egenskaber, der kun tilhører meg, men det faktum, at *jeg* er ansvarlig og at *jeg* ikke kan slippe vekk fra denne tildeling” (2009, s.60). Lévinas framholder at ”mennesket må tenkes ut fra det ansvar som er eldre enn substansens strev eller den indre identifikasjon” (2004, s.111). I forhold til hva andre mennesker måtte ha av ansvarlighet overfor meg, sier Lévinas at ”selv for deres ansvar er jeg, tilslutt og fra begynnelsen av, ansvarlig. Det er ved dette tilleggsansvar subjektiviteten ikke er Jeget, men meg” (2004, s.112). Subjektiviteten overskrider her egoet i dette ansvaret som utgjør den høyeste verdighet ved det å være et unikt individ blant alle andre unike individer.

3.2 *Modernisme og postmodernisme*

Gjennom de siste 20-30 år har det foregått en endring i samfunnets kulturelle felt. ”Den symbolsk-kulturelle modernisering har vært et vedvarende trekk gjennom de siste par hundreår” (Slagstad et al., 2003, s.377). Det er her snakk om modernismen, men siden 1980-tallet har det kulturelle området mer og mer fristilt seg fra den kirkelige myndighet, sekulariseringen er ført inn i en ny fase, det foregår et kulturelt tidsskifte og vi står overfor et nytt kunnskapsregime. Vi er innenfor det postmoderne

paradigmet, kunnskap og erfaring formidles og bearbeides ofte gjennom andre medier enn lærerautoriteten. ”Utdanningsinstitusjonene kan ikke lenger tære på en allmenn kulturell bakgrunnskapital, som var meningsbærende og autoritetsforvaltende” (Slagstad et al., 2003, s.377). Men utdanningsinstitusjonene har fremdeles det samme oppdrag, deres funksjon er å være samfunnsdannende. Det er gjennom de pedagogiske institusjonenes samfunnsmandat at de unge menneskene skal lære seg å leve med de mange betydninger, med det som skaper verdi og det som løser opp verdi. I en stadig brytning skal en ”lære å finne seg selv via det andre, det overleverte, det fremmede, i en kritisk prøvende tilegnelse” (Rune Slagstad i Slagstad et al., 2003, s.378). Dette er dannelsesprosjektet, i en forvandlings tid, fra det moderne til det postmoderne, hvor forskjellige tendenser gjør seg gjeldende, også innen pedagogisk teori. Verden baseres ikke lenger på fastlagte ”sannheter”, ofte finnes det flere ”rette” svar, det ene kan være like ”sant” som det andre. Postmodernismen rommer et ”både-og”, mens ”enten-eller” i større grad uttrykker modernismens tradisjonelle rammer.

3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Edmund Husserl ble født i en jødisk familie i det østerrikske keiserdømmet, i dag Tsjekkia, i 1859, han konverterte til protestantismen i 1886. Han studerte fysikk, matematikk, astronomi og filosofi ved forskjellige universiteter i Europa og i 1882 tok han doktorgrad i matematikk i Wien. Her følger han forelesningene til psykologen og filosofen Franz Brentano i de følgende år. I 1913 utgir han et verk som markerer hans såkalte ”transcendentalfilosofiske” dreining (Zahvani, 2004, s.94), etter at hans første fenomenologiske hovedverk utkom i 1900. Han arbeidet som professor i Göttingen og fra 1916 i Freiburg, hvor Martin Heidegger og Edith Stein (Svenneby, 2007) blir hans assistenter, Heidegger overtar hans stilling etter pensjonsalder i 1928. Husserl holder flere foredrag som danner grunnlaget for hans siste verk hvor han omdanner sin fenomenologi til en livsverdens fenomenologi. Husserl regnes som fenomenologiens grunnlegger og dør i 1938, da hadde han de siste år av sitt liv også fått oppleve den nazistiske maktovertakelse. En munk klarer å smugle hans forskningsmanuskripter ut av Tyskland til et kloster i Belgia, og Husserl-arkivet ble grunnlagt ved det filosofiske institutt i Leuven.

I **fenomenologien** er det av grunnleggende betydning å ”gå tilbake til sakerna själva” (Bengtsson, 2005, s.11). Dette ble formulert av Husserl allerede i begynnelsen av hans første fenomenologiske verk *Logische Untersuchungen*, utgitt første gang som nevnt, i 1900. Samtidig som en vender seg mot saken, vender en seg også mot et subjekt, saken er alltid til for noen, saken er ikke en sak i seg selv. Fenomenologien anvender ordet

fenomen ut fra den greske betydningen som er ”det som visar sig” (Bengtsson, 2005, s.12), det finnes ikke noe som viser seg uten at det finnes noen som det viser seg for. Fenomenologien interesserer seg for å klargjøre ”det som framtrer” og ”på hvilken måte” det framtrer (Olsson & Sørensen, 2003, s.110). I mine analyser framtrer teksten på den måten den viser seg for meg, på den måten jeg leser den, og jeg tolker den derfra. Da kommer det hermeneutiske med i betraktningen.

Hans-Georg Gadamer ble født i det samme år som fenomenologien, i 1900, og hans interesse skulle også komme til å ligge innenfor dette felt. Han gjennomlever et helt århundre og vel så det, og er filosofisk aktiv til det siste. 22 år gammel legger han fram sin doktoravhandling og han arbeidet som forsker og lærer ved flere universiteter i Tyskland. Gadamer sier selv at hans tenkning utviklet seg fra egen undervisning og han beskrives som en dialogens tenker (Gustavsson, 2007). Martin Heidegger ble hans lærer og inspirator, men da Heidegger sympatiserte med nazismen under andre verdenskrig, sammen med mange andre, fikk dette konsekvenser for det intellektuelle miljø. I 1960 ga Gadamer ut sitt filosofiske hovedverk *Sannhet og metode* (1990), som gir en beskrivelse av hva tolkning og forståelse kan være (Gustavsson, 2007). Gadamer holdt fast ved disse tankene og utviklet dem videre gjennom resten av sitt liv, til han døde i 2002.

Den moderne **hermeneutikken** utviklet seg fortrinnsvis fra den eksistensfilosofiske retningen av fenomenologien (Bengtsson, 2005). Den eksistensfilosofiske retningen kritiserte den transcendentale fenomenologien for å være ”livsfjern”, ikke ”livsnær” nok. Det er ikke tilstrekkelig bare å betrakte *hva* noe er, en må også ta i betraktning *at* det er noe. Det som er, er knyttet til en fysisk verden, eksistensen i verden er bundet og uopløselig. I det transcendentale inntas en mer oversanselig og sublim holdning til fenomenene. Hans-Georg Gadamer er en av de mest innflytelsesrike hermeneutikerne og ”hans anliggende er å beskrive forståelsen og dens mulighetsbetingelser” (Espen Schaanning i Gadamer, 2010, s.19). Gadamer oppfatter ikke forståelsen som en metode og utvikler heller ikke en metodelære (Olsson & Sørensen, 2003), men presenterer noen viktige forutsetninger for forståelsen; for-dommer, tidsavstand, situasjon, forståelseshorisont, horisontsammensmelting og mening. Fortolkning og forståelse er nødvendig, og for at en fortolkning er riktig, er Gadamers kriterium at den stemmer overens med helheten. I en tekstanalyse som min er det viktig at delene, sitatene, forstås på bakgrunn av helhet, og omvendt, altså at sitatene gir uttrykk for den sammenheng de står i. Sitatene mine er nettopp valgt ut som beskrivende for helheten.

4 TEKST- OG DOKUMENTANALYSE SOM METODE

Min oppgave kan sies å være en "case study" (Rhedding-Jones, 2005, s.68), et "casestudie" (Olsson & Sørensen, 2003, s.90) eller et "kasus-studium" (Jacobsen, 2002, s.52) eller "kasusstudium" (Kvale & Brinkmann, 2009, s.265). Jeg velger å forholde meg til sistnevnte ortografiske framstilling, men definerer etter Rhedding-Jones (2005; s.68): "This is a study of a particular case or of a number of cases". Rhedding-Jones (2005, s.68) forklarer videre: "A case can be a place, an event, a program, an activity, a time, an individual, a group, an institution, an issue, a theme or a problem". Et kasusstudium er begrenset innenfor et rammeverk jeg selv bestemmer. "Cases also include historical research, because the dates and the past frame the case, even if it is seen in relation to the present" (Rhedding-Jones, 2005, s.69). Historikere benevner ofte forskningen sin som historiske analyser, eller dokumentanalyser. Min oppgave har et historisk perspektiv gjennom tidligere pedagogisk tenking, knyttet opp til dagens offentlige dokumenter og ny demokratisk verditenkning, som gjeldende for dagens barnehagehverdag. Mitt kasusstudium er en tekst- og dokumentanalyse.

Et kasusstudium kan ha en positivistisk, fortolkende, kritisk eller dekonstruktiv tilnærming (Rhedding-Jones, 2005). Flere av hovedfagsrapportene som har vært meg til inspirasjon, har vært kristisk orientert (Kolle, 2000; Sandve, 2001; Jacobsen, 2002). Jeg har ikke konsentrert meg om kritisk teori, min analyse ligger heller innenfor den beskrivende og fortolkende, hermeneutiske retningen med fenomenologisk teori (Husserl, 1997; Heidegger, 1968; Steinsholt, 1997; Zahavi, 2004; Svenneby, 2007; Gustavsson, 2007) som bakgrunn. Min empiri, mitt datamateriale består av tekst fra offentlige dokumenter som barnehageloven, rammeplanen og kvalitetsmeldingen i tillegg til tekst fra de pedagogiske teoriene til Loris Malaguzzi, Friedrich Frøbel og Rudolf Steiner.

"The case study can include both quantitative and qualitative ways of researching" (Rhedding-Jones, 2005, s.69). Min metode inkluderer innholdsanalyser som både utføres kvantitativt (Bergstrøm & Borèus, 2000) og kvalitativt (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg foretar også en komparativ oppsummering (Brekke, 2006; Engelstad, Grenness, Kalleberg & Malnes, 2005; Thagaard, 2002). Forskningsspørsmålene til bruk i analysene presenteres til slutt i dette kapittelet.

4.1 *Kvantitativ metode*

Jeanette Rhedding-Jones sier (2005, s.63); "the postmodern works to dissolve borders, and to let differences exist simultaneously". I den postmoderne tid er skillet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning ikke lenger så skarpt, og Rhedding-Jones (2005) påpeker også at vi ikke må gjøre forskningskategoriene så enkle, kategoriene kan også utfylle hverandre. Postmoderne forskere har dessuten begynt å trekke inn kvantitative elementer på nye måter i sin kvalitative forskning og er ikke lenger så opptatt av denne forskjellen. Kvantitativ metode handler om tall og mengde (Rhedding-Jones, 2005), i praksis går det ofte ut på å måle forskjeller, utvikle kategorier og utarbeide statistikk. Kvantitativ forskning preges av objektivitet, systematikk og kontroll (Lund & Haugen, 2006), den er også opptatt av "breddeinformasjon" (s.22) og gjør derfor ofte bruk av mange informanter. Statistiske analysemetoder er svært sentralt i kvantitativ forskning, metoder med bruk av spørreskjema og eksperimentelle metoder er også vanlig.

4.2 *Kvalitativ metode*

Innenfor pedagogikk, sykepleie og journalistikk er det mest vanlig å benytte kvalitativ metode, det er faktisk så vanlig at det ikke behøver å sies, det har blitt en normalisert praksis (Rhedding-Jones, 2005). "At most conferences in education, for example, you will find hardly any papers presented on quantitative research methodology" (s.62). I kvalitativ forskning er forskeren mer nær informantene og forholder seg derfor mer subjektivt og innførende til informantenes opplevelse og det kan i større grad oppnås en dybdeforståelse (Lund & Haugen, 2006). Av denne grunn er informantutvalget ofte lite, og forskningsmetodene kan dreie seg om mer og mindre strukturerte intervju- og observasjonsteknikker. Siden det i kvalitativ og kvantitativ forskning benyttes ulike metoder, kan denne metodeulikheten kombineres, slik at deres særtrekk og fordeler kan utfylle hverandre (Lund & Haugen, 2006). En slik kombinasjon kalles ofte for triangulering. Rodny Åsberg (2001, s.27) sier at det "finns inget sådant som kvalitativ eller kvantitativ metod", det er derimot forskningsdata som "kan vara kvalitative (i form av ord) eller kvantitative (i form av siffror)". Med dette antyder han at hva slags kunnskap som produseres gjennom forskningen burde kunne diskuteres uten denne misvisende retorikk.

4.3 *Innholdsanalyse av tekst*

I følge Bergström & Boréus (2008) brukes begrepet *innholdsanalyse* først og fremst på tilganger som går ut på å telle forekomster eller måle foretelser i tekst. Analysen kan også kalles kvantitativ tekstanalyse siden innholdsanalyse går ut på å kvantifisere noe i en tekst ut fra et bestemt forskningsspørsmål. Men innholdsanalyse kan også utvides og inkludere alle analyser som søker å beskrive innholdet i en tekst på systematisk vis. "Ofta görs en skillnad mellan 'kvalitativ' och 'kvantitativ' innehållsanalys". (Bergström

& Boréus, 2008, s.44). En kvalitativ innholdsanalyse kan være en analyse hvor ingenting telles eller måles. Ofte betraktes analyser som utsettes for mer utførlig tolkning som mer kvalitative enn de som er enklere å bedømme. Siden begrepet *innholdsanalyse* også brukes på tekst basert på intervju- og observasjonsdata, er det mer hensiktsmessig med benevnelsen *dokumentanalyse* for studier som benytter tekst skrevet for andre formål (Thagaard, 2009), eksempelvis offentlige skrifter. En veksling mellom delforståelse og helhetsforståelse (Brekke, 2006), altså den hermeneutiske sirkel, er viktig i tekst- og dokumentanalyse, en veksling mellom å lese og analysere.

Jeg velger å kalle mine tekst- og dokumentanalyser kvantitative eller kvalitative, alt etter hva slags analysearbeid de utsettes for. De kvalitative innholdsanalysene innledes med en ordtelling etter en frekvensordliste, som en indikasjon på retningen i innholdet. For å markere en forskjell mellom kvantitativ og kvalitativ metode, blir analysenes benevnelser henholdsvis kvantitativ tekstanalyse og kvalitativ innholdsanalyse.

4.4 Det komparative analyseaspektet

I forhold til Husserls fenomenologiske teknikk benevnt som "väsensskådande" eller på originalspråket tysk, "Wesensschau", mener Alvesson & Sköldberg (2008, s.166) at det dreier seg om en "komparativ analys" av tankemateriale. Gjennom "imaginär variation av et visst fenomen skall vi nå fram til något gemensamt, en 'invarians' för en hel grupp fenomen, och detta gemensamma, denna invarians, är just 'väsendet'". Det komparative handler altså om en sammenligning, å komme fram til noe som er felles, i forhold til den nevnte tankeanalysen; dette som ikke er forskjellig, men likt i denne "vesensskuen", er uttrykk for "vesenet". Dette som et eksempel, i boken *Introduksjon til samfunnsfag* (Engelstad et al., 2005, s.176), sies det at "det er knapt mulig å tenke uten å sammenligne". I dagliglivet og i forskerlivet er sammenligning en fundamental forståelsesprosess, og for at det skal være en sammenligning, handler det om minst to enheter. Det framlegges tre typer sammenligninger; "her-der, før-nå, nåtid-framtid" (Engelstad et al., 2005, s.177), tre sammenlignende perspektiver som alle kan benyttes i samme analyse. Det komparative analyseaspektet i teori kan være nyttig som middel mot etnosentrisme eller innskrenkethet og urimelige generaliseringer og orienteringer, siden en sammenligning hjelper en til å se forskjeller og likheter.

4.5 Forskningsspørsmål til analysene

I forskning er det viktig å stille spørsmål som rammer problemformuleringen så godt som mulig (Thagaard, 2002), det er derfor nødvendig å gjenta denne fra kapittel 1.3:

Hvilken relevans har pedagogisk tenkning for å fremme demokratiske verdier hos barn i den norske barnehagen, sett i lys av et teoretisk perspektiv på læring?

De aktuelle demokratiske verdiene er medvirkning, omsorg, respekt og ansvar.

Gert Biesta (2006, 2009) sin teori om læring i forhold til demokratisk dannelse for en menneskelig framtid, er utgangspunktet når jeg søker å belyse problemformuleringen gjennom analyser av tekst. Disse tekstene handler om pedagogiske teorier, men også offentlige bestemmelser og intensjoner. For å finne noe ut om pedagogisk tenknings relevans for problemformuleringen, må jeg stille spørsmål som kan besvares gjennom den valgte teori. I sin bok viser Biesta (2006, 2009) til tre forståelser av demokratisk subjektivitet som grunnleggende for syn på læring, ved å prøve ut disse forståelsene i sitater fra de valgte tekster, vil jeg kunne få en mening om dette ”læringslandskapet”. Ved å telle sentrale begreper i en kvantitativ tekstanalyse, vil jeg kunne danne meg en oppfattelse av hvordan demokratiske verdier blir vektlagt.

4.5.1 Kvantitativ tekstanalyse

Hovedspørsmål:

- **Hvor mange ganger er ordene; *demokrati, medvirkning, omsorg, respekt, ansvar og læring* nevnt i kvalitetsmeldingens (KD, 2008-2009) tekst?**

Supplerende spørsmål:

- Forekomsten av ordene *demokrati, medvirkning, omsorg, respekt, ansvar og læring* i **ordkoblinger**, med det andre ordet alltid til slutt?
- Forekomsten av ordene *demokrati, medvirkning, omsorg, respekt, ansvar og læring* på **engelsk eller annet språk**?
- Hvilke ord er det **flest** av i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009)?
- Kan dette gi en indikasjon på mulige **skjulte intensjoner** fra offentlig hold?

4.5.2 Kvalitativ innholdsanalyse

- **Hva kommer til uttrykk i sitatene, en *individualistisk*, en *sosial* eller en *politisk* forståelse av subjektivitet i forhold til demokratisk dannelse?**
- **Vektlegges de demokratiske verdier *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* i sitatene, i forhold til læring?**

5 OFFENTLIGE DOKUMENTER I ET KOMMENTERT UTVALG

Som nevnt i kapittel 1.1.3 utgjør barnehageloven (Lovdata, 2011), rammeplanen (KD, 2006) og kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) min empiri i forhold til offentlige dokumenter. Jeg vil konsentrere meg hovedsakelig om kvalitetsmeldingen og analysere ut fra denne fordi den uttrykker den politiske viljes visjoner om barnehagen. Den inkluderer og bygger også på eksisterende lovverk og rammer. Utvalgt avsnitt fra kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) vil analyseres ut fra demokratisk verditenkning i en kvalitativ innholdsanalyse og utvalgte ord telles i en kvantitativ tekstanalyse. De overordnede styringsdokumenter for barnehagen er barnehageloven (Lovdata, 2008, 2011) og det er rammeplanen (KD, 2006; Lovdata, 2008, 2011). ”Rammeplanen gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Alle barnehager skal bygge sin virksomhet på verdigrunnlaget og innholdet som er fastsatt i barnehageloven og på internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til...” (KD, 2006, s.4). Planen gir altså forpliktende rammer for det pedagogiske personalet i deres planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet i barnehagen samtidig som den gir informasjon til hjem, eier og de som fører tilsyn med virksomheten. Som et underordnet dokument uttrykker kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) regjeringens ønske om nå å rette sin innsats mer mot kvalitet og innhold i barnehagen. Kvalitetsmeldingen (KD 2008-2009) ble godkjent i statsråd 29.05.2009 og presentert offentlig den samme dagen på regjeringens hjemmeside (www.regjeringen.no). På denne siden kunne det også leses 04.03.2010 at kvalitetsmeldingen ble behandlet i Stortinget 02.03.2010: ”Et samlet Storting understreker at barnehagens egenart skal ivaretas. Læring skal foregå gjennom lek og hverdagsaktiviteter, og læring og omsorg skal ses i sammenheng”. Så både regjering og Storting er enig om kvalitetsmeldingens innhold, det er derfor viktig å studere denne med hensyn til min problemformulering. Kvantitativ tekstanalyse av kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) utføres i dette kapitlet, i tillegg til analyse av ny formålsparagraf i henhold til mitt problemfokus.

5.1 Barnehageloven

Alle institusjoner i Norge som er godkjent for barnehagevirksomhet, må forholde seg til *Lov av 17.juni 2005 nr.64 om barnehager* (Lovdata, 2011). Denne loven blir også kalt barnehageloven. Av og til skjer det endringer i denne loven, sist ved lover av *19.juni 2009 nr.93* og av *18.juni 2010 nr.26*. Formålsbestemmelsens endring er den siste endringen, og ny formålsparagraf, lovens § 1, trådte i kraft 1.august 2010. Som følge av dette, ble det også gjort endringer i *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Lovdata, 2011, s.18). Forskriften ble gjort gjeldende fra januar

2011. De viktigste endringene her finnes i kapittel 1 *Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver*, særlig kapitlene 1.1, 1.2 og 1.3, kapittel 1.3 er nytt og handler om dannelsesbegrepet (Lovdata, 2011, s.21-24).

En lovtekst er gjerne skrevet av flere personer, den behandles av mange instanser, som ansatte i departementene, diverse høringsinstanser, Justisdepartementets lovavdeling og regjeringen (Jacobsen, 2002). Lovtekster er både politiske og juridiske og lov om barnehager er et overordnet dokument for barnehagen.

5.2 Rammeplanen

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2006) er den formelle planen for barnehagens virksomhet, selve styringsdokumentet. Rammeplanen (KD, 2006) har nøyaktig den samme ordlyd som *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Lovdata, 2008, s.18). Etter at den nye formålsbestemmelsen er innført har også forskriften eller rammeplanen endret seg noe i forhold til dette. Men den gjeldende tekst i eksisterende rammeplan (KD, 2006) er i stor grad beholdt, men den kommer selvsagt i ny utgave ganske snart. Inntil da kan den endrede forskriften leses i lovteksten (Lovdata, 2011, s.18-49).

Rammeplanen utarbeides av et utvalg hvis medlemmer oppnevnes av oppdragsgiver, i barnehagens tilfelle er dette Kunnskapsdepartementet. Utvalget forholder seg til sitt mandat og utarbeider en offentlig utredning hvor de kan holde høringsmøter underveis og en høringsrunde etter at utredningen er avgitt (Jacobsen, 2002). Høringsinstansene leser med kritisk blikk og det er mange som kommer med uttalelser. Forskriften, eller rammeplanen er derfor preget av et byråkratisk språk og av generelle formuleringer. Statsråden er ansvarlig for forskriften departementet har fastsatt.

5.3 Kvalitetsmeldingen

Kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) er det offentlige dokumentet som utsettes for analyse, som jeg tidligere har redegjort for. Mitt fokus på demokratisk læring vurderer jeg som uttrykk for kvalitet og burde være i harmoni med alle de tre hovedmålene fra kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009), som jeg har referert i kapittel 1.1.3, s.12. Både rammeplanen (KD, 2006; Lovdata, 2008, 2011) og kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) vurderer læringsbegrepet høyt, derfor mener jeg det er viktig å bevege seg bakenfor dette begrepet. Turid Thorsby Jansen (2009) frykter at kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) legger opp til en skoleforberedende og teknisk praksis og hun er redd for at barnehagens demokratiske praksis, ”...det at barn leker og lærer fordi det er viktig for dem her og nå, blir mindre vektlagt” (Jansen, 2009, s.10). Vekten som legges på barnehagen som et virkemiddel i utjevningspolitikk og for læringsutbyttet

når barna begynner i skolen, handler hovedsaklig om et framtidsperspektiv. En stortingsmelding er et underordnet dokument, det er regjeringen som legger fram meldingen for Stortinget når den ønsker å drøfte et saksområde (Jacobsen, 2002), meldingen blir utarbeidet av det departementet som har ansvar for saksområdet.

5.4 Kvantitativ tekstanalyse

Den kvantitative tekstanalysen går ut på å foreta en ordtelling som fokuserer på de demokratiske verdier og for øvrig alle begrep som er definert under kapittel 1.4. Begrepene som presenteres her, er de følgende; *demokrati, medvirkning, omsorg, respekt, ansvar og læring*. Forskningsspørsmålet innebærer først og fremst en telling av ordet alene, ikke i ordkoblinger eller skrevet på engelsk eller annet språk.

Etter å ha registrert antall ganger ordet forekommer alene, som analysen etterspør, vil det også være interessant å finne ut hvor mange ganger det enkelte ord finnes i forskjellige ordkoblinger og hvor mange ganger de utvalgte ordene finnes på engelsk eller på annet språk. Av betydning vil det være å ha oversikt over hvilke ord som det er flest av i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009), dette kan gi en indikasjon på hva som er det offentlige Norges viktigste intensjon med barnehagen. Kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) ble kjørt gjennom et dataprogram, SPSS, som førte alle ordene alfabetisk under hverandre og med antall forekomster ut for hvert enkelt ord.

5.4.1 Forskningsspørsmål til kvantitativ tekstanalyse

Forskningsspørsmålet til den kvantitative tekstanalysen er definert i kapittel 4.5.1 og er beregnet på hele kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009), unntatt innholdsfortegnelsen:

- **Hvor mange ganger er ordene; *demokrati, medvirkning, omsorg, respekt, ansvar og læring* nevnt i kvalitetsmeldingens (KD, 2008-2009) tekst?**

Supplerende spørsmål definert i kapittel 4.5.1:

- Forekomsten av ordene *demokrati, medvirkning, omsorg, respekt, ansvar og læring* i **ordkoblinger**, med det andre ordet alltid til slutt?
- Forekomsten av ordene *demokrati, medvirkning, omsorg, respekt, ansvar og læring* på **engelsk eller annet språk**?
- Hvilke ord er det **flest** av i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009)?
- Kan dette gi en indikasjon på mulige **skjulte intensjoner** fra offentlig hold?

5.5 Kvalitetsmeldingen – en kvantitativ tekstanalyse

I den kvantitative tekstanalysen inngår hele kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009), med unntak av innholdsfortegnelsen, litteraturlisten er derimot inkludert i materialet. Jeg anser ikke denne uregelmessigheten som utslagsgivende for mitt analyseresultat.

	treff	etterkoblinger	alle
<i>demokrati</i>	2	3	5
<i>medvirkning</i>	49	1	50
<i>omsorg</i>	62	49	111
<i>respekt</i>	11	2	13
<i>ansvar</i>	81	11	92
<i>læring</i>	129	87	216

De tre kolonnene er ordnet på følgende måte; den første viser antall **treff** på hvert av ordene og utgjør dermed svaret på forskningsspørsmålet, den andre gir svaret på det første supplerende spørsmålet om de samme ordene satt i **etterkoblinger** med andre ord, det vil si det andre ordet alltid satt etter det utvalgte ordet. Den siste kolonnen viser det sammenlagte antall treff på **alle** ordene, enkeltstående og i koblinger.

I forhold til **treff** i denne frekvensordlisten hadde *læring* størst antall med 129 treff, lavest uttelling fikk *demokrati* med kun 2 treff. Av de fire ordene i mellom, som alle er uttrykk for de demokratiske verdier, fikk *ansvar* høyest uttelling med 81 treff, fulgt av *omsorg* med 62 treff. *Medvirkning* lå rimelig nær med 49 treff og *respekt* fikk lavest uttelling av disse med 11 treff. Fra den hyppigste forekomsten til den laveste kan ordene ordnes slik; *læring, ansvar, omsorg, medvirkning, respekt* og *demokrati*.

Legger en til forekomsten av ordene i **koblinger**, beholdes den samme rangeringen, stort sett, men mens *demokrati* økte med over 100 % til 5 treff, økte *læring* med noe mindre, men likevel til 216 treff. *Læring* har den høyeste forekomsten av **alle** ordene sammenlagt med nesten 100 % høyere frekvens enn neste ord på listen som i den siste kolonnen er *omsorg* med 111 treff til sammen. Det opprinnelige treffet for *omsorg* er 62, men gikk forbi *ansvar* som her hadde 81, med 49 treff i ordkoblinger. *Ansvar* økte med 11 treff i ordkoblinger til 92 sammenlagt og har dermed den tredje hyppigste forekomsten. *Medvirkning* er nevnt 49 ganger og økte bare med 1 til 50 totalt, så dette ordet har en stabil frekvens. Det samme er tilfellet med *respekt*, som økte med 2 treff fra 11 til 13 og er dermed det ordet på listen med nest lavest uttelling.

Ordene kan dermed rangeres i denne rekkefølge fra høyest til lavest frekvens etter at de enkelte ordene ble lagt sammen med ordkoblingene; *læring, omsorg, ansvar, medvirkning, respekt* og *demokrati*. I rekkefølgen har altså *omsorg* og *ansvar* byttet plass, ellers er resultatet det samme. De demokratiske verdier har mellomposisjonen med *omsorg* og *ansvar* som de høyest rangerte. I barnehagens formålsbestemmelse (Lovdata, 2011, § 1) er også begrepet *omsorg* nevnt først i forhold til barnehagens ansvarsområde når det gjelder barna. Derfor er det kanskje også naturlig at *ansvar* har en såpass høy frekvens, både barnehageloven med forskrifter, altså rammeplanen, og kvalitetsmeldingen uttrykker ansvarlighet, men ordet *ansvar* er det eneste av de utvalgte ordene som ikke er skrevet i den nevnte formålsparagraf. *Medvirkning* er et nytt og anvendt begrep i styringsdokumentene, mens *respekt* som et ord uttalt 2 ganger i formålsparagrafen ikke har samme fokus i kvalitetsmeldingens tekst. *Læring* har en høy frekvens i dette underordnede dokumentet, som et uttrykk for oppdrag regjeringen har gitt Kunnskapsdepartementet, mens derimot *demokrati* ikke har stor aktualitet i denne sammenheng. Dette henger antakelig sammen med norsk barnehages tradisjon for å være grunnfestet i det kristne og humanistiske (Lovdata, 2008, 2011), mer enn i det demokratiske.

Når det gjelder forekomsten av ordene *demokrati, medvirkning, omsorg, respekt, ansvar* og *læring* på **engelsk eller annet språk**, var det ikke mange treff å finne. Det engelske ordet *care* for *omsorg*, hadde 8 treff. Det svenske ordet *lærande* for *læring* hadde 1 treff, i tillegg til det engelske *learning* med 5 treff og *learningeffects* med 1 treff som koblingsord, til sammen 7 treff. Dette er helt i tråd med rangeringslisten, de to ordene øverst på listen, *læring* og *omsorg*, får henholdsvis 8 og 7 treff, og dette passer også med formålsbestemmelsens (Lovdata, 2011, s.1) prioriterte begreper i forhold til barnehagens ivaretagelse av behov og hva de skal fremme overfor barna.

Med en så stor tekst foran seg, med alle ordene i teksten ordnet alfabetisk i en lang frekvensordliste, er det fristende å se hvilke ord som har den høyeste frekvensen, hvilke ord det er **flest** av. Aller høyest på listen står *og* med 3.247 treff og *i* med 2.795, deretter selvfølgelig en hel del andre småord. Med hensyn til noen "uttrykksbilder" nevnt som karakteristika på modernisme og postmodernisme i kapittel 3.2, s.53, kan det være interessant å foreta en ordtelling på disse. Uttrykkene er "enten-eller" som et betegnende uttrykk for sannhetssøken i modernismen, og "både-og" som mer passende for postmodernismen. Ordenes frekvens eller antall treff angis i parentes og er som følger; "enten (2) - eller (126)" og "både (103) - og (3.247)", til sammen 128 treff for modernismen og 3.350 for postmodernismen. Dette indikerer at kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) er et dokument som tilhører det postmoderne paradigme. En veldig rask konklusjon, selvfølgelig, men det er vel slik at vi lever i den postmoderne tid, som også Slagstad, Korsgaard og Løvlie (2003) hevder i boken *Dannelsens forvandlinger*. Peter Moss (2007) oppfordrer forøvrig til å møtes på tvers av disse to paradigmene, da

han registrerer en kritisk avstand mellom verdiforankring innenfor det moderne og det postmoderne når det gjelder barnehagepedagogikk. Han oppfordrer til dialog, ellers frykter han at fagområdet utarmes og demokratisk praksis blir svekket.

Det kan også være av interesse å se hvordan ordet *barnehagepedagogikk* eller bare *pedagogikk* faller ut, her ble resultatet at begge ord hadde 12 treff hver, dette kom likt ut, til sammen 24 treff for en pedagogisk orientering. Til sammenligning kan det slås fast at ordet *velferdstilbud* kun har 2 treff. Det er nå Kunnskapsdepartementet som har ansvar for barnehagens samfunnsorientering, og i setningen som sier at barnehagen ”skal både være en pedagogisk virksomhet og et velferdstilbud for småbarnsforeldre” (Lovdata, 2008, s.20) i den gamle forskriften, er den siste delen av setningen borte i revidert utgave (Lovdata, 2011). Denne dreiningen er også nevnt i kapittel 5.6, s.67.

Kvalitet er denne meldingens (KD, 2008-2009) hovedtema, og etter departementets vurdering er det ”nødvendig å styrke kunnskapsgrunnlaget for å kunne nå målet om likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager” (KD, 2008-2009, s.46). Ordene *utdanne* og *utdanning* med ordkoblinger utgjør til sammen 201 treff, ordet *utdanning* alene, 102 treff. Oppdatert forskning som grunnlag for politikkutforming, utdanning for førskolelærere og faglig utvikling i barnehagene er en forutsetning for god kvalitet. Da er det betryggende at *pedagog/-ene/-enes/-es* og *førskolelærer/-e/-en/-ens/-ne/-nes*, gir henholdsvis 29 og 135 treff, til sammen 164 treff mot *assistent/-en/-ene/-er* som gir 36 treff, den pedagogisk utdannede gruppen har naturlig nok et større fokus.

Avslutningsvis vil jeg i denne kvantitative tekstanalysen presentere en setning laget av noen av de ordene det er **flest** av i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009). Setningen lyder slik (med antall treff på det enkeltstående ord i parentes): ”**Barn** (675) **i** (2.795) **barnehagen** (600) **skal** (394) **lære** (25) **språk** (69)”. *Barn, barnehagen, lære og språk* har et mye større antall treff hvis en regner det enkelte ord koblet med andre ord etter seg. Av ordene *bør* (38), *kan* (265), *må* (108) og *skal* (394), har som vist, *skal* flest treff. Med tanke på den nye formålsparagrafen med forskrift (Lovdata, 2011), har ordene *danne/-er/-es* og *dannelse/danning* sammenlagt 16 treff. Så *danning* er ikke nevneverdig vektlagt i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009), derimot kan en trygt lese ut av den at barn i barnehagen skal lære språk, men det er ingen **skjult intensjon**, det er en klar hensikt.

5.6 Ny formålsparagraf – en tekstanalyse

Ny formålsparagraf for barnehagen ble innført 1.august 2010 (NOU 2010:8, s.43). Som en følge av denne nye formålsbestemmelsen som fastsetter barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag, ble det foretatt endringer i forskrift for rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Lovdata, 2011). Endringene finnes fortrinnsvis i

kapittel 1 *Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver*, spesielt kapitlene 1.1, 1.2 og 1.3 (Lovdata, 2011, s.21-24).

For å lodde aktualiteten i denne oppgavens problemformulering etter innføring av ny formålsparagraf i barnehageloven, er det interessant å foreta en innholdsanalyse, ved å sammenligne antall treff på ordene *demokrati*, *medvirkning*, *omsorg*, *respekt*, *ansvar* og *læring* i ”gammel” (KD, 2006) og ”ny” (Lovdata, 2011) versjon av forskrift eller rammeplan. I tillegg vil jeg også undersøke forekomsten av ordene *oppdragelse* og *danning*, ordet *lek* er også av interesse som en motsats til *læring* i begrepsparet *lek og læring*. Jeg tilføyer at jeg går ut fra ordenes stamme og inkluderer alle koblinger til denne, som eksempel nevnes ordet *respekt*, hvor *respekteres* gir uttelling og ordet *læring* hvor *lære* og *læringstilbudet* også gir uttelling blant flere andre ord med *lær* eller *lære* i seg.

Ordtellingen ga denne oversikten:

	”gammel”	”ny”	endring
<i>demokrati</i>	1	4	+3
<i>medvirkning</i>	9	13	+4
<i>omsorg</i>	6	20	+14
<i>respekt</i>	6	13	+7
<i>ansvar</i>	8	7	-1
<i>læring</i>	18	34	+16
<i>danning</i>	0	20	+20
<i>oppdragelse</i>	7	3	-4
<i>lek</i>	4	20	+16

Dannelsesbegrepet, i form av *danning*, har fått sterkt innpass i den nye bestemmelsen (Lovdata, 2011), dette er i samsvar med min oppgavens forskningsspørsmål til kvalitativ innholdsanalyse i forhold til *demokratisk dannelse*. Problemformuleringens søken etter å fremme *demokratiske verdier* som *medvirkning*, *omsorg*, *respekt* og *ansvar* i forhold til *læring* i barnehagen synes å være aktuell ved første øyekast.

I en sammenligning av ”gammel” (KD, 2006, s.7-14) og ”ny” (Lovdata, 2011, s.20-26) rammeplan, Del I *Barnehagens samfunnsmandat*, kapitlene 1 og 1.1 – 1.5, ga kapittel

1.2 *Barnehager med andre formålsbestemmelser* (KD, 2006, s.10) / *Barnehager med særlig formål* (Lovdata, 2011, s.22) ingen treff på de utvalgte ord.

Kapitlene 1.1 – 1.5 i Del I *Barnehagens samfunnsmandat* har økt sideantall i den nye forskriften (rammeplanen). Sidene jeg har foretatt min opptelling av ord på, utgjør omtrent 6 sider i ny forskrift (Lovdata, 2011, s.20-26) mot litt i underkant av 4 sider i utgått forskrift (Lovdata, 2008, s.20-23). Dette indikerer en økning av antall treff i ny utgave. Sidene omhandler barnehagens formål, innhold og barns medvirkning, altså barnehagens institusjonelle hverdagsliv for barn og voksne ansatte.

I det gamle materialet var ordet *demokrati* nevnt 1 gang og de utvalgte verdiene var ganske likt representert (9, 6, 6, 8 ganger). I nytt materiale har *demokrati* økt til 4 treff, noe som kan tyde på et større fokus. *Omsorg* er det ordet som har økt mest av verdiordene, 14 flere treff var å finne i nyeste utgave. *Respekt* har økt fra 6 til 13 treff og *medvirkning* har 4 flere treff i ny versjon, mens *ansvar* har gått tilbake med 1 treff, fra 8 til 7. *Læring* har den største økningen av mine utvalgte begreper, dette ordet har 34 treff i ny tekst mot 18 i den gamle.

Medvirkning var et nytt og viktig begrep i rammeplanen som var ny i 2006, og har en liten økning i revidert utgave, *respekt* har en litt større økning, mens *ansvar* er gått tilbake. Det kan tyde på, rent kvantitativt, at *ansvar* ikke har stor aktualitet som demokratisk verdi, i følge lovens forskrift, men den er like fullt med i mitt problemfokus som et viktig anliggende. Det ser ut som om *omsorg* og *læring* er blitt løftet fram på lik linje i den nye formålsparagrafen, men det må nevnes at *læring* er nevnt 3 ganger så ofte som *omsorg* i gammelt tekstutsnitt.

Men, det store og nye begrepet i ny formålsparagraf og tilhørende forskrift, er *danning* som er nevnt 20 ganger mot tidligere overhodet ikke. Dette ordet ser ut til å ha overtatt for *oppdragelse* som har 7 treff i gammel tekst mot 3 i ny, da er *oppdra* skrevet 2 ganger og *oppdragelse* 1 gang. Det må også sies at ordet *lek* har 20 treff i ny utgave mot 4 treff i forrige. Ordene *lek* og *læring* har begge økt med 16 treff fra gammel til ny og revidert forskrift eller rammeplan.

Dette vil si at i tillegg til *læring* og *omsorg* er *danning* og *lek* de ordene som har størst økning i ny tekst. Sammenhengen her er selvsagt den nye formålsparagrafens første setning som lyder slik: ”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” (Lovdata, 2011, s.1). Den nye formålsparagrafens første setning

introduserer Kunnskapsdepartementets intensjon med barnehagen. *Omsorg og lek* kommer først som det som tradisjonelt forbindes med barns behov. *Læring og danning* følger deretter som begreper for det som utgjør barns grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal fremme *læring og danning* som et grunnlag for livet. ”Omsorg, danning, lek og læring i småbarnsalderen former barns holdninger, verdier og tillit til seg selv og andre mennesker og deres motivasjon for læring senere i livet” (Lovdata, 2011, s.24). Barns dannelsesprosess i barnehagen bevirker en grunnleggende læring.

Den første setningen i barnehagelovens formålsparagraf, som utgjør barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag, gjør min problemformulering svært relevant. Min søken angående pedagogisk tenkning her, er praktisk og betimelig i forhold til barna. Barnehagens styringsdokumenter, barnehageloven og dennes forskrift, også kalt rammeplanen, nevner med klare ord det som ligger i bakgrunnsteppet for mitt problemfokus.

Fra og med 1.januar 2011 er barnehagen kun benevnt som en pedagogisk institusjon, en institusjon for læring og danning hvor barna skal utvikle kunnskaper og ferdigheter. Barnehagen er ikke lenger beskrevet som ”et velferdstilbud for småbarnsforeldre” (Lovdata, 2008, s.20). Barn kommer til barnehagen for sin egen skyld, foreldrenes behov for avlastning og barnepass er ikke tematisert. Men barnehagens ”samarbeid og forståelse med hjemmet” (Lovdata, 2011, s.1) står sentralt i formålsbestemmelsen.

”Barn må få utfordringer, muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter og støtte for å handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnede valg” (Lovdata, 2011, s.23). Slik jeg tolker det bærer den nye formålsparagrafen i seg det som ble fokus i min oppgaves problemformulering. Det som barna skal lære seg i barnehagen er basert på det mellommenneskelige og det medmenneskelige. Den pedagogiske tenkningen kommer så inn for å anvise et ”hvordan”. Min problemformulering gjentas herved:

Hvilken relevans har pedagogisk tenkning for å fremme demokratiske verdier hos barn i den norske barnehagen, sett i lys av et teoretisk perspektiv på læring?

De aktuelle demokratiske verdiene er medvirkning, omsorg, respekt og ansvar.

6 DEMOKRATISKE VERDIER OG PEDAGOGISK TENKNING

Når det gjelder den kvalitative innholdsanalysen vil jeg hente et relevant sitat fra de utvalgte sider i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) i analyseringen av denne. Empiri i forhold til offentlige dokumenter i innholdsanalysen er i sin helhet §§ 1, 2 og 3 i barnehageloven (Lovdata, 2008, 2011), alle gjengitt i rammeplanen (KD, 2006) og s.4-31 i rammeplanen (KD, 2006). De aktuelle sidene i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) er s.5-11, s.57-80 og s.87-99. Disse sidene utgjør kapitlene 1. *En god start*, 8. *Innledning*, del II, *Styrke barnehagen som læringsarena*, 9. *Barnehagens innhold*, 11. *Innledning*, del III, *Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap* og 12. *Barnehagen – et inkluderende fellesskap*. Disse sidene er valgt fordi det er her jeg finner tekstinhold som kan besvare mitt problemfokus.

Hele kapittel 2 og kildebruken her utgjør min empiri når det gjelder de pedagogiske idèene, beskrivelsene som er utført over Malaguzzi, Steiner og Fröbel er analytisk bearbeidet med henblikk på å lette en komparativ oppsummering. I den kvalitative innholdsanalysen vil jeg velge et sitat fra hver teori som har relevans i forhold til problemformuleringen og som jeg anser rommer tenkningen på en karakteristisk måte. Alle sitatene stilles opp mot forskningsspørsmålene fra kapittel 4.5.

Etter analyseringen foretar jeg oppsummering av kvalitetsmeldingens (KD, 2008-2009) kvantitative og kvalitative analytiske behandling, en komparativ oppsummering av Malaguzzi, Fröbel og Steiner følger deretter. Til slutt drøftes problemformuleringen ut fra analysene gjennom et spørsmål som stilles de pedagogiske teoriene.

6.1 Kvalitativ innholdsanalyse

I analyse av kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009), Loris Malaguzzi, Friedrich Fröbel og Rudolf Steiner vil jeg, etter at forskningsspørsmålene fra kapittel 4.5.2 er gjentatt under kapittel 6.1.1, først presentere det utvalgte sitat, deretter gå rett over i analyseringen i de følgende kapitlene 6.2 - 6.5. Sitatene er valgt med tanke på demokratisk verdiforankring og læring som grunnlag for det videre liv, samtidig som de som nevnt, sier noe spesifikt for nettopp den filosofien og pedagogiske tenkningen.

For å få en mulig oversikt over hvilken retning innholdet i sitatet peker mot, foretar jeg aller først i alle analysene en opptelling av ord etter en frekvensordliste. Da er det naturlig å velge de tidligere presenterte begrepene fra kapittel 1.4, som også alle går inn i forskningsspørsmålene; *demokrati(sk)*, *medvirkning*, *omsorg*, *respekt*, *ansvar* og *lær(ing)*. I tillegg tas ytterligere noen begreper fra forskningsspørsmålene med som

viktige retningsgivere; *dannelse, individ(ualistisk), sosial og politisk*. Jeg legger til at det er stammen av ordet som er interessant, som eksempel gir *ansvar* dermed uttelling hvis jeg finner ordet *ansvarlig* i denne analysen. Interessant vil det også være å se om det får noen betydning om jeg legger til synonymer av de valgte begrepene. Fra *Norske synonymer* ved Dag Gundersen (1992) har jeg funnet en del synonyme ord.

Sitatene av Malaguzzi, Fröbel og Steiner er skrevet eller uttalt av dem selv, men i analyseringen inngår også andres uttalelser, tolkning eller forståelse av de respektive pedagogiske filosofiske retninger. Hva andre teoretikere eller forfattere kan ha bemerket, og jeg finner relevant, er altså inkludert. Det samme gjelder for analysen av kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009), forskjellige teoretiske tilganger vil trekkes inn.

6.1.1 *Forskningsspørsmål til kvalitativ innholdsanalyse*

Forskningsspørsmålene til den kvalitative innholdsanalysen er definert i kapittel 4.5.2 og er beregnet på sitatene både fra kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) og fra de tre pedagogiske tenkerne, Malaguzzi, Fröbel og Steiner.

Spørsmålene det skal tas stilling til er:

- **Hva kommer til uttrykk i sitatet, en *individualistisk*, en *sosial* eller en *politisk* forståelse av subjektivitet i forhold til demokratisk dannelse?**
- **Vektlegges de demokratiske verdier *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* i sitatet, i forhold til læring?**

6.2 *Kvalitetsmeldingen – en kvalitativ innholdsanalyse*

Sitatet jeg har valgt fra kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) er å finne i begynnelsen av kapittel 8, innledningskapittelet til del II, *Styrke barnehagen som læringsarena*. Dette sitatet er knyttet til læringsbegrepet, som er sentralt i min problemstilling og står høyt i kurs hos Kunnskapsdepartementet. For ordens skyld viser jeg også til s.76 (KD, 2008-2009) der det kan leses at: ”Kunnskapsdepartementet ønsker å videreutvikle barnehagetilbudet innenfor den barnehagetradisjonen vi har i Norge, slik det er beskrevet i rammeplanen”. Her (KD, 2006) vektlegges et helhetssyn på barn, og på barndommen som en livsfase med egen verdi. Det valgte sitatet lyder slik:

Barn er født til å lære. Fra barnet blir født og fram til skolestart skjer det en enorm læring. Motoriske og språklige ferdigheter, sosial og kulturell kompetanse tilegnes i et tempo og omfang som er unikt i forhold til andre livsfaser.

Regjeringen har som mål å styrke barnehagen som læringsarena. På verdensbasis er det stadig flere barn som går i barnehage. Dette har satt barnehagens betydning for tidlig innsats på den politiske dagsorden i mange land. Også forskning om spedbarns og småbarns læring og utvikling har ført til økende internasjonal oppmerksomhet om barnehagens betydning som læringsarena. Førskolealderen er en læringsintensiv fase, og grunnlaget for deltakelse i sosiale fellesskap, for vennskap og for videre utvikling og læring blir lagt i tidlige barneår. I barnehagen møtes barn med ulik familiebakgrunn og med ulike forutsetninger for sunn og allsidig utvikling. Barnehagen skal ta alle barns behov for læring og utvikling alvorlig, og ruste det enkelte barnet for livslang læring (KD, 2008-2009, s.59).

Mitt noe skjøre inntrykk etter den første tellerunden ut fra frekvensordlisten, som ble presentert i kapittel 6.1, er at sitatet uttrykker en *sosial* og en *politisk* forståelse av den demokratiske subjektivitet. Det uttrykker en sterk vilje til *læring*, men overhodet ikke i forhold til de *demokratiske* verdier.

Resultatet det henvises til er 2 treff på *sosial* (sosial, sosiale), 1 treff på *politisk* (politiske) og 9 treff på *lær(ing)* (5 x læring, 2 x læringsarena, læringsintensiv, lære).

Synonymrunden ga noen andre treff; i forhold til begrepene hentet fra kapittel 1.4, fikk jeg nå 1 treff på *medvirkning* (deltakelse) og ytterligere 1 treff på *lær(ing)* (tilegnes). Ordene jeg la til fra forskningsspørsmålene fikk nå flere treff, denne gangen på de to som ikke hadde noen treff i første runde. Nå fikk *dannelse* 6 treff (4 x utvikling, kulturell, grunnlaget) og *individ(ualistisk)* fikk 9 treff. Et synonym for *individ* er *menneske*, *barn* er mennesker, de fleste av disse treffene handlet om barn (3 x barn, 2 x barnet, barns, spedbarns, småbarns, det enkelte).

I sin helhet har dette gitt meg en pekepinn på at spesielt *individualistisk*, men også et snev av *sosial* og *politisk* forståelse av subjektivitet kan anes i forhold til *dannelse*, mens *demokratisk* ikke ga noen uttelling i frekvensordlisten brukt på dette sitatet. *Læring* er som nevnt, behørig vektlagt i sitatet, med 10 treff til sammen, men i forhold til *demokratiske* verdier, antydes det kun til *medvirkning*.

- **Hva kommer til uttrykk i sitatet, en *individualistisk*, en *sosial* eller en *politisk* forståelse av subjektivitet i forhold til *demokratisk dannelse*?**

Ved grundigere lesning av sitatet kan det første inntrykket få en annen nyansering. Ordet *demokrati* ga ingen uttelling i frekvensordlisten, ordet var ikke å finne, likevel antyder sitatet *demokratisk* tenkning ved å påpeke førskolealderens betydning som grunnleggende for deltakelse i sosiale fellesskap. Det å møte andre barn med en annen familiebakgrunn og med andre forutsetninger enn en selv, kan også gi signal om en *demokratisk* holdning til forskjellighet og mangfold. Henvisningen til motoriske og språklige ferdigheter og også tilegnelse av sosial og kulturell kompetanse gir uttrykk for *dannelse*, for *danning* av basale ferdigheter. Med tanke på at barndommen er en læringsintensiv livsfase, sier kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009, s.62): ”I de tidlige barneårene legges grunnlaget for holdninger, verdier, kunnskaper og ferdigheter”. Det utvalgte sitatet (KD, 2008-2008, s.59) som er under analyse, sett i kontekst, uttrykker en positiv holdning til *demokratisk dannelse*.

I forståelse av subjektivitet er det tydelig at det er det enkelte barnet som vektlegges sterkest i sitatet, det er barnet i forhold til seg selv som utvikler seg raskt, det er det enkelte barns behov for læring og utvikling som skal tas alvorlig og det enkelte barnet som skal rustes for livet. En *individualistisk* forståelse av subjektivitet er så avgjort til stede i sitatet.

Sosial og kulturell kompetanse, grunnlag for deltakelse i sosiale fellesskap og grunnlag for vennskap er alle betegnelser som kan assosieres med et individuelt selv i sosial interaksjon med andre, slik *sosial* forståelse av subjektivitet defineres hos Biesta (2006, 2009). Derfor kan det også noteres at *sosial* forståelse av subjektivitet kan leses ut av sitatet.

Ordet *politisk* fikk uttelling i frekvensordlisten. Ved nærmere ettersyn står ordet sammen med *dagsorden*, og da har vi å gjøre med *partipolitisk* betydning, med idéer som har med statskunst å gjøre (Gundersen, 1992, s.179), med offentlig måte å gå fram på. *Politisk* satt sammen med *subjektforståelse*, plasserer subjektiviteten i handlingen, og en direkte tilknytning til slik tenkemåte kan jeg ikke gjenkjenne i sitatet. I den øvrige teksten er det også lite å spore, men betydningen av et rikt språkmiljø blir vektlagt. Kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009, s.68) uttrykker at barns ordforråd har mulighet for positiv påvirkning der hvor barna ”møter et bredt register av ulike ord gjennom opplevelser, erfaringer, lek og meningsfulle samtaler med voksne og barn”. Dette skaper et bilde av handling hvor barna kan få opplevelse av å være et subjekt, det skaper et bilde av situasjoner hvor demokrati kan erfares i øyeblikket, i en her-og-nå opplevelse, i samhandling med andre som er annerledes.

Oppsummert har nå sitatet fått en utdypning som har bidratt til å forsterke både den *individualistiske*, som den mest framtrædende, men også den *sosiale* forståelsen av subjektivitet. I sitatets kontekst ligger potensiale til en *politisk* forståelse av subjektivitet, og alle forståelsene, kan i sitatets kontekst, som tidligere fastslått, settes i forbindelse med *demokratisk dannelse*.

Det er *læring* hos det *enkelte barn* som virker som det overordnede både i det utvalgte sitatet (s.59) og i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) for øvrig. Følgende sitat (s.62) danner en overgang til neste forskningsspørsmål:

Barn lærer fra morgen til kveld, i formelle og uformelle lærings situasjoner. Det er med andre ord ikke spørsmål om barn skal lære i barnehagen, - det gjør de uansett voksnes planer og intensjoner, men *hva* de skal lære i barnehagen og *hvordan* barn i småbarnsalderen lærer.

- **Vektlegges de demokratiske verdier *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* i sitatet, i forhold til *læring*?**

I en mer utfyllende fortolkning av det utvalgte sitatets (KD, 2008-2009, s.59) innhold, illustrerer særlig den siste delen av siste setning; ”.., og ruste det enkelte barnet for livslang læring”, at Kunnskapsdepartementet (2008-2009) har gjort målsettingen til OECD (1996, 1999, 2001, 2006) angående *Lifelong Learning* til sin egen. I *OECD Country Note* (1999) går det innledningsvis fram at undersøkelsen har sitt utspring i et ministermøte i 1996 med agendaen (s.5): ”Making Lifelong Learning a Reality for All”. Målet med undersøkelsen, som for Norge sin del ble klarlagt gjennom *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy* (1998) og *Country Note* (1999), var å skaffe informasjon på kryss av landegrensene for å forbedre den politiske linje i henhold til opplæring og omsorg i tidlig barndom i alle OECD-landene.

På ministermøtet i 1996 ble det fastsatt; ”a high priority to the goal of improving access and quality in early childhood education, in partnership with families, with the aim of strengthening the foundations of lifelong learning (OECD, 1996 i OECD, 1999, s.5). Det er dermed et politisk ønske om et styrket fokus på kunnskap som grunnlag for livslang læring. Hos Biesta (2006, 2009) er nettopp dette temaet aktuelt, han uttrykker frykt for den økonomiske motiveringen ved dette begrepet. Men Biesta sier også at det er viktig å forstå at ”det nye sprog om læring ikke er resultatet af en bestemt proces eller resultatet af en særlig, skjult dagsorden” (2009, s.28). Han mener det heller handler om en kombinasjon av forskjellige bevegelser og utviklinger, det dreier seg

ikke om et tilsiktet programresultat eller bestemt dagsorden. Biesta (2006, 2009) peker på flere faktorer i denne forbindelse; nye læringsteorier med mer vekt på den lærende, postmodernismens utdannelsesprosjekt, en økende utbredelse av opplæring for voksne og endelig, velferdsstatens oppløsningstendenser. Læringsbegrepet er her berettiget, men det er også brukbart i sammenheng med nyliberalistisk markedsideologi.

Biesta (2006, 2009) antyder at forholdet mellom mange lands regjeringer og borgere nå har endret seg fra å være et politisk forhold til å være et økonomisk forhold, med stramme systemer av inspeksjon og kontroll, med ”valuta for pengene” (2009, s.30) som et prinsipp å styre etter. Dette viser seg gjennom økende privatisering av tidligere statlige instanser, opphør av utdanning som et offentlig gode vil også kunne lede til et tilbud av utdanning som både er markedsstyrt og forbrukerorientert. Det er av denne grunn Biesta (2006, 2009) ønsker å forsterke det demokratiske aspektet ved læring som et mer motiverende menneskelig element.

Det må her sies at kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) vektlegger et helhetlig syn på læring når det gjelder barnehagens innhold. Helhetssynet går ut på at ”omsorg, lek og læring skal ses i sammenheng”. Kunnskapsdepartementet (2008-2009) knytter an til OECD når det videre sies: ”Denne tilnærmingen til læring, som spesielt kjennetegner de nordiske barnehagene, framheves som en positiv tilnærming av OECD” (s.61). I en tid hvor debatten om barndommens vilkår i mange land domineres av et instrumentelt syn som er ganske snevert og svært individualistisk, sier *OECD Country Note* (1999, s.37) at ”the Norwegian view offers an important alternative perspective and a reminder of the socially constructed nature of childhood”. Her framkommer videre at de voksnes ansvar for hvordan de velger å se og forstå barn er av vesentlig betydning.

Men, for å komme tilbake det utvalgte sitatet (KD, 2008-2009, s.59) og hovedsaken her, barnehagen som læringsarena. Dette er ingen overraskelse siden sitatet utgjør de innledende setningene i kvalitetsmeldingens (KD, 2008-2009) del II som har *Styrke barnehagen som læringsarena* som tittel. Da sitatet ble valgt ut, var min prioriterte tanke at sitatet skulle se ut til å favne det som virket karakteristisk for hele tekstens innhold, altså de utvalgte sidene, men også hele materialet. I tillegg ville jeg at sitatet kanskje kunne fortelle noe i henhold til problemformuleringen. Valget sto mellom flere sitater, men dette virket mest variert. Veldig variert er det nok ikke, *læring* er det store ”vinnerordet”, sitatet sett i sin helhet. Sitatet uttrykker noe dårlig språkvariasjon, av 13 brukbare synonymer for *læring* (Gundersen, 1992, s.143), benyttes bare ett.

Som Biesta (2006, 2009) antyder, er hensikten med dette læringsfokuset ingen skjult agenda, i denne analysen er det uttrykk for regjeringens målsetting. I hele verden går det stadig flere barn i barnehage og mange andre land har også satt barnehagens betydning på den politiske dagsorden. Det henvises også til forskning som har ført til internasjonal oppmerksomhet rundt barnehagens betydning som læringsarena. Sitatet viser med all tydelighet at *læring* er en viktig sak for barn i barnehagen.

Men det går ikke eksplisitt fram hva som skal læres i barnehagen, det som barn lærer fram til skolestart handler om de motoriske og språklige ferdigheter og om sosial og kulturell kompetanse, i følge sitatet. I disse områdene ligger stort potensiale for *læring* gjennom forskningsspørsmålets demokratiske verdier, men det er bare *deltakelse* som et synonym for *medvirkning* som nevnes spesielt, satt i forbindelse med grunnlag for sosialt fellesskap, vennskap og videre utvikling.

6.3 Malaguzzi – en kvalitativ innholdsanalyse

Det valgte sitatet er hentet fra boken *Barns rettigheter – en reise*, utgitt av Reggio Children, som er et internasjonalt senter for forsvar og fremming av barns rettigheter og muligheter, og av Loris Malaguzzi (2009), nevnt som pedagogisk konsulent i dette prosjektet. Sitatet er et utdrag fra *Et manifest om tre rettigheter* som Loris Malaguzzi skrev i 1993, det utgjør den første delen av det som omhandler barnas rettigheter. Malaguzzi har også skrevet om pedagogenes og foreldrenes rettigheter, sitatet lyder:

Barn har rett til å bli anerkjent som individer med juridiske, borgerlige og sosiale rettigheter, som bærere og skapere av sin egen kultur og som aktive deltakere i utviklingen av sin egen identitet, selvstendighet og kompetanse gjennom samvær og samhandling med jevnaldrende, med voksne, med idèer, med ting, med virkelige og fiktive hendelser i møtet mellom ulike verdener.

Dette etablerer de grunnleggende forutsetningene for en høyere form for samfunnsborgerskap for individet og dets forhold til sine medmennesker, og gjør at barna – og hvert enkelt barn – krediteres for en ekstraordinær rikdom på medfødte evner og et tilsvarende potensial av styrke og kreativitet. Det er umulig å underkjenne dette uten samtidig å forårsake lidelse og ofte uopprettelig skade.

Med dette som utgangspunkt erkjenner vi barnas rett til å realisere og videreutvikle alle sine muligheter ved at de utnytter sin evne til å være sammen med andre, samtidig som de blir møtt med hengivenhet og tillit og får tilfredsstilt sine ønsker om og behov for å lære (Malaguzzi, 2009, s.67).

Etter en første gjennomgang av frekvensordlisten ble resultatet av ordtellingen 2 treff på *individ(ualistisk)* (individer, individet), 1 treff på *sosial* (sosiale) og 1 treff på *lær(ing)* (lære).

Som følge av dette vil jeg umiddelbart si at det tyder på at sitatet gir et uttrykk for en **individualistisk** og en **sosial** forståelse av den demokratiske subjektivitet. Men jeg vil ikke si at analysen tyder på at sitatet vektlegger **læring** gjennom demokratiske verdier, **læring**, ja, men ingen treff på de utvalgte ordene for demokratiske verdier.

Ved å legge til synonyme ord i opptellingen, fikk jeg som håpet flere treff. I forhold til mine utvalgte begreper fra kapittel 1.4, fikk jeg nå 2 treff på *demokrati(sk)* (rett, rettigheter) og 1 treff på *medvirkning* (deltakere). Jeg fikk også flere treff på de tillagte ordene fra forskningsspørsmålene, 4 treff på *dannelse* (kultur, utviklingen, grunnleggende og videreutvikle), 1 treff på *individ(ualistisk)* (medmenneske) og 1 treff på *sosial* (samfunnsborgerskap).

Av dette kan jeg slutte at min aller første antagelse har blitt ytterligere bekreftet, både *individ(ualistisk)* og *sosial* har begge økt med 1 treff, *demokrati(sk)* har fått 2 treff og i tillegg 1 treff på det demokratiske verdibegrepet *medvirkning*. *Dannelse* har i denne utvidede runden fått 4 treff, så jeg kan anta at **demokratisk dannelse** absolutt er et relevant tema i sitatet, og at denne uttrykkes gjennom en **individualistisk**, men også en **sosial** forståelse av den demokratiske subjektivitet.

Begrepet *læring* hadde 1 treff i ordet *lære*, og *medvirkning* fikk som nevnt 1 treff, så ut fra denne innledende ordtellingen kan en si at **læring**, sett i forhold til de demokratiske verdier **medvirkning**, **omsorg**, **respekt** og **ansvar** ikke er særlig vektlagt i sitatet. Dette kan imidlertid endre seg ved å gå kvalitativt til verks:

- **Hva kommer til uttrykk i sitatet, en individualistisk, en sosial eller en politisk forståelse av subjektivitet i forhold til demokratisk dannelse?**

Mitt utgangspunkt er at **demokratisk dannelse** er aktuelt for sitatet og at det er en **individualistisk** og en **sosial** forståelse av den demokratiske subjektivitet som kommer til uttrykk her.

Det utvalgte sitatet er også oversatt til norsk fra italiensk via svensk i en annen bok, i *Hundre måter å tenke på. Om Reggio Emilias pedagogiske filosofi* av Tove Jonstoj og Åsa Tolgraven (2003, s.58), utgitt på svensk i 2001. Her er ordlyden litt annerledes, og

dermed gir dette et fint supplement i analysen. Det valgte sitatet er som tidligere nevnt, et utdrag fra *Et manifest om tre rettigheter*, skrevet av Loris Malaguzzi i året før han døde. Den pedagogiske refleksjonen i Reggio Emilia bygger på alles delaktighet, barn, foreldre og pedagoger bidrar alle til læring og til utvikling av barnehagene her (Jonstoj & Tolgraven, 2003). Boken *Reggio Children. Barns rettigheter – en reise. Sett med barns øyne* (Malaguzzi, 2009), hvor manifestet inngår avslutningsvis, er en bok om å gi ordet til barna og gjennom dette erkjenne barnas selvfølgerige rett til å være hovedforfatter i sitt eget liv, i følge Sergio Spaggiari (Malaguzzi, 2009). Boken er laget av barn i 5-6 års alderen og lærere i barnehagen Diana i Reggio Emilia, og uttrykker barnas tanker og oppfatninger hentet fra samtaler og diskusjoner angående temaer som er relatert til deres ønsker, krav og forventninger. Slike temaer kan være kjærlighet, lek og frihet, blant mange andre. Disse utsagnene som kommer fra barna har gitt lærerne ny innsikt, kanskje aller mest når det gjelder barnas ”sans for rettferdighet og likhet, deres sosiale modenhet, gode vurderingsevne og store ansvarsfølelse” (Malaguzzi, 2009, s.12). Lærerne kunne også se en solidaritet vokse fram i barnas tanker og begreper.

Ut fra sitatets kontekst handler det i stor grad om demokratisk verditenkning. Det handler om ”en utstrakt medbestemmelsesrett” (Guttu, 2005, s.194), og denne medbestemmelsesretten blir gitt stor betydning, en høy verdi. Barnets rett til å bli anerkjent som individ med rettigheter, juridisk, sivilt og sosialt, som bærer og skaper av egen kultur og aktiv deltaker i utvikling av egen identitet, er en grunnleggende demokratisk holdning. Gunilla Dahlberg sier i forordet til Anna Barsottis bok *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia* (1998, s.8) om pedagogikken i denne byen: ”Dette pedagogiske synet ligger veldig nær kjernen i opplysningstidens kritiske dannelsesstanke, tanken om å erobre motet til å tenke selv”. Altså, en tar ikke til seg ferdig dannet gods, men dannelsen skapes innenfra, ut fra barnets iboende kraft.

Det enkelte barns medfødte egenskaper og potensiale tilkjennes en svært høy verdi i sitatet, det sies kraftfullt at om dette undervurderes vil barnet lide og det kan oppstå varig skade. En vilje til **demokratisk dannelse** gjennom en **individualistisk** forståelse av den demokratiske subjektivitet er svært godt ivaretatt i sitatet.

Det er også denne **individualistiske** forståelsen som har sitt utgangspunkt i Kant, som var den som plasserte subjektiviteten i individet selv, ”sapere aude”, ”hav mod til at bruke din egen fornuft” (Biesta, 2009, s.119). Dette er opplysningstidens valgspørsmål, og våre liv i vestlig verden i dag preges fremdeles sterkt av dette.

Men den *sosiale* forståelsen av den demokratiske subjektivitet er også sterkt til stede i sitatet. Når barn har rett til å erkjennes som en aktiv deltaker i utvikling av egen identitet, skjer dette i samvær og samhandling, i relasjoner og utveksling med andre, med jevnaldrende barn og med voksne. I Reggio Emilia er erfaringen at hvis barn skal få mest ut av å lære av hverandre, må barna være på omtrent samme alder. I en gruppe av jevngamle barn er interaksjonen svært viktig, en toåring og en femåring har ikke samme forutsetninger for å lære av hverandre. ”Sykepleierpedagogikk” (Wallin, 1996, s.105), som Malaguzzi av og til karakteriserte pedagogikk egnet for aldersblandede barnegrupper, er ikke aktuell i Reggio Emilia. Jean Piaget sin stadieteori er heller ikke aktuell, barn er rike på ressurser, de har iboende kraft og vilje til å vokse, men de har ikke kunnskapen i seg. Det er ikke slik at kunnskapen blir utløst når barnet har nådd en viss alder, er erfaringen i Reggio Emilia. Piaget ville heller ikke selv benytte seg av denne teorien på slutten av sitt liv, i følge Carlina Rinaldi (i Wallin, 1996, s.105). Barn behøver voksne som ser dem og lytter til dem, lytter nøye slik at de ikke kommer til å lære barn det de kan lære seg selv, men utfordrer barna i deres tenkning. Her er et eksempel på støtte fra Vygotskijs teori om de proksimale soner (Vygotskij, 2001), det er ikke mulig å gi kompetanse til noen som ikke ennå kan ta i mot. Barn trenger kreative voksne å konstruere verden og verdier sammen med (Wallin, 1996), og som ser når barn trenger et ekstra ”puff” i retning av selv å finne en løsning, selv å gjøre en erfaring.

En viktig inspirasjonskilde for Loris Malaguzzi var som tidligere nevnt, John Dewey. Gjennom 20 år med fascisme var Italia langt etter når det gjaldt utdanning, nye teorier fra Europa og Amerika var ikke kjent. Men på 1960-tallet var denne isolasjonen over og de pedagogiske miljøene gjorde seg kjent med alle nye teorier, John Deweys pragmatiske utdanningsfilosofi (Englund, 2007) var en av disse. I *Interest and Effort in Education* fra 1913 (i Hall et al., 2010, s.107), skriver Dewey at ”hvis vi kan forstå et barns innstendige behov og kraft, kan omgivelsene tilføres materialer, apparater, fysiske, sosiale og intellektuelle ressurser, i den hensikt å styre barnets adekvate driv. Da trenger vi ikke tenke på interesse, den vil ta vare på seg selv” (min oversettelse). Barnet vil bli opptatt av sin utforskende aktivitet, den er en drivkraft i seg selv. Fordi vi ser barnet og hva det har behov for, og ut fra dette tilfører miljøet uventede ressurser, som igjen gir barnet utfordrende oppdagelser, skapes interessen i situasjonen. Malaguzzi gjentar denne overbevisningen i det han gir uttrykk for at hensikten med undervisning er å framsette vilkår for læring (Edwards et al., 1998, s.83). Undervisning skal legge til rette for barns oppfinnsomhet og muligheter for oppdagelse, bruk av ord bør ikke benyttes som snarvei til kunnskap.

De sosiale ressurser Dewey refererte til, handler om andre mennesker, andre barn eller voksne, som deltar i samspill med barnet. Rundt 1900 var Dewey opptatt av å ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og fremme elevsamarbeid, dette plasserer ham blant reformpedagogene (Englund, 2007). Senere på 1900-tallet beskriver han skolen som et instrument for demokratiet, og utvikler teori om hvordan kommunikasjon som sosial handling og deltakende kommunikasjon kan skape mening og læring.

Den *sosiale* forståelsen av den demokratiske subjektivitet, som Biestas (2009) teori handler om, utgår fra John Dewey, som plasserer subjektiviteten i et individualistisk selv som deltar i sosial interaksjon. I sitatet fra Loris Malaguzzi (2009) er en *sosial* forståelse av den demokratiske subjektivitet, avgjort vektlagt ved at det erkjennes at barn har rett til å utnytte sin evne til å være sammen med andre for å realisere og videreutvikle alle sine muligheter.

Når det gjelder en *politisk* forståelse av den demokratiske subjektivitet ga den innførende frekvensordlisten ikke noe ordtreff på dette, men sitatet sett i sin helhet kan kanskje åpne for andre antakelser. I den *politiske* forståelsen blir subjektiviteten plassert i handlingen, den blir til i handling med andre mennesker. I sitatet er nettopp samhandling et ord som indikerer en politisk tanke, og denne samhandlingen skjer ikke bare med jevnaldrende barn og med voksne, men også med idèer, ting, fantasi og virkelighet i møtet mellom ulike verdener.

Sitatet gir også uttrykk for at barn har et sterkt behov for og ønske om å lære, og at læring skjer i en relasjonell og samhandlende kultur. Carlina Rinaldi sa i 2004 at Malaguzzi hadde en definisjon av pedagogikken i barnehagene i Reggio Emilia som ”relasjonspedagogikken” (Rinaldi, 2009, s.183). Med denne benevnelsen vektlegges ikke pedagogikken som en homogen størrelse, men en pedagogikk i bevegelse. For at et pedagogisk system skal være relasjonelt, kan en ikke basere seg på reproduksjon og standardisering, en må kunne fange opp overraskelser og forstyrrelser. Teori og praksis veves sammen og påvirker hverandre, individene står i relasjon til hverandre og lærer av hverandre. Planlegging, organisasjonens struktur, arkitektur, utforming av rom og materialer, alt skal spille sammen og støtte opp under den arbeidsmåten som er valgt. Dette støtter så opp om grunnleggende verdier som demokrati, subjektivitet og delaktighet (Rinaldi, 2006, 2009; Jonstoj & Tolgraven, 2003). Virksomheten i Reggio Emilia kan også omtales som ”handlingens pedagogikk” (Barsotti, 1998, s.28), noe som i seg selv tyder på en *politisk* forståelse av subjektivitet. Måten å arbeide på og pedagogikkens vektlegging av miljøet som ”den tredje pedagog” tilbyr barna en mulighet til å finne sine egne uttrykk og handlinger. Ved å få tilgang til sine uttrykk og

sin egen tenkning, gjennom å være handlende, kan barnet få mulighet til kontakt med hele sin personlighet, ta seg selv i besittelse, ”bli subjekt” (Barsotti, 1998, s.26). Denne aktive, individuelle læringsprosessen fordrer at det er barnet som er den som handler i barnehagen, ikke den voksne, slik det ofte er i barnehagepraksis hvor pedagogen står for det kreative arbeidet i forhold til hva barna skal lære.

I den pedagogiske tenkningen i Reggio Emilia ser det ut til at også en *politisk* forståelse av subjektivitet kommer til uttrykk. Å bli subjekt gjennom å være handlende er helt i tråd med Hannah Arendts filosofi hvor subjektiviteten plasseres i handlingen. Barna blir her gitt mulighet til å være *demokratiske* mennesker i sin *dannelse* for livet.

- **Vektlegges de demokratiske verdier *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* i sitatet, i forhold til *læring*?**

Når det gjelder dette spørsmålet, ga ikke frekvensordlisten veldig respons ut fra de valgte ordene, men kvalitativ innholdsanalytisk tilgang kan raskt endre dette. Sett i sin helhet preges sitatet i stor grad av *medvirkning, respekt og ansvar*, også i noen grad av *omsorg*. Og, dette ses på som en ”grunnleggende forutsetning for en høyere form for samfunnsborgerskap”, et høyere nivå av sosialisering og relasjoner mellom mennesker. En grunnleggende form for *læring* synes å være et dekkende begrep her.

Når et barn nevnes som bærer og skaper av sin egen kultur og aktiv deltaker i utvikling av egen identitet, er barnet i høy grad sett som *medvirkende*. En anerkjennelse av barn som individer med juridiske, borgerlige og sosiale rettigheter og erkjent med rett til realisering og videreutvikling av sin iboende kraft, er uttrykk for stor *respekt*. Ved å stadfeste at hvis en undervurderer eller svikter denne ekstraordinære rikdommen som tilskrives barnet, kan dette forårsake lidelse og varig skade, gis det uttrykk for et alvorlig *ansvar*. Det ligger også *ansvar* i å tilfredsstille barnets ønske om og behov for å lære. Her kan en også spore *omsorg*, på samme måte som det uttrykkes *omsorg* når det presiseres at barnet har rett til å bli møtt med hengivenhet og tillit.

I en kvalitativ innholdsanalyse kan en si at de demokratiske verdiene *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* er tydelig vektlagt i sitatet. Det kommer også fram at *læring* i et livsperspektiv er et sikte med denne innstillingen.

Som tidligere nevnt, utgjør sitatet litt over den første delen i det avsnittet som heter *Barns rettigheter* i *Et manifest om tre rettigheter* (Malaguzzi, 2009, s.67). Mot slutten av *Barns rettigheter*, etter en beskrivelse av den voksnes samarbeidende evne i forhold

til barna, kan dette leses: ”Det er dette siste aspektet som bidrar til dannelsen av kreativt intelligente, fritt tenkende, reflekterte og observante individer gjennom kontinuerlige differensierings- og integreringsprosesser i samhandling med andre mennesker og andre kulturer.” Ser en sitatet i sin sammenheng, kommer det tydelig fram at den demokratiske verditenkningen, samtidig som det sies noe om viktigheten av den voksnes posisjon, er grunnleggende for *læring*, eller heller, *dannelse*, gjennom en kontinuerlig prosess som kan benevnes som *demokratisk dannelse* i livet.

6.4 Fröbel – en kvalitativ innholdsanalyse

I boken *The Education of Man* (2005) som Friedrich Fröbel fikk publisert første gang i Tyskland i 1826 som *Die Menschenerziehung*, er det formulert 105 paragrafer som omhandler menneskets oppdragelse og undervisning fram til ungdomsalder. Jeg har valgt dette utsnittet fra en tekst som er ganske omfattende, sitatet viser til filosofisk betraktning over det åndelige grunnlag for menneskets liv på jord. Denne betraktning ligger til grunn for alt som mennesket skal lære seg, for all danning i livet. Det utvalgte sitatet er tatt fra den svenske oversettelsen *Människans fostran* (1995) som er redigert av Jan-Erik Johansson, og utgjør det meste av § 5:

Genom uppfostran skall således det gudomliga i människan utvecklas, klarläggas och bli medvetet inom henne. Hon själv skall härigenom höjas till ett fritt och medvetet liv, som hon skall föra i enlighet med den gudomliga kraft som verkar i henne.

Det gudomliga, andliga och eviga som lever i naturen kring människan, är själva naturens väsen och yttrar sig som det bestående i naturen. Detta måste åskådliggöras för människan genom uppfostran och undervisning. Sammanhållen av en enda princip måste uppfostran påvisa den stora lagbundenhet, som natur och människa båda är underkastade. Uppfostran skall i sin helhet genom allmän vägledning och genom undervisning i skilda ämnen, göra människan medveten om att hon själv och naturen framgått ur och är betingade av Gud, att de vilar i Gud. Uppfostran skall göra denna kunskap fruktbarande för livet (Fröbel, 1995, s.32).

Frekvensordlisten som jeg bruker på alle sitatene, ga ingen treff i det hele tatt i den første telleomgangen. Ved å legge til synonymene, som også hele tiden er de samme, også i svensk oversettelse, fikk jeg 6 treff på *dannelse* (5 x uppfostran, utvecklas) og 6 treff på *individ(ualistisk)* (4 x människan, människa, väsen). *Lær(ing)* fikk i denne runden 3 treff (2 x undervisning, åskådliggöras). Hverken *social* eller *politisk* subjektforståelse er aktuelt i sitatet, heller ikke *demokrati(sk)* i noen formulering.

Siden *dannelse* og *individ(ualistisk)* fikk like mange treff, kan en si at disse veier likt i en *individualistisk* subjektforståelse i forhold til *dannelse*. *Læring* fikk 3 treff og har aktualitet, men ikke gjennom å vektlegge de *demokratiske* verdier.

Ved nærmere ettersyn preges sitatet av en helt annen ordbruk enn i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) og hos Malaguzzi. En fjern fortid kan anes, og det blir interessant for meg å finne ut hva slags ord som dominerer. Jeg finner ord om *åndelighet* som har 6 treff (3 x gudomliga, 2 x Gud, andliga), likeledes er ord om *natur*, også representert med 6 treff (3 x naturen, naturens, natur, fruktbarande). I sitatet fra Fröbel legges det lik vekt på *individ*, *åndelighet*, *natur* og *dannelse* i henhold til frekvens. Dette gir et annerledes utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalysering.

- **Hva kommer til uttrykk i sitatet, en *individualistisk*, en *sosial* eller en *politisk* forståelse av subjektivitet i forhold til *demokratisk dannelse*?**

Sitatet uttrykker ærbødighet overfor mennesket, guddommeligheten og naturen. Mennesket likestilles med naturen i forhold til at begge framgår av og er betinget av Gud, begge hviler i Gud. For Fröbel var det grunnleggende i hans menneskesyn at den evige, åndelige kraft som lever i naturen er den samme som kommer til uttrykk i mennesket. For at mennesket skal bli seg det guddommelige bevisst, må oppdragelse og undervisning synliggjøre dette aspekt. Det åndelige prinsipp ligger til grunn for all undervisning, det åndelige, som både naturen og mennesket er underkastet. Denne visshet opphøyer mennesket til frihet og erkjennelse. Ved at dette klarlegges og blir synlig, gjennom oppdragelse og undervisning, får mennesket kunnskap som vil bære frukt for hele livet. Med dette kan en si at *læring for livet* eller *livslang læring* også var et viktig prinsipp for Friedrich Fröbel i 1826.

Når Fröbel sier at: ”Uppfostran skall göra denna kunskap fruktbarande för livet” (Fröbel, 1995, s.32) og: ”Genom uppfostran skall således det gudomliga i människan utvecklas, klarläggas och bli medvetet inom henne” (s.32), er dette et klart uttrykk for *danning* eller *dannelse*. I følge frekvensordlisten var *dannelse* et likestilt ord med *individ*, *åndelighet* og *natur* og dette uttrykkes også i sitatet i sin helhet. Når revidert forskrift til ny formålsbestemmelse i barnehageloven (Lovdata, 2011, s. 23) uttrykker at danning er ”en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere...”, synes dette å være i tråd med Fröbel sitt syn på menneske og kunnskap.

Barnehagelovens forskrift (Lovdata, 2011, s.23) ser også begrepet *danning* som ”mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette”. Da kan en spørre seg hva dette ”mer” er? Kanskje Fröbel kan bibringe oss noe med sin filosofi i det han viser til ”den stora lagbundenhet, som natur och människa båda är underkastade” (Fröbel, 1995, s.32). I engelsk oversettelse heter det; ”in living reciprocity and united with training, it should express and demonstrate the fact that the same law rules both (the divine principle and nature), as it does nature and man” (Froebel, 2005, s.5). Gjennom opplæring skal mennesket bli ledet til å se denne evige spiritualitet som lever i naturen, som vesentlig og varig manifestasjon i omgivelsene.

For Fröbel, som siden 1813 hadde hatt idéen om å grunnlegge en ny oppdragelse for tyske barn, for så å åpne sin første skole i 1816, var det av betydning å dokumentere sine erfaringer. *Die Menschenerziehung*, som det valgte sitat er hentet fra, utkom som tidligere nevnt første gang i 1826. I løpet av 10 år hadde Fröbel samlet dette materialet, nøye dokumentert fra skolen i Keilhau. Han henter eksempler fra egen undervisning, selv om teksten er noe abstrakt og religiøst betonet, kan en finne disse eksemplene fra hans egen lærererfaring, ”han är altså både praktiker och teoretiker” (Johansson i Fröbel, 1995, s.16). Han erfarte at menneskene, som en del av naturen, aktivt måtte bearbeide sin egen indre utvikling, som den er gitt i og gjennom naturen.

Som Johansson (i Fröbel, 1995) antyder, kan Frøbels tankegang beskrives som en objektiv idealisme, verden er av åndelig natur, men sentrum i verdensbildet, eller subjektiviteten, ”...ligger inte inuti den enskilda människan utan i kraftens mittpunkt, Gud” (s.17). Dette skaper rom for at selv om sitatet (Fröbel, 1995, s.32) uttrykker en *individualistisk* forståelse av subjektivitet, vil en også kunne ane en *politisk* forståelse i og med sentrums plassering i kraften, i kraftens samhandling med omgivelsene.

Frøbels tanker om *dannelse* handlet om det *demokratiske*, det går klart fram av hans uttrykkelige ønske om ”inte fostra statliga maskiner utan fria tänkande människor” (Johansson i Fröbel, 1995, s.10). En *individualistisk*, men også en *politisk* forståelse av subjektivitet kommer til uttrykk hos Fröbel i forhold til *demokratisk dannelse*.

- **Vektlegges de demokratiske verdier *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* i sitatet, i forhold til *læring*?**

Her kan det kort oppsummert sies at *læring* vektlegges helt klar i sitatet, de *demokratiske verdier* blir her ikke omtalt, men i kontekst synes disse verdiene av betydning ved tilegnelse av kunnskap i Frøbels tenkning.

6.5 Steiner – en kvalitativ innholdsanalyse

Boken *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken* (Steiner, 2008) inneholder flere foredrag holdt av Rudolf Steiner i Stuttgart i august og september 1919. Disse foredragene inngikk i et kurs for lærere ved grunnleggelsen av *Freie Waldorfschule* i Stuttgart samme høst. Dette kurset som varte i to uker skulle forberede lærerne ved Waldorfskolen til undervisningen som utgikk fra den antroposofiske impuls, og det omfattet allmenn pedagogikk, metodikk og øvelser. Det var viktig for meg å finne et sitat som kunne fortelle noe grunnleggende om Steinerpedagogikken, og slik jeg ser det er utlegningen om de tre første syvårsperiodene i et menneskes liv, et slikt element. I barnehagepedagogikk er den første syvårsperioden naturlig nok av størst interesse. Sitatet er hentet fra det niende foredraget av en rekke på fjorten:

Den første barndomstiden frem til tannskiftet foregår med den ubevisste antagelsen: Verden er moralsk. Den andre livsfasen, fra tannskiftet til puberteten, forløper med den ubevisste forutsetningen: Verden er skjønn. Og først med puberteten viser det seg for alvor også et anlegg for å oppdage: Verden er sann. Derfor kan undervisningen først da begynne å få en ”vitenskapelig” karakter. Før puberteten er det ikke bra å gi undervisningen en rent systematiserende eller vitenskapelig karakter; et riktig, indre begrep om sannhet får mennesket først når det er blitt kjønnsmodent.

På denne måten vil dere innse hvordan noe fortidig kommer ned fra høyere verdener og lever seg inn i denne fysiske verden i barnets tidlige utvikling, at nåtiden lever seg ut hos et barn i den egentlige grunnskolealderen etter at tannskiftet er fullført, og at mennesket så går inn i den livsfasen hvor fremtidsimpulsene slår rot i sjelen. Fortid, nåtid og fremtid, og livet i dem: også dette skjuler seg i det oppvoksende menneske (Steiner, 2008, s.157).

Som hos Fröbel var det ingen treff ved første gjennomgang av frekvensordlisten, ingen av de valgte ord fra mine forskningsspørsmål er nevnt i sitatet. Ved å legge til synonymer fikk jeg treff på de samme ordene som hos Fröbel, 2 treff på *dannelse* (begynne, utvikling) og 5 treff på *individ(ualistisk)* (2 x mennesket, menneske, barn, barnets). *Læring* fikk i runden med synonymer 2 treff (2 x undervisningen).

Hos Steiner gir ordteilingen et bilde av det *individualistiske* som det aller viktigste, en *individualistisk* subjektforståelse kan her leses i forhold til *dannelse*. Ordene *sosial*, *politisk* og *demokratisk* finnes ikke i sitatet. *Læring* har aktualitet som undervisning, ord for de *demokratiske verdier* er fraværende i sitatet.

På samme måte som hos Fröbel har også sitatet av Steiner et annerledes språklig preg, dette sitatet farges av ord om *tid* og ord om *kropp*. Ord om tid har 9 treff (2 treff på hvert av ordene; livsfasen, fortid[ig], nåtid[en], fremtid[simpulsene] og barndomstid), ord om kropp har 8 treff (3 x tannskiftet, 3 x puberteten, kjønnsmodent, fysiske). Hos Steiner ser det ut til å dreie seg om *tid* i forhold til *kropp*, som er et annet fokus enn det som oppgavens problemformulering og forskningsspørsmål bærer i seg.

- **Hva kommer til uttrykk i sitatet, en *individualistisk*, en *sosial* eller en *politisk* forståelse av subjektivitet i forhold til *demokratisk dannelse*?**

Dette sitatet forteller om menneskets utvikling gjennom de første 21 år av livet, kortfattet og systematisk beskrevet. Rudolf Steiner forteller om hvordan den fysiske utvikling integreres med den psykiske gjennom kraft fra ”høyere verdener”. Det som gjelder barn i førskolealder er følgende: ”Den første barndomstiden frem til tannskiftet foregår med den ubevisste antagelsen: Verden er moralsk” og ”...noe fortidig kommer ned fra høyere verdener og lever seg inn i denne fysiske verden i barnets tidlige utvikling,...”. Avslutningsvis sier Steiner: ”Fortid, nåtid og fremtid og livet i dem: også dette skjuler seg i det oppvoksende menneske” (Steiner, 2008, s.157), han ser disse tre syvårsperiodene i et helhetlig perspektiv.

Som Fröbel er også Steiner opptatt av det åndelige, men for ham manifesteres dette i mennesket helt av seg selv. For Steiners pedagogiske tenkning er det av betydning at forholdene legges slik til rette at den læring som finner sted, er i samklang med barnets fysiologiske utvikling. Det er ikke før pubertetsalderen at undervisningen kan få en systematiserende og vitenskapelig karakter. Det er i denne alder at anlegg for bevisst refleksjon rundt hva som er ”sant” i verden, kan vise seg. Det er i denne alderen at framtidsimpulsene fester seg i sjelen. For barnet mellom tannskiftet og puberteten er verden ”skjønn”, og nåtiden lever seg inn i dette barnet som er i den egentlige grunnskolealder. Barnet i barneskolen interesserer seg for det nåtidige, og vil nyte livet, også i undervisningen. Barnet i førskolealderen, i den første barndomstiden, i barnehagetiden, har den innstilling at verden er ”moralisk”, barnet blir født med den innstilling at verden er ”god”, og vil derfor også etterligne sine omgivelser. I følge

Steiner er det her vi kan øyne en fortidsimpuls, dette åndelig-sjelelige fortidige som lever seg inn i det fysiske, i barnets tidlige utvikling.

Rudolf Steiner oversetter antroposofi som ”bevissthet om det menneskelige i en” (Haakstad i Steiner, 2008, s.15). Når en studerer komplisert teori, og etterhvert erfarer at arbeidet med nye begreper gir tenkningen liv og bevegelse, oppdager en hvordan ”nye bevissthetskrefter” (s.15) vekkes og studiet blir til ”en kraftkilde som skaper sammenheng og helhet i enkelthetene; og denne helheten er *mennesket selv*” (s.15). Hos Rudolf Steiner er helhetstenkningen om mennesket grunnleggende og slik kan en si at den første syvårsperioden som inkluderer barnehagealderen, utgjør den første enkeltdelen av de to tiårene som ”kommer i betraktning når det gjelder undervisning og oppdragelse” (Steiner, 2008, s.145). Det som særlig kommer til uttrykk her er at barnet vil være et etterlignende vesen, det hermer alt som det ser i omgivelsene.

Fokuset hos Steiner er mennesket selv, en *individualistisk* forståelse av subjektivitet i forhold til *dannelse*. Det *demokratiske* element er ikke synlig i sitatet, men jeg vil si det er skrevet i *demokratisk* ånd selv om de *demokratiske* verdier ikke er bokstavert. For Steiner var det av betydning ”...å gi en praktisk verdensanskuelse som omfatter menneskelivets vesen” (Steiner, 1980, s.8). *Demokratisk* verditenkning vil nok være inkludert her, men kommer ikke direkte fram i sitatet.

- **Vektlegges de demokratiske verdier *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* i sitatet, i forhold til *læring*?**

Læring behandles i sitatet, i form av undervisning av vitenskapelig karakter, hele tekstens innhold bærer preg av undervisning i forhold til menneskelig utvikling. De demokratiske verdier *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* kan ikke leses i teksten, men svever mellom linjene.

6.6 *Kvalitetsmeldingen og oppsummering av analysene*

I det som følger her vil jeg redegjøre for svarene på mine forskningsspørsmål, fra den kvantitative tekstanalysen, altså ordtellingen, og den kvalitative innholdsanalysen. Min hensikt var at disse to analysene kunne supplere hverandre for å få en fyldigere forståelse, det gjenstår å se om så er tilfelle.

I den kvantitative tekstanalysen foretok jeg en telling av de ordene som utgjør sentrale begreper i problemformuleringen. I denne tellingen ble resultatet fra høyeste frekvens til laveste; *læring, ansvar, omsorg, medvirkning, respekt og demokrati*, med 129 treff

på *læring* mot 2 treff på *demokrati*. Av de demokratiske verdier fikk *respekt* lavest uttelling med en frekvens på 11. Dette kunne blitt svaret, men for å nyansere bildet litt, la jeg til koblinger i etterkant av ordet. Ordet *læringsarbeid* ble da med i tellingen, *arbeidslæring* er derimot ikke inkludert, hvis det skulle finnes. Denne måten var praktisk med tanke på den alfabetiske rekkefølgen. Interessant nok ble ikke resultatet særlig annerledes, bare *omsorg* økte betraktelig og fikk nå til sammen flere treff enn *ansvar*. Ordfrekvensen var altså relativt stabil, *læring* endte opp med 216 treff, mens *demokrati* fikk 5 til sammen. Siden det er Kunnskapsdepartementet som er utgiver er det logisk at *læring* fikk flest treff av ordene, men at *demokrati* bare er nevnt 5 ganger i løpet av 116 A-4 sider, er litt betenkelig i forhold til mitt problemfokus. *Danning* fikk også et beskjedent antall treff, bare 16, det er mulig det hadde blitt flere treff hvis denne offentlige teksten hadde blitt utgitt i dag, etter at ny formålsparagraf er innført.

Kvalitativ innholdsanalyse ga et mer utfyllende resultat, innledningsvis utførte jeg en telling av de samme 6 ord, samt 4 tilleggsord fra forskningsspørsmålene, 10 sentrale ord til sammen. Her introduserte jeg synonyme ord i en ekstra tellerunde. Gjennom denne manøveren i starten av en kvalitativ analyse, synes jeg at jeg veldig raskt kom inn i en tydning, jeg fikk et "spor" å undersøke. I forhold til det første spørsmålet, erfarte jeg at det ordtellingene viste, hovedsakelig ble forsterket i en dypere analysering, og det som ikke ga uttelling, viste seg også å være tilstede ved nærmere ettersyn. Det andre spørsmålet ble også mer utfyllende besvart i kvalitativ behandling, men i dette tilfellet ble resultatet det samme som frekvensordlisten avslørte. Til dette kan sies at forskningsspørsmålene og utvalg av ord til telling viste seg å ha en god sammenheng, som igjen bekrefter at kvantitativ og kvalitativ analyse støttet hverandre her.

I sitatet som ble analysert kom det først og fremst fram en *individualistisk* forståelse av subjektivitet, sett i lys av Gert Biestas (2006, 2009) teoretiske perspektiv på *læring*. Men det viste seg også en *sosial* forståelse av subjektivitet i forhold til *demokratisk dannelse*. I sitatets kontekst finnes det faktisk også potensiale for en *politisk* forståelse, noe som kan forstås som et utslag av at kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) preges av den postmoderne tid. Av de demokratiske verdier er det spesielt *medvirkning* som vektlegges i sitatet i forhold til *læring*.

6.7 De pedagogiske idèer og en komparativ oppsummering

Her vil jeg hente fram den analytiske bearbeidelsen som de tre valgte pedagogiske teoriene ble utsatt for i kapittel 2. Den oversikten som der ble presentert over Loris Malaguzzi, Friedrich Fröbel og Rudolf Steiner, vil her bli gjennomgått i et komparativt analytisk perspektiv. For at det skal være en sammenligning må en minst ha to enheter

(Engelstad et al., 2005), her dreier det seg om tre pedagogiske tenkere som alle levde i Europa over en periode på til sammen rundt 200 år. Inndelingene i kapitlene om de respektive teoriene i kapittel 2 blir ”bolker” hvor relevant sammenligning finner sted. Siden min problemformulering er opptatt av den pedagogiske tenknings relevans for å fremme demokratiske verdier i dagens barnehager, er det aktuelt med en ”her-der” sammenligning (Engelstad et al., 2005), det historiske ”før-nå” perspektivet har ikke betydning i seg selv. I kapittel 2.2 har jeg allerede utført en komparativ beskrivelse av Fröbel og Steiner hvor jeg har sett på likheter i det levde livet, som en sammenligning av fenomenologisk karakter, som en innsikt i deres livsverdener.

Malaguzzi , Fröbel og Steiner lever lange yrkesaktive liv i sine tidsepoker. De er alle praktiske teoretikere, i det de kommer til sine teorier gjennom nær tilknytning til det praktiske liv. Deres filosofiske og pedagogiske tenkning henger nøye sammen. De formidlet sine idéer gjennom foredrag og skriftelige arbeider, dessuten i kontinuerlig samtale i praksis. For Fröbel ble det viktig å lage materiell til sin virksomhet, siden det ikke fantes mye av dette slag i hans samtid. Hans instruksjoner i denne forbindelse var derfor også svært detaljert beskrevet. For Steiner var det viktig å formidle sine tanker om det åndsvitenskapelige, siden disse skilte seg fra annen livsanskuelse i samtiden. Malaguzzi var mest opptatt av å forholde seg til den praksis som han bygget opp i sin by, han utga ikke mange skriftlige arbeider siden han fryktet at tekningen ville bli adoptert som en metode, for ham handlet det om holdning. Kanskje det kan sies at mengden av utgitt litteratur kan gjenspeiles i lengden på den biografiske innledning hver har fått i denne oppgaven. Jeg ser at Steiner har fått 2,5 sider, Fröbel har fått 1,5, mens innledningen til Malaguzzis kapittel utgjør en kvart side.

Innenfor **historisk horisont** levde de alle i deler av sine liv i tider hvor ufred rådde. Fröbel deltok i Tysklands frigjøringskamp mot Napoleon, Steiner opplevde første verdenskrig og Malaguzzi erfarte fascisme og andre verdenskrig. Fröbel ville realisere en barneoppdragelse til demokrati og frihet, Steiner utviklet sin pedagogikk som et bidrag til en ny og bedre verden og Malaguzzi innledet samarbeid med foreldre som ønsket et nytt demokratisk samfunn med demokratisk barnehage og skole som kunne utdanne barna på en ny måte.

Når det gjelder **inspirasjon fra andre** har jeg tidligere, i kapittel 2.2, gjort rede for sammenfallende litteraturvalg hva Fröbel og Steiner angår, de var i sin studietid dypt inspirert av romantikkens idealer i sin filosofiske tenkning. Senere hentet Steiner inspirasjon til sin pedagogiske tenkning fra antroposofien, fra hans åndsvitenskap, hvor det enkelte barns utviklingspotensiale sto i sentrum. For Fröbel ble etter hvert

barna selv hans største inspirasjonskilde, han observerte barna i lek og samhandling, dokumenterte og trakk sine konklusjoner. Han var opptatt av naturens lovmessighet, hvordan verden og kosmos hang sammen, dermed også mennesket og pedagogikken, hans betraktninger hadde også en åndelig karakter. I 1945, da Loris Malaguzzi som nyutdannet lærer opplevde fredstid og dermed frihet fra den fascisme han hadde levd med i sitt liv, ble det også åpnet opp for nye teorier og impulser fra det øvrige Europa og USA. Gjennom ivrig lesning stiftet han bekjentskap med mye ny faglitteratur, han har mange inspirasjonskilder på sin liste. Men som for Fröbel, ble også barna selv det viktigste for Malaguzzi. Han fant nok teoriene til John Dewey inspirerende, med tanker om aktivitet med opphav i barnet selv, som rammet inn og veiledet av læreren, ville føre til interesse, engasjement og forståelse. Dette kommer også til uttrykk hos Fröbel, som hos ham kan spores tilbake til Rousseau via Pestalozzi. Som nevnt lærte Fröbel mye av barna, det ble også retningen for Malaguzzi, pedagogisk dokumentasjon ble et verktøy for læring i hans barnehagevirksomhet.

Nå har oppsummeringen beveget seg over i **pedagogisk tenkning**, og da må det først anføres at som Fröbel hadde problemer med å få anerkjennelse av kirke og stat i sin samtid, i Tyskland på midten av 1800-tallet, opplevde Malaguzzi den samme situasjon drøye 100 år senere, på 1950-tallet. Siden den katolske kirke tradisjonelt hadde hatt hovedansvar for barneomsorg i Italia, ble dette demokratisk orienterte foretaket motarbeidet, først i 1963 overtok kommunen driften. Både Fröbel og Malaguzzi er opptatt av barns samspill med andre, i tillegg til at de begge ser viktigheten av forbindelsen med omgivelsene, for Fröbel hovedsakelig med naturen, i Malaguzzis verden mer i henhold til interiør og materialer, som en tredje pedagog i barnehagen. Begge er opptatt av læring, og ser på dette som noe som må oppleves innenfra hos barnet, i det som kjennes betydningsfullt. For Steiner er det etterligningen, mer enn samspillet, som er av betydning, at barnet får være i omgivelser hvor det kan etterligne det som voksne eller andre barn gjør. Glede, omsorg og estetiske uttrykksmidler er viktige ingredienser for barns utvikling og under slike tilrettelagte forhold, vil barnet lære gjennom etterligning.

Sanseerfaring i forhold til læring er vektlagt hos alle de tre pedagogiske profileringer, og i den sammenheng er nettopp omgivelsene viktige. Sang og musikk, rim, regler og fortellinger, samt kunstneriske og håndverksmessige uttrykk, har tilhørighet i alle de tre teorier. Fröbel og Steiner har vektlegging av naturen felles og ringleken som er et daglig innslag i en Steinerbarnehage, har sitt forbilde i Frøbels anvisninger, slik jeg ser det. I forhold til Malaguzzis tre sammenstilte bilder av barn (Wallin, 1993), gjengitt på s.28 i denne oppgaven, kan alle tre teoretiske tilganger idéelt plasseres innenfor det

”rike barnet”. Hos Malaguzzi og Fröbel finnes et ønske om et aktivt, lærende samspill mellom barn og omgivelser, hos Steiner ligger en tanke om en mer passiv og kjærlig omgivelse i den første syvårsperioden, det aktive, lærende samspillet kommer først til sin rett i grunnskolealderen.

I **dagens praksis** kommer den ovenfor nevnte antagelsen tydeligere fram. I barnehagen Trollet i Kalmar, hvor Malaguzzis tenkning er inspirasjonen, finnes et ønske om å ta barns tanker på alvor, med plass for fantasi og det fantastiske. Der benyttes pedagogisk dokumentasjon som et redskap for læring, og voksne og barn virker sammen med miljøet for en helhetlig læring. Fröbel fant i sine observasjoner at undervisningen må stemme med barns naturlige utvikling, som en del av naturen måtte mennesket delta aktivt i sin egen utvikling. Den tradisjonelle barnehagepedagogikken i Norge i dag har sin grunn i Frøbels virksomhet, her lærer barna hele tiden, de lærer gjennom lek og hverdagslige aktiviteter, men også gjennom det som er pedagogisk tilrettelagt. Naturen har også betydning i den norske barnehagen med turdag minst én av dagene i uken. I Steinerbarnehagen knyttes det meste som gjøres til naturen, som kilde til sterke sanseopplevelser for barna. Sansning, rytme og etterligning er sentrale elementer i Steinerpedagogikken i dag, i tillegg til det estetiske.

6.8 Drøfting av analysene ut fra problemformulering

I dette avsluttende analysekapittelet presenteres et siste avklarende spørsmål til de analyserte tekster, til kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) og til Loris Malaguzzi, Friedrich Fröbel og Rudolf Steiner. Dette spørsmålet prøver å avsløre den pedagogiske tenkningens relevans for å fremme medvirkning, omsorg, respekt og ansvar hos barn i norske barnehager gjennom et perspektiv på læring som utgår fra Gert Biesta (2006, 2009). Kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) representerer den norske regjerings målsetning om styrking av barnehagen som læringsarena i forhold til kvalitet og gir derfor også uttrykk for pedagogisk tenkning. Etter spørsmålsrunden presenteres problemformuleringen og en konklusjon avrunder kapittelet.

- **Kan kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) åpne for en politisk forståelse av subjektivitet som forholder seg til læring gjennom medvirkning, omsorg, respekt og ansvar i henhold til demokratisk dannelse?**

Omsorg og medvirkning er mest vektlagt i **kvalitetsmeldingen** (KD, 2008-2009) når det gjelder de demokratiske verdier. ”I et omsorgsfullt miljø vil barn gradvis lære å ta større ansvar for seg selv og fellesskapet” (s.61). Her blir også **ansvar** nevnt som en verdi, og det sies at i barnehagen ”handler omsorg både om relasjoner mellom barn og personale og om barnas omsorg for hverandre” (s.61). Når barn erfarer omsorg, lever

sitt liv i omsorgsfullt fellesskap, vil det også selv bli rustet til å vise omsorg for andre. ”En god barnehage gir barnet støtte for læring, ser og anerkjenner barnets evne til å lære og behov for å lære” (KD, 2008-2009, s.59). Det er nettopp i dette aspektet av *læring*, hvor barnet blir sett og støttet gjennom *demokratisk* verdiforankring, at gode forutsetninger for *dannelse* finner sted. Den siterte setningen uttrykker *respekt* for barn og læring, samtidig som den også gir uttrykk for grunnleggende kvalitet i den institusjonelle hverdagen i barnehagen, hvor relasjoner og fellesskap er viktige deler. Det er også gjennom deltakelse i forskjellige relasjoner og innenfor et fellesskap at medvirkningsprosesser skjer i barnehagen. Medvirkning dreier seg om ”barns rett til å få støtte til å uttrykke seg, bli synlige og virke i sosial sammenheng” (KD, 2008-2009, s.66). Medvirkning er å ha rett ”til å uttrykke seg og handle sammen med andre” (s.67). ”Å handle sammen med andre” kan absolutt ses i sammenheng med *politisk* forståelse av den demokratiske subjektivitet, men siden den *individualistiske* forståelsen er såpass framtrødende i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009), vil jeg vanskelig kunne identifisere teorien til Biesta (2006, 2009) her, som en *politisk* subjektforståelse.

Men der finnes et potensiale, en mulighet, det finnes en åpning i det jeg allerede har nevnt, i samhandling med andre. Derfor vil jeg konkludere med at i dette dokumentet (KD, 2008-2009) finner jeg en liten åpning for *politisk* forståelse av subjektivitet som kan forholde seg til *læring* gjennom *medvirkning* og ikke minst, *omsorg*. *Respekt* og *ansvar* er ikke vektlagt i samme grad, men er absolutt til stede mellom linjene, hvor også *demokratisk dannelse* har sin overveiende tilhørighet.

Som i rammeplanen (KD, 2006) bærer også språket i kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) preg av byråkratisk framstilling (Jacobsen, 2002) og romslige formuleringer. Men denne teksten bærer også i seg idéer, og det er av betydning å tenke igjennom disse idéenes mulige grobunn i det virkelige liv, i det ”som naturen gett och som människorna förändrat” (Liedman, 1989, s.15). Eller motsatt, gjennom å skaffe seg kunnskap om de forskjellige forhold, om frihet og rettferdighet, så kan idéene tilpasses den eksisterende virkelighet. I et offentlig dokument som kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) kan nok de fleste finne noe som virker sympatisk og andre ting som ikke harmonerer med egen overbevisning. Men i en argumentasjon er det av betydning å hente fram formuleringer som peker på de forhold en ønsker en forstørrelse av.

- **Kan Loris Malaguzzis pedagogiske tenkning åpne for en *politisk* forståelse av subjektivitet som forholder seg til *læring* gjennom *medvirkning*, *omsorg*, *respekt* og *ansvar* i henhold til *demokratisk dannelse*?**

Etter en analyse av innholdet i det valgte sitatet av **Loris Malaguzzi** (2009, s.67) ut fra de to foregående forskningsspørsmålene, går det positivt fram at Biestas (2006, 2009) teori om *politisk* forståelse av demokratiske subjektivitet i forhold til *læring* har overføringsverdi. I kontinuerlig prosess blir barna gitt mulighet til å være *demokratiske* mennesker gjennom *medvirkning, omsorg, respekt* og *ansvar* som vesentlige verdier i sin *dannelse* i livet.

I tenkningen til Loris Malaguzzi framkommer et her-og-nå perspektiv som viktig, dannelsen skjer hele tiden, i livet som det leves i barnehagene i Reggio Emilia. ”Barnet er en bærer, her og nå, av rettigheter, av verdier, av kultur: barndommens kultur” (Rinaldi, 2009, s.182). Barnet har barndommens egne kunnskaper om hvordan livet bør være, og i Reggio Emilia ønsker de å ta utgangspunkt i barnas metoder for tolkning og erfaring. Denne måten å komme til kunnskap på skaper møter som stiller spørsmål ved det etablerte syn på læring. Barna øver seg i å lære gjennom selve læringen, pedagogene underviser ved å legge til rette for denne læringen (Edwards et al., 1998). Når det gjelder forholdet mellom undervisning og læring har Malaguzzi skrevet: ”Opplæringens mål er ikke å skape læring, men å skape forutsetninger for læring – dette er hovedpoenget, kvaliteten på læringen” (i Rinaldi, 2009, s.184). Læring og dannelse henger sammen, som noe som blir til i møte med andre og med omgivelsene. I slike møter oppstår nysgjerrighet og innlevelse, og det fører til handling, til samhandling. Denne samhandling er knyttet til en forskende praksis, barnet forsker og læreren forsker. Barnet utforsker situasjonen, samhandlingen og lærer gjennom handling. Læreren utforsker selve handlingen, hvordan barnet lærer, forsker på læringen. Det blir en kontinuerlig prosess for læring, for den menneskelige danning i et livsperspektiv.

Carlina Rinaldi (2006, 2009) har gjennom mange år samarbeidet med Loris Malaguzzi i Reggio Emilia og har skrevet mye om ”læreren som forsker” (2009, s.203). Hun vil at ”forskning skal anerkjennes som en tenkemåte, en tilnærming til livet, til forhandling, til dokumentasjon” (Rinaldi, 2009, s.203). I sin barnehagepraksis som en forskning i livet, gis det rom for dialog som en grunnleggende forutsetning. Til dialog hører forhandling og for videre å kunne forhandle om en situasjonen blir det nødvendig med dokumentasjon. Lærerne observerer ved å fotografere, skissere, notere, gjøre lydopptak og på andre måter frambringe materiale for videre forskning. Denne praktiske forskning ønsker Rinaldi (2006, 2009) samme anerkjennelse for som den akademiske forskning. En anerkjennelse for at teori og praksis henger sammen, teori som utgangspunkt for en praksis og praksis som utgangspunkt for å lage en teori. Ved

å være teoretiske praktikere og samtidig tenkere, kan også barna gis verdien og opplevelsen av å være en tenker. Rinaldi (2006, 2009) ser dette som nært forbundet med demokrati.

Her er Biestas (2006, 2009) teoretiske perspektiv aktuelt i forhold til demokratisk dannelse for en menneskelig framtid. Biesta (2006, 2009) tar i bruk teori av Hannah Arendt når han belyser den *politiske* forståelsen av den demokratiske subjektivitet. I samhandling har man bruk for andre, andre som reagerer på ens egne initiativer for å kunne handle videre, og derigjennom å være et subjekt. Hos Hannah Arendt er forståelsen for den menneskelige subjektivitet sett som ”*en egenskap ved menneskelig interaksjon*” (Biesta, 2009, s.125). Da er ikke subjektiviteten lenger sett som en egenskap hos individer, men i samhandling med andre, fordi den som handler ”...alltid beveger seg blant andre mennesker som også handler” (Arendt, 1996, s.194). For Arendt eksisterer subjektiviteten kun i handlingen, det er bare da mennesket kan ”*være*” et demokratisk subjekt, selv om det ellers er i besittelse av demokratiske kunnskaper og ferdigheter. (Biesta, 2009, s.126). Hun mener egen subjektivitet kun er mulig i situasjoner hvor andre også kan være subjekter, hvor andre kan handle i forlengelse av en selv, på uforutsigbare måter.

Subjektivitet som blir sett på som en egenskap hos individet, slik den blir sett ved en *individualistisk* og en *sosial* forståelse av den demokratiske subjektivitet, kan også kalles identitet. Det vil si at identiteten i disse forståelsene ligger hos mennesket selv. Identiteten ligger her ikke i menneskets handling. Carlina Rinaldi sier i boken *I dialog med Reggio Emilia* (2009, s.195) at ”identiteten din ligger i dialogen”. Dette blir uttalt i samtale med Gunilla Dahlberg og Peter Moss om anerkjennelse av kriser, om å akseptere kunnskapskriser for egen del. Videre dreier samtalen seg om sammenhengen mellom identiteten til de kunnskaper en har og egen identitet, noe som kan forårsake faglig og personlig krise hos lærere. Rinaldi ser krisen som et møtested, hvor det er viktig å anerkjenne det en ikke vet, at en er uferdig og hele tiden i endring, i prosess. Dahlberg uttrykker i denne samtalen (Rinaldi, 2006, 2009) interesse og overraskelse over dette nye perspektivet på pedagogikk og identitet som rasjonelt betinget.

Det å være i dialog, i betydningen å ha evne til forvandling, betyr at en også er avhengig av andre. I denne dialog og forvandlingsprosess har en ikke kontroll med det endelige resultat, resultatet er ikke forutsigbart eller det kanskje ikke blir noe endelig resultat, prosessen eller dialogen kan fortsette i det uendelige. I tillegg til dialog som en meningsutveksling, ser altså Carlina Rinaldi (2006, 2009) dialog som forvandling etter å ha funnet fram til ordets latinske og greske opprinnelse.

Ved å legge identiteten i dialogen, som her oversettes til forvandling, definerer Rinaldi (2006, 2009) også læring som en dialogisk prosess hvor det åpnes opp for ”den andre” i dialogen. I samtaler med barn som ”den andre” kan en komme langt av sted i barnets søken etter mening. Men dialog er også handling, og da kan ”identiteten i dialogen” bli det samme som ”subjektiviteten i handlingen”. Biestas (2006, 2009) teori om *politisk* forståelse av den demokratiske subjektivitet, hvor menneskets identitet ligger i handlingen, kan så overføres til det innholdsmessige i det valgte sitat av Loris Malaguzzi (2009, s.67) og til det pedagogiske arbeidet i Reggio Emilia.

Carlina Rinaldi (2006, 2009) snakker om barnet som ”den andre”, og dialogen som en underbygger for tillit og som en etisk størrelse. Ut fra dette kan dialogen ses som en forbindelse med gjensidig avhengighet, og da blir etikk et viktig begrep. Biesta (2006, 2009) knytter også Emmanuel Lévinas til sin teori om den demokratiske dannelselse. Lévinas betoner at vår ”væren i verden” er en ”væren-i-verden-med-andre (s.57) og kritiserer vestlig tradisjonell vitenskap for å anta at menneskelige individer er mennesker i kraft av sin bevissthet. ”Subjektet er ansvar før det blir intensjonalitet” (Lévinas, 2004, s.89), ansvaret kommer før subjektet blir uttrykk for bevissthetens rettethet. Lévinas mener at bevissthet og subjektivitet er likestilte formater og hans argumentasjon går på at subjektet er involvert i forhold som er eldre enn bevisstheten. Dette er ikke et forhold en kan ”vite”, det er heller ikke ”handling”. ”Lévinas karakteriserer det som et *etisk* forhold, et forhold med uendelig ansvar overfor den anden” (Biesta, 2009, s.57). Dette vil si at ansvaret for ”den andre” i dialogen kommer først. Vi må lytte, innta en lyttende holdning overfor det som kommer fram i en forvandlingens dialog med andre. Vi stilles overfor en læring som dreier seg om de skjøre betingelser handling og subjektivitet er mulige under, egen subjektivitet like fullt som andres (Biesta, 2006, 2009). I en lærende institusjon som barnehagen er (KD, 2008-2009), må en derfor forsøke å gjøre handling mulig som skaper anledninger for at barn kan være subjekter. Gjennom slik handling kan barn få oppleve hvordan det er og hva det betyr å være et subjekt og hvordan demokratisk subjektivitet oppstår i ”demokratiske øyeblikk” (Bae, 2009, s.396), i møte med andre.

I barnehagene i Reggio Emilia, hvor barna stimuleres til *læring* gjennom relasjoner og dialoger, oppleves det at tankeutveksling blir av betydning (Rinaldi, 2006, 2009). Barna blir urolige hvis de ikke får anledning til slik utveksling, de ønsker å involvere alle, de opplever andres tanker som en del av seg selv. Slik blir også andres teorier og meninger sett som en ressurs. I dette ligger *medvirkning, omsorg, respekt* og *ansvar*

som grunnleggende erfaring og som *dannelse* som igjen kan settes i forbindelse med Biestas (2006, 2009) *politiske* forståelse av den *demokratiske* subjektivitet.

- **Kan Friedrich Frøbels pedagogiske tenkning åpne for en *politisk* forståelse av subjektivitet som forholder seg til *læring* gjennom *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* i henhold til *demokratisk dannelse*?**

Gjennom min analyse av sitatet fra **Friedrich Frøbels** tekst *Die Menschenerziehung* fra 1826, oversatt til svensk (Fröbel, 1995, s.32) og med støtte fra den engelske utgaven (Fröbel, 2005), er min konklusjon at Frøbels tenkning gir åpning for en *politisk* forståelse av subjektivitet.

Hos Fröbel er verden av åndelig natur, men sentrum i dette verdensbildet ligger ikke i det enkelte menneske (Johansson i Fröbel, 1995), ”i det enkelte menneske” defineres hos Biesta (2006, 2009) som den *individualistiske* subjektivitet, hos Fröbel ligger sentrum i Gud, som er den åndelige kraftens midtpunkt. Subjektiviteten plasseres på denne måten utenfor individet i Frøbels ideologi, slik subjektiviteten også plasseres når den hos Biesta (2006, 2009) betegnes som *politisk*. Frøbels prosjekt var dessuten å utdanne frie, tenkende mennesker (Johansson i Fröbel, 1995), noe som i seg selv er en forutsetning for demokrati.

En åpning for *politisk* subjektforståelse som forholder seg til *læring* gjennom *demokratiske verdier* i henhold til *demokratisk dannelse*, er synliggjort i Frøbels tenkning.

- **Kan Rudolf Steiners pedagogiske tenkning åpne for en *politisk* forståelse av subjektivitet som forholder seg til *læring* gjennom *medvirkning, omsorg, respekt og ansvar* i henhold til *demokratisk dannelse*?**

Dette spørsmålet passer ikke inn i **Rudolf Steiners** tenkning, slik jeg ser det. Hans *individualistiske* subjektforståelse er så framtrødende at det er vanskelig å finne en åpning for noe annet i det analyserte materialet.

I Steinerpedagogikken har utviklingen hos det individuelle barnet stor betydning (Paulsen, 2008). For at barnet skal kunne utvikle seg og ta i bruk de evner, egenskaper og muligheter det bringer med seg, er det en forutsetning at det er i trygge omgivelser og har det bra, både fysisk og psykisk. Den bærende idé i Steinerpedagogikken er i følge Svein Bøhn (1992, s.12) ”troen på det enkelte menneskes uendelige muligheter”.

For Rudolf Steiner handlet det om menneskets egenutvikling, koblet sammen i det legemlige, sjelelige og åndelige. I det pedagogiske er han opptatt av lærerens respekt for enkeltbarnets helhetlige utvikling og av læringsprosesser hvor hele barnet er virksomt.

”Den viktigste læringen hos barn finner sted ved at sansene stimuleres” (Bøhn, 1992, s.13). Sansene kan helt sikkert stimuleres der hvor *læring* finner sted gjennom de *demokratiske* verdier *medvirkning*, *omsorg*, *respekt* og *ansvar*, på sin vei til *dannelse*, men det skrives det ikke noe om hos Steiner, det er ikke det som er vektlagt.

Svarene som her har kommet fram, vil nå danne grunnlag for en respondering på masteroppgavens problemformulering:

Hvilken relevans har pedagogisk tenkning for å fremme demokratiske verdier hos barn i den norske barnehagen, sett i lys av et teoretisk perspektiv på læring?

De aktuelle demokratiske verdiene er medvirkning, omsorg, respekt og ansvar.

Gjennom Gert Biestas (2006, 2009) perspektiv på læring har mine tekst- og dokumentanalyser vist at den pedagogiske tenkningen til Loris Malaguzzi er svært relevant i forhold til å fremme de demokratiske verdiene medvirkning, omsorg, respekt og ansvar hos barn i den norske barnehagen.

Etter det samme teoretiske læringsperspektivet viser det seg at den pedagogiske tenkningen til Friedrich Fröbel fra 1826 også har en relevans i forhold til å fremme demokratiske verdier hos barn i barnehagen.

Derimot har den pedagogiske tenkningen til Rudolf Steiner, analysert gjennom Gert Biestas (2006, 2009) teoretiske perspektiv på læring, ingen relevans i forhold til å fremme demokratiske verdier hos barn i barnehagen.

I kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) gis det uttrykk for en pedagogisk tenkning som har noe relevans for å fremme, hovedsakelig de demokratiske verdiene medvirkning og omsorg, hos barn i den norske barnehagen, analysert gjennom Gert Biestas (2006, 2009) teoretiske læringsperspektiv.

7 AVSLUTTENDE OPPSUMMERING

Dette siste kapittelet presenterer konkluderende resonnementer i henhold til de øvrige kapitler. Kapittel 1 får en egen avslutning, teori- og metodekapittel slås sammen, det samme gjelder kapitlene 2 og 5, om pedagogiske idéer og offentlige dokumenter, her vil analyseresultater fra de kvalitative innholdsanalyser få en kort oppsummering. Kapittel 6 får en konklusjon, videre nevner jeg noe om pedagogisk tenkning på nytt og enkelte ettertanker avslutter masteroppgaven.

7.1 Innledning

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært svært lærerikt, jeg synes jeg har favnet et bredt spekter av teori og har tilegnet meg både ny kunnskap og skriveerfaring. Ganske tidlig fant jeg en god struktur, denne har jeg hele tiden arbeidet etter, inntil jeg etter anbefaling løste den opp og knyttet den sammen igjen.

Da jeg fant Gert Biesta (2006, 2009) i referanselisten hos Rauni Karlsson (2009), og skaffet meg boken *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Biesta, 2009), så jeg raskt at dette var en teori jeg kunne benytte meg av. Det var dette teoretiske perspektivet som jeg trengte i en tekst- og dokumentanalyse. Gjennom dette metodiske arbeidet har jeg oppnådd en analytisk forståelse av en barnehagehverdag med sikte på demokratisk dannelse. Jeg har også funnet fram til pedagogisk tenkning som er relevant i denne forbindelse, en bevegelig tenkning som hele tiden kan finne nye retninger og som åpner opp for demokratisk subjektivitet i samhandling.

Den overordnede agendaen for masteroppgaven er å synliggjøre for barnehagefeltet et tilgjengelig teoretisk fundament for demokrati. Gjennom min problemformulering med tilhørende forskningsspørsmål synes jeg at denne forventningen er innfridd. Det jeg ikke har tatt videre etter denne analytiske forståelsen, er hvilket menneskesyn som ligger til grunn for dannelse basert på demokratisk verditenkning, dette er aktuelt tema med tanke på bevisstgjøring og refleksjon hos voksne som daglig arbeider med barn.

7.2 Teoretiske perspektiver og analysemetode

Gert Biestas (2006, 2009) teori om læring og demokratisk dannelse har fungert bra som analyseredskap, den ga noen brukbare svar i min søken etter den pedagogiske tenknings relevans. Den demokratiske dannelse i forhold til læring, forklart hos Biesta (2006, 2009), er ikke individentsentrert, men handlingscentrert. Denne demokratiske dannelsen fokuserer på de lærendes muligheter til å begynne, og på pluralitet som eneste forutsetning handling er mulig under. For lærere i denne dannelsessituasjonen

gis det et dobbelt pedagogisk ansvar, læreren har et ansvar for det enkelte individ, og i tillegg et ansvar for ”verden”, som er det pluralitetens og forskjellighetens rom som er forutsetningen for demokratisk subjektivitet.

Fenomenologi og hermeneutikk har fungert som en naturlig bakgrunn for mine analyser, de har inngått i kassen for ”analyseverktøy”. Hverken Husserl eller Gadamer er fulgt med tanke på deres begrepsbruk, siden de ikke har inngått i mitt teoretiske perspektiv, men det var nødvendig å presentere dem som representanter for disse retningene. Den analytiske beskrivelsen av de tre pedagogiske tenkere kan også sies å ha fenomenologisk preg, gjennom biografiske data kommer deres livsverden til syne, til hjelp for en bedre forståelse av deres tenkning.

Alvesson & Sköldbberg (2008, s.477-478) oppgir fire forskningsretninger i ”...något ironiska termer”, her presenteres ”grundad teori”, ”hermeneutik”, ”kritisk teori” og ”postmodernism”. Siden dette er ganske morsomt skrevet, ironisk overdrevet, er det lett å fange karakterene, og her synes jeg selv at jeg passer inn i beskrivelsen av ”hermeneutik”. At en kan få ”guddommelig inspirasjon” ved å lese tekst, i bokstavlig eller metaforisk mening, har jeg i noen grad erfart i et veldig givende arbeid.

7.3 Offentlige dokumenter og pedagogiske idéer

I en oppsummering vil jeg kort gjengi resultatene fra den kvalitative innholdsanalysen i kapitlene 6.2 – 6.5, og komme med noen betraktninger.

I kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) kommer en *individualistisk*, men også en *sosial* forståelse av subjektivitet i forhold til *demokratisk dannelse* til uttrykk. Det finnes potensiale for *politisk* forståelse i sitatets kontekst. I sitatet ligger også potensiale for vektlegging av de demokratiske verdier, spesielt *medvirkning*, i forhold til *læring*.

Hos Malaguzzi kommer en *individualistisk*, en *sosial* og en *politisk* forståelse av subjektivitet til uttrykk i sitatet, i forhold til *demokratisk dannelse*. De demokratiske verdier *medvirkning*, *omsorg*, *respekt* og *ansvar* vektlegges også, i forhold til *læring*.

Hos Fröbel kommer en *individualistisk*, men også en *politisk* forståelse av subjektivitet til uttrykk i sitatet, i forhold til *demokratisk dannelse*. I sitatet vektlegges ikke de demokratiske verdier, i kontekst er disse verdiene av betydning i forhold til *læring*.

Hos Steiner kommer en *individualistisk* forståelse av subjektivitet til uttrykk i sitatet, i forhold til *dannelse*. De demokratiske verdier vektlegges ikke i sitatet, i forhold til *læring*, men ”svever mellom linjene”.

Jeg synes mitt analysemateriale, de valgte sitatene, og disse sett i kontekst, ga dekkende svar med hensyn til mitt problemfokus og mine forskningsspørsmål. Selv om jeg hadde anelse om hvordan utslagene ville bli, fikk jeg noen overraskelser underveis. Jeg var ikke klar over at Frøbels tenkning kunne settes inn i en politisk subjektforståelse, og jeg var heller ikke helt klar over hvor individsentrert Rudolf Steiner var i sin tenkning. Han skiller seg også ut som den mest konservativt innstilte tenkeren. Det overrasket meg å kunne finne antydning til politisk subjektforståelse i det offentlige dokumentet. I den forbindelse vil jeg gjengi en setning i ny forskrift om rammeplan (Lovdata, 2011, s.23): ”Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati”. Setningen viser at mitt problemfokus er svært aktuelt, slik jeg også konkluderte i kapittel 5.6.

7.4 Demokratiske verdier og pedagogisk tenkning

Som konklusjon på min problemformulering viste den pedagogiske tenkningen til Loris Malaguzzi å ha god relevans i forhold til å fremme demokratiske verdier i barnehagen, sett i lys av Gert Biestas (2006, 2009) teoretiske perspektiv på læring. Det viser seg at Friedrich Frøbels tenkning også har aktualitet, spesielt gjennom hans filosofiske betraktninger, hans menneskesyn og hans læringssyn. I den komparative oppsummeringen i kapittel 6.7 viser det seg at Fröbel og Malaguzzi har flere sammenfallende trekk i syn på barn og læring. Rudolf Steiners pedagogiske tenkning har ikke den samme relevans, sett i forhold til det teoretiske læringsperspektivet.

Kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) uttrykker også relevans med tanke på å fremme demokratiske verdier i henhold til Biestas (2006, 2009) læringsperspektiv, spesielt medvirkning og omsorg som de mest omtalte av verdiene fra problemformuleringen. Som indikasjon på uttrykk for politisk vilje i Norge, er dette i harmoni med *demokratisk dannelse* eller *læring for demokrati*, gjennom demokratisk verditenkning i den norske barnehagen, som nå betegnes som en institusjon for læring.

I analysene av kvalitetsmeldingen (KD, 2008-2009) har den kvantitative tekstanalysen og den kvalitative innholdsanalysen vist seg å være supplerende metodiske tilganger.

7.5 Pedagogisk tenkning på nytt

Jeg har allerede henvist til Hillevi Lenz Taguchi og hennes nyeste bok om **intraaktiv pedagogikk** (2010), som en postmoderne teori i vår tid, i kapittel 2.3.4, s.40. Lenz

Taguchi (2010) er også opptatt av et nytt språk om læring, hun og hennes kollegaer ønsker å komme borteenfor skillet mellom teori og praksis. Teksten er blant annet forankret i pedagogisk kontekst i Sverige med inspirasjon fra de kommunale barnehagene i Reggio Emilia. Begrepet *intraaktiv* er hentet fra fysikk, det spiller på relasjonen mellom alle levende organismer og de fysiske omgivelsene. Denne pedagogiske tenkningen arbeider med forskjeller, mangfold og kompleksitet i læring og danning av kunnskap.

Biesta (2006, 2009) holder fram teori fra Lévinas i det han mener at det utdanningsmessige ansvar kan forstås som en forstyrrelse av menneskets væren, som innebærer å stille noen enkle, men fundamentale pedagogiske spørsmål (Biesta, 2009, s.137): ”Hva mener du om det?; eller: Hva tenker du om det?; eller: Hvordan ville du reagere?”. Disse vanskelige spørsmål kan stilles på mange måter, men det er spørsmål som kan avbryte og forstyrre, på samme måte som de kan kalle fram et unikt individ.

Disse ovenfor nevnte, konkrete og også vanskelige spørsmål, formulert og betegnet som en **forstyrrelsens pedagogikk**, er nok fra Biestas (2009) side beregnet å stille til større barn enn de som går i barnehagen. Men jeg synes de er interessante og viktige allerede fra den spedde alder av. Stilt overfor de yngste barna, som ikke forventes å formulere svar av hverken fonetisk eller semantisk karakter, kan en som voksen likevel ha disse spørsmål, uttalt høyt eller ikke, klart for seg. Det handler altså om tilstedværelse, en undring hos den voksne, som kan være en hjelp, en rettleiding til frambringelse av hva barnet gir uttrykk for, hva barnets mening innebærer. Slik sett kan forstyrrelsens pedagogikk bidra til å skape en holdning hos barnehageansatte som skaper et fundament for *demokratisk dannelse* i livet.

7.6 Ettetanker

Krigssituasjoner i Europa virket utløsende for Frøbel og Steiners pedagogiske virke. I 1945, etter andre verdenskrig, så foreldrene i Villa Cella i Nord-Italia og Loris Malaguzzi at samfunnet trengte en ny retning og de ville begynne med barna. Med inspirasjon fra de kommunistiske og sosialdemokratiske politiske retningene (Hall et al., 2010), utviklet det seg en barnehagevirksomhet tuftet på demokratiske verdier. Gjennom demokratiske samfunnsordninger har nå Europa og den øvrige vestlige verden utviklet seg til et økonomisk sterkt og markedsliberalistisk område. Innen dette samme området er det også uttalt politisk vilje til å satse på utdanning for sosial utjevning og som sikkerhet for framtidig ressursutvikling (OECD, 1996). Dette er vel og bra, men den sosialistiske grunntanke som var rådende i de første tiår etter siste

verdenskrig, er bleknet. Det er ut fra en markedsøkonomisk grunnholdning at instrumentalistisk og testorientert pedagogisk tenkning har fått feste innen utdanning.

Dette kan også ses i sammenheng med den vestlige rike verdens syn på utdanning og læringens betingelser, som i følge Biesta (2006, 2009) må betraktes filosofisk. Lars Erik Damgaard Knudsen siterer Hannah Arendt (i Biesta, 2009, s.12) i det hun forteller at jorden ikke er ”befolket av *mennesket*, men av *mennesker*”. Dette uttrykker en motsats til den essensialisme som preger mange populære læringsteorier i tiden og til det som også overses i den pedagogisk-filosofiske debatt om utdannelsens oppgave og hva som legges i et begrep om dannelse. Det som blir oversett er ”at menneskers forskjelligheter er en begrundelse og mulighetsbetingelse for politik og for det pædagogiske svar, som et dannelsesbegreb heraf måtte indeholde” (Biesta, 2009, s.13). Hvordan den pedagogiske tenkningen og organiseringen av læringen, altså utdannelsen sett under ett, plasserer demokratisk subjektivitet er derfor av betydning.

Dagens utdanning er preget av Immanuel Kant og hans plassering av subjektiviteten i individet og individets evne til rasjonell tenkning med fokus på den enkeltes viten, evner og ferdigheter, en utdanning *til* demokrati. Utdannelsen i dag er også preget av Deweys plassering av subjektiviteten i individet, i et ”individualisert selv” (Biesta, 2009, s.127) i sosial interaksjon. Individet deltar i en sosial sammenheng og den enkelte formes gjennom demokratisk samarbeid med andre, en utdanning *gjennom* demokrati.

Med disse to forståelsene av den demokratiske subjektivitet, den *individualistiske* og den *sosiale* i bakgrunnen, er det nå aktuelt, i henhold til Biesta (2006, 2009), å rette blikket mot en tredje forståelse, den *politiske* forståelsen av den demokratiske subjektivitet. Arendts plassering av den demokratiske subjektivitet ligger i handlingen, for henne er subjektiviteten ikke definert av et individs egenskaper, men som en egenskap ved menneskelig interaksjon. ”Man *er* subjekt i de situasjoner, hvor ens initiativer oppfølges af andre på en sådan måte, at andres mulighet for at bringe deres initiativer til verden ikke bliver ødelagt” (Biesta, 2009, s.128). Dette er en utdanning hvor det er mulig *å være* demokratiske mennesker, *gjøre* demokratisk handling mulig.

Den pedagogiske tenkningen med utspring fra Villa Cella, bygget på demokratiske og solidariske idealer, er stadig aktuell. Denne tenkningen, utviklet av Loris Malaguzzi og lærerne innenfor en kommunal barnehagevirksomhet i Nord-Italia, satt i forbindelse med Gert Biestas (2006, 2009) teori om læring, danner et godt grunnlag for å tenke nytt om pedagogikk og organisering av læring i vårt samfunn.

8 LITTERATURLISTE

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: Det virksomme liv*. (Christian Janss, oversettelse). Oslo: Pax Forlag A/S. (Utgitt første gang The University of Chicago 1958).
- Arendt, H. (1998). *Människans vilkor: Vita active*. (Joachim Retzlaff, oversettelse). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. (Utgitt første gang The University of Chicago 1958).
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom voksne og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport nr. 25.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Kunnskapsdepartementet. *Temahefte om barns medvirkning* (s.6-26). Oslo: Akademika.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate: challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* (17), No 3 pp. 391-406.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barsotti, A. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barz, H. (1984). *Der Waldorfkindergarten: Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.) *Med livsvärlden som grund* (2. oppl.). Lund: Studentlitteratur, s.9-58.
- Bergström, G. & Borèus, K. (2008). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring Retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig Fremtid*. (Marie Schneekloth, oversettelse). København: Forlaget UP: Unge Pedagoger.
- Biesta, G. J. J. (2011). Hjemmeside: www.gertbiesta.com
Hentet 26.mars 2011, fra <http://www.ioe.stir.ac.uk/staff/gertbiesta.php>
- Bjelkerud, A. W. (2009). *Kontroll, lines of flight og "sosial kompetanse": Rekonseptualiseringer av "sosial kompetanse" gjennom rhizomatiske tilnærminger*. HiO-masteroppgave nr. 11.
- Brekke, M. (red.) (2006). *Å begripe teksten: Om grep og begrep i tekstanalyse*.

- Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild: Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Oslo: Antropos Forlag.
- Cappelen Akademisk Forlag Lovdata (2008). *Lov om barnehager (barnehageloven) samt forskrifter*. Oslo: Cappelens Forlag as.
- Cappelen Akademisk Forlag Lovdata (2011). *Lov om barnehager (barnehageloven) samt forskrifter*. Oslo: Cappelen Damm AS. www.cda.no
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: Morgendagens barnehage*. (M. Holljen, oversettelse). Oslo: Kommuneforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (red.) (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Engelstad, F., Grenness, C. E., Kalleberg, R. & Malnes, R. (2005). *Introduksjon til Samfunnsfag: Vitenskapsteori, argumentasjon og faghistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Englund, T. (2007). John Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofin. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.376-391). Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Froebel, F. (2005). *The Education of Man*. (W. N. Hailmann, oversettelse). Mineola, N. Y.: Dover Publications, Inc. (Utgitt første gang i Tyskland 1826 som *Die Menschenerziehung*).
- Fröbel, F. (1980). *Småbørns pedagogik: Udvalgte arbejder ved Viggo Tønsberg*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Redigerad av Jan-Erik Johansson. Lund: Studentlitteratur.
- Fure, I. R. (2009). *Medverking: ein rett for alle?: Vaksne sine tankar om barn sin medverkingsrett*. HiO-masteroppgave nr. 26.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Lars Holm-Hansen, oversettelse). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Greenfield, S. (2009?). *Id: The Quest for Identity in the 21st Century*. www.hodder.co.uk
- Gundersen, D. (1992). *Norske synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gustavsson, B. (2007). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.497-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guttu, T. (red.) (2005). *Norsk ordbok med 1000 illustrasjoner: Riksmål og moderat bokmål*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hall, K., Horgan, M., Ridgway, A., Murphy, R., Cunneen, M. & Cunningham, D. (2010). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*. London & New York: Continuum International Publishing Group. www.continuumbooks.com
- Harris, P. (1995). *Barn och känslor*. Lund: Studentlitteratur.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. (Lars Holm-Hansen, oversettelse). Oslo: Bokklubben.
- Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel (1782-1852). *Prospects*, vol.XXIII, (no.3/4), pp.473-491.
- Henriksen, J.-O. (2007). Emmanuel Lévinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.527-539). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holden, F. (1975). *Mot vår egen tid 1920-1945*. Oslo: Forlaget Tanum-Nordli A/S.
- Husserl, E. (1997). *Fænomenologiens idè*. (Peer F. Bundgård, oversettelse). København: Hans Reitzels Forlag. (Utgitt første gang Kluwer Academic Publishers B. V. 1950).
- Jackson, I. (2010). Et Steinerbarns bekjennelser. *Humanist*, (4).
- Jacobsen, K. (2002). *Barnehagen i Norge: Forum for meningsskaping?: En kritisk dokumentanalyse*. HiO-hovedsfagrapport nr. 28.
- Jansen, T. T. (1999). *Barnehage: verken eller: Om barnehagens egenart*. Høgskolen i Oslo.
- Jansen, T. T. (2009). Det er grunn til å være på vakt! *Første steg*, (september/oktober), s.10-11.
- Jardine, C. (1997). We Don't Need No Steiner Education. *The Daily Telegraph*, 10.08.1997, pp.22.
- Johansson, J.-E. (1983). *Svensk förskola: en tilbakablick*. Stockholm: Liber Förlag.
- Johansson, J.-E. (1992). *Metodikämnet i förskolläroverutbildningen: Bidrag til en traditionsbestämning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J.-E. (2007). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.260-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonstøij, T. & Tolgraven, Å. (2001). *Hundre måter å tenke på*. Oslo: Damm & Søn.

- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolans vardag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kennedy, B. (2000). *Glassfugler i skyene: Temaarbeid sett fra praktikerens perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolle, T. (2000). *Ordene som ble borte: Et historisk og feministisk perspektiv på Åse Gruda Skards bøker om barneoppdragelse*. Høgskolen i Østfold: Rapport 2000:5.
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjon til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika.
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *St.meld. nr. 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Akademika. www.regjeringen.no el. <http://odin.dep.no/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. (Ane Sjøbu, oversettelse). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lévinas, E. (2004). *Den annens humanisme*. www.aschehoug.no (Utgitt første gang Fata Morgana 1972).
- Liedman, S.-E. (1989). Om ideologier. I S.-E. Liedman & I. Nilsson (Red.) *Om ideologi och ideologianalys* (s.7-23). Göteborg: Arachne, Institusjonen för idè och lärdoms historia, Göteborgs universitet.
- Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. www.studentlitteratur.se Studentlitteratur.
- Lindahl, M. (1999). *Lärande småbarn*. (Arne Solli, oversettelse). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Lindenberg, C. (1992). *Rudolf Steiner*. (Sverre Dahl, oversettelse). Oslo: Antropos Forlag.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I L. E. Dale (red.) *Pedagogisk filosofi* (s.13-34). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.) *Dannelsens forvandlinger* (s.347-371). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Settings: Applying poststructural ideas*. London and New York: Routledge.
- Mahrtdt, H. (2007). Hannah Arendt: Dannelse til humanitet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.540-554). Oslo: Universitetsforlaget.

- Malaguzzi, L. (2009). *Reggio Children: Barns rettigheter: en reise: Sett med barns øyne*. (Birgit Owe Svihus, oversettelse). Bergen: Fagbokforlaget. (Utgitt første gang Reggio Children s. r. l. 1996).
- Moss, P. (2007). Meetings Across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39, (3), pp.229-246.
- Myhre, R. (1992). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Myhrvold, J. (1975a). *Ideologienes tidsalder 1815-1850*. Oslo: Tanum-Norli.
- Myhrvold, J. (1975b). *Imperialismens tidsalder 1870-1920*. Oslo: Tanum-Norli.
- Mylesand, M. (2008). *Bygg & konstruksjon i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU (2010:8). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*.
- OECD (1998). *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*.
- OECD (1999). *Country Note: Early Childhood Education and Care policy in Norway*.
- OECD (2001). *Country Note: Early Childhood Education and Care policy in Italy*.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oettingen, A. v. (2007). Jean-Jacques Rousseau: Den moderne paradoksale oppdragelse. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.114-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Paulsen, E. G. (2008). *Tillit og undring: Barnet under 3 år hjemme og i Steinerbarnehager*. www.kolofon.com Kolofon Forlag AS..
- Raundalen, M. (1996). *Det viktigste i barneoppdragelsen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Raundalen, M. (1997). *Empati och aggression: Om det viktigaste i barnoppfostran*. (Sten Andersson, oversettelse). www.studentlitteratur.se
- Raundalen, M. & Schultz J.-H. (2009). Langskudd. *Utdanning* (22), s.38.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen (2008-2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene*. Dokument nr. 3:13.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London and New York: Routledge.

- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: Lytte, utforske og lære.* (Ane Sjøbu, oversettelse). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ropeid, K. (2009). Lavt kunnskapsnivå bekymrer. *Utdanning* (13), s.30-33.
- Rousseau, J. J. (1977). *Emile II: Emile eller om oppfostran.* (C. A. Fahlstedt, oversettelse til svensk, Inga-Britt Hansson, bearbeidelse). Gøteborg: Stegeland.
- Rustad, L. M. (2007). Mary Wollstonecraft: Frihet, likhet og humanisme. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.186-198).
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870-1952). *Prospects*, vol.XXIV, (no.1/2), pp.169-183.
- Sandve, A. M. (2001). *Kvalitet i barnehagen: for hvem? Om barns plass i Kvalitetsdiskursen: Kritisk analyse av styringsdokumenter på 90-tallet.* HiO-hovedfagsrapport nr. 1.
- Schou, L. R. (2007). Immanuel Kant: Mennesket er den eneste skabning der har brug for opdragelse. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.125-140). Oslo: Universitetsforlaget.
- Signert, K. (2007). Maria Montessori: Läkaren som blev pedagog. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, (s.421-434). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skard, Å. G. (2009). *Ungene våre.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. (Utgitt første gang Tiden Norsk Forlag 1948).
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger.* Oslo: Pax Forlag A/S.
- Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise på grunnlag av innsikt i menneskenaturen.* (Dan Lindholm, gjengivelse). Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (1980). *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt.* Oslo: Antropos.
- Steiner, R. (1993). *Filosofiens gåder.* Oslo: Vidarforlaget.
- Steiner, R. (1999). *Min livsvei.* Oslo: Antropos Forlag AS.
- Steiner, R. (2008). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken.* (Harald Haakstad, oversettelse). Oslo: Antropos.
- Steinnes, J. (2007). Rudolf Steiner: Pedagogikk som kunstnerisk praksis. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.392-406). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke: Pedagogisk refleksjon: Hermeneutisk refleksjon.* Trondheim: Tapir forlag.

- Steinsholt, K. (2007). Johann Heinrich Pestalozzi: Kjære folk, jeg ønsker å hjelpe dere. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.156-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (red.) (2007). *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundt, A. H. (2009). Steinerbarnehagene i dagens pedagogiske landskap. *Barnehagefolk* (1), s.48-54.
- Svenneby, E. (2007). Edith Stein: På vei mot visdommen: fenomenologisk frigjøringspedagogikk. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.469-481). Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (2009). *Ensomhet og fellesskap: Erindringer om forskning og formidling*. www.didakta.no Didakta Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulla, B. (2008). *Omsorg, makt og barndommar: Rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar*. HiO-masteroppgave nr. 4.
- UNESCO (2003). Lifelong Learning and Social Policy for Early Childhood. *Policy Briefs on Early Childhood*. (no 11/March).
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wallin, K., Mæchel, I. & Barsotti, A. (1982). *Ett barn har hundra språk*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Wallin, K. (1986). *Om ögat fick makt: Mer om de hundra språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Wallin, K. (1993). *Flygande mattor och forskande barn: Om filosofin på ett daghem i Helsingfors jämfört med tankarne i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag.
- Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber AB.
- Zahavi, D. (2004). *Fænomenologi*. Fredriksberg, DK: Roskilde Universitetsforlag.
- Zegers, P. & Staudenmaier, P. (2001). Antroposofiens janusansikt. *Humanist*, (2), s.48-53.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk*. (Astrid Manger, oversettelse). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa kvantitativa argumentets misvisande retorikk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, s.270-292.