

MASTEROPPGAVE

For masterstudium i barnehagekunnskap

Juni 2020

Barns dannelsprosesser i barnehagen

En kvalitativ studie om arbeidet med barns dannelsprosesser i barnehagen

basert på intervjuer med barnehagelærere

Anne- Mette Gulbrandsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Det er med lettelse og stolthet jeg endelig kan sette punktum for denne masteravhandlingen. Prosessen med å skrive har vekslet mellom stor entusiasme og dyp fortvilelse så det å være i mål kjennes ubeskrivelig godt. Det oppleves som et privilegium å kunne fordype seg i fagtekster og tekster som er skrevet i en annen tid. Et møte med Wilhelm von Humboldts tekst fra 1793 gjorde sterkt inntrykk på meg, og øker iveren etter å lese mere og stadig søke ny innsikt og forståelse.

Det er flere som fortjener en takk for at denne oppgaven har kommet i havn. Først vil jeg takke informantene for deltakelsen, uten dere ville det ikke blitt noen studie. En stor takk rettes til min kjære veileder Solveig Østrem. Du har vært en uvurderlig støtte gjennom hele prosessen. For meg er du et stort faglig forbilde, og det er en fornøyelse å fordype meg i dine tekster og lytte til dine kloke ord. Takk til Anne Greve som fikk meg på sporet og bidro til at jeg sto løpet ut. Takk til Nina Winger for inspirerende forelesninger og støttende ord. Takk til Olav Hovdelien for morsomme og lærerike forelesninger.

Videre vil jeg takke min kollega Line for faglige drøftinger og nyttige innspill. Takk til Christine og André for uvurderlig støtte i innspurten. Tilslutt vil jeg rette en spesiell takk til min kjære, Simen og barna våre. Dere er umistelige og har vært en stor støtte for meg gjennom hele studien.

Sammendrag

Mål: Temaet for denne masterstudien er barns dannelsesprosesser i barnehagen, og barnehagens rammevilkår. Oppgaven tar utgangspunkt i Wilhelm von Humboldts forståelse av dannelse som en vekselvirkende prosess mellom individet og omgivelsene. Oppgaven legger vekt på tidligere forskning og teoretiske perspektiver som kan knyttes til denne forståelsen av dannelse. Formålet har vært å undersøke hvordan et utvalg barnehagelærere oppfatter vilkårene for å støtte opp om barns dannelsesprosesser i barnehagen. Med bakgrunn i politiske satsinger på mer standardisert og målrettet form for pedagogikk, samt strukturelle politiske og kommunale føringer som kan ha betydning for det daglige arbeidet i barnehagen, har jeg undersøkt følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan barnehagelæreren støtte opp om barns dannelsesprosesser i barnehagen, og hvilken betydning kan barnehagens rammevilkår ha?

Metode: Masterstudien har en kritisk hermeneutisk forskningstilnærming. Jeg retter et kritisk blikk på politiske satsinger og føringer for barnehagen, og søker kunnskap gjennom tidligere forskning, teoretiske perspektiver og ved fortolkning av barnehagelærernes erfaringer og beskrivelser av barns dannelsesprosesser og barnehagens rammevilkår. I studien har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med 7 barnehagelærere fra fem kommuner i Norge.

Resultater: Funnene viser at arbeidet med å fremme barns dannelsesprosesser er mangfoldig og berører flere sider ved barnas liv i barnehagen. Informantenes beskrivelser og erfaringer knytter seg til barnas muligheter for lek, spontanitet og fellesskap, samt hvilke temaer, fag og læringsformer barna presenteres for, og får erfaringer med i barnehagen. Funnene viser at lav bemanning, høyt sykefravær, store barnegrupper, økonomi og økt fokus på systematisk og målrettet pedagogikk i barnehagen kan begrense mulighetene for å støtte opp om barns dannelsesprosesser.

Abstract

Objectives: This Master thesis examines childrens bildung processes in the kindergarten, as well as the kindergartens framework. The thesis is based on Wilhelm von Humboldt's understanding of bildung as an interactive process between the individual and the surroundings. This thesis emphasises previous research and theoretical perspectives that can be tied to this understanding of bildung. The purpose of this thesis has been to examine how a selective group of kindergarten teachers perceive the terms to support children's bildung processes in kindergarten. Based on political commitments to more standardized and targeted form of pedagogy, as well as structural political and regional guidelines that can be of importance for the day to day work in kindergarten, i have studied the following research question:

How can kindergarten teachers support children´s bildung processes, and what is the importance of the kindergartens framework in relation to children´s bildung processes?

Method: This master thesis has a critical hermeneutic research approach. Political commitment and guidelines for the kindergarten has been reviewed with a critical look. Knowledge has been obtained through previous research, theoretical perspective and interpretation of kindergarten teachers experience and descriptions of children's bildung processes and the kindergartens framework. The data collected in this study was through qualitative interviews using 7 kindergarten teachers from 5 different regions in Norway.

Results: The results show that work to further childrens bildung processes are divers and affect multiple aspects of children's lives in the kindergarten. The experience and descriptions of the participants relate to the children's opportunity to play, be spontaneous and experience fellowship, as well as which themes, subjects and teaching methods the children are exposed to. The results show that low staffing, high leave of absence due to illness, larger groups of children, economy as well as increased focus on systematic and targeted pedagogy can limit the possibilities to support children's bildung processes.

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Innhold	4
1. Innledning.....	6
1.1. Mitt barnehagefaglige credo	6
1.2. Studiens tema og forskningsspørsmål.....	8
1.3. Historisk tilbakeblikk	8
1.3.1. Organisering av barnehagen	9
1.3.2. Tidlig innsats	10
1.3.3. Personalets kompetanse	12
1.3.4. Oppsummering av historisk tilbakeblikk	14
1.4. Tidligere forskning.....	14
1.5. Oppgavens oppbygging	15
2. Danning	17
2.1. Paideia	17
2.2. Bildung.....	19
2.3. Pedagogikkens tre funksjoner	20
2.3.1. Kvalifisering	20
2.3.2. Sosialisering	21
2.3.3. Subjektivisering.....	21
2.4. Perspektiver på danning i barnehagen.....	21
2.5. Trygghet.....	22
2.5.1. Psykologisk perspektiv på barns trygghet i barnehagen	23
2.5.2. Filosofisk perspektiv på barns trygghet i barnehagen.....	23
2.5.3. Organisering av barnegrupper	24
3. Kvalitativ forskningstilnærming.....	26
3.1. Hermeneutikk.....	27
3.2. Habermas' systemteori	30
4. Metodevalg og forskningsetiske refleksjoner	31
4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	31
4.1.1. Intervjuguide	31
4.1.2. Utvalg av informanter	32
4.1.3. Gjennomføring av intervjuer	32

4.1.4. Transkribering.....	33
4.1.5. Analysestrategi.....	34
4.2. Studiens kvalitet.....	34
4.2.1. Pålitelighet (reliabilitet).....	35
4.2.2. Troverdighet (intern validitet).....	35
4.2.3. Overførbarhet (ekstern validitet).....	36
4.2.4. Bekreftbarhet (objektivitet).....	36
4.3. Etikk i forskning.....	36
4.3.1. Intervju som metode.....	37
4.3.2. Forskerrollen.....	38
5. Analyse.....	40
5.1. Trygghet.....	41
5.2. Fysiske lekemiljøer.....	43
5.3. Barns medvirkning.....	44
5.4. Personalet.....	46
5.4.1. Sykefravær.....	47
5.4.2. Kunnskap og kompetanse.....	48
5.5. Trygghets sirkelen.....	50
5.6. Kartlegging.....	51
5.7. Størrrelse på barnegrupper.....	53
5.8. Danning i barnehagen.....	54
6. Drøfting.....	56
6.1. Danning i barnehagen.....	56
6.2. Kvalifisering, sosialisering og subjektivering i barnehagen.....	57
6.2.1. Kvalifisering.....	57
6.2.2. Sosialisering.....	60
6.2.3. Subjektivisering.....	62
6.3. Barnehagelærerens muligheter for å støtte opp om barns dannelsesprosesser.....	64
7. Oppsummering og konklusjon.....	68
Litteraturliste.....	70
Vedlegg 1.....	74
Vedlegg 2.....	77

1. Innledning

Motivasjonen for denne oppgaven er politikernes stadig økende interesse for barnehagen. Gjennom flere år har barnehagen endret seg fra å være en ren omsorgsinstitusjon til å bli en del av utdanningsløpet i Norge. I denne studien ser jeg på hvordan den politiske interessen for barnehagen kan ha betydning for barns dannelsesprosesser i barnehagen. I innledningskapittelet presenterer jeg mitt barnehagefaglige *credo*, og studiens tema og forskningsspørsmål. Deretter beskriver jeg barnehagens endringer og personalets kompetanse i et historisk perspektiv. Mot slutten av kapittelet presenterer jeg noe av den tidligere forskningen som er gjort, og oppgavens videre oppbygging.

1.1. Mitt barnehagefaglige credo

Ifølge Anne Greve må barnehagelærere finne sitt eget credo, det de anser som viktig i jobben (utdanningsnytt.no, 2020, 1. avsn.). Mitt barnehagefaglige credo, som har fulgt meg gjennom hele min yrkeskarriere i barnehagen er at alle barns integritet skal ivaretas i fellesskapet i barnehagen. Ved å tilrettelegge for at alle barn kan uttrykke sine tanker, væremåter og sitt engasjement, kan de bli kjent med seg selv, sine følelser og meninger, samtidig som barna kan erfare at andre kan tenke og uttrykke seg annerledes. Jeg anser dette som essensielt i arbeidet med å støtte barna i å bli trygg på sin egen identitet. Identitet kan knyttes til det Solveig Østrem (2012), med henvisning til Charles Taylor, omtaler som individets *autentiske selv*. Østrem beskriver det autentiske selvet både som noe særegent ved hvert enkelt menneske, men også noe som formes gjennom samspill med andre (Østrem, 2012, s. 21). Jeg har et sterkt engasjement for ansvaret personalet har i relasjonen med barn i barnehagen, og særlig ansvaret for å ivareta det autentiske selvet hos barnet. Slik jeg oppfatter det kan personalet ha særlig betydning for hvordan barnet opplever seg selv og andre, og hvordan barnet utfolder seg og uttrykker seg i hverdagen.

I mitt arbeid i barnehagen gjennom 20 år har jeg hatt stilling som assistent og barne- og ungdomsarbeider, før jeg ble ferdig utdannet barnehagelærer i 2013. I løpet av disse årene har sektoren gjennomgått store endringer. På et tidspunkt opplevde jeg at mitt credo ble forstyrret. Jeg erfarte at barnas væremåter og uttrykk etter hvert ble mer begrenset og vurdert, og at politiske satsinger på, for eksempel, språk og realkompetanse førte til en mer instrumentell tilnærming til læring og organisert aktivitet i barnehagen. Den etter hvert så stramme

dagsrytmen skapte flere brudd og overganger for barna, og begrenset deres muligheter for lek og spontanitet. I tillegg ble det kjøpt inn manualbaserte programmer for å styrke barns språk, og sosiale- og emosjonelle kompetanse. Jeg erfarte at mulighetene for å utøve pedagogisk skjønn i samsvar med mitt credo etter hvert ble overskygget og redusert, og det kjentes ubehagelig å oppdage at jeg befant meg i en kultur der jeg i større eller mindre grad jobbet på tvers av min fagkompetanse, og mine verdier som barnehagelærer. I *Problembarna* (2019) påpeker Mari Pettersvold og Solveig Østrem at bruken av manualbaserte programmer endrer vilkårene for profesjonsutøvelse, og har betydning for hvilke samfunnsborgere barneinstitusjonene bidrar til å forme (2019, s. 9). Siden manualbaserte programmer ofte legger bestemte føringer for hvordan barn skal opptre og agere i ulike situasjoner, kan barnehagens helhetlige perspektiv på barna utviskes. Programmene tar i liten grad høyde for barnets utgangspunkt, og omgivelsene barnet befinner seg i. Ifølge Pettersvold og Østrem (2019) er adferdsregulerende metoder ofte et fellestrekk ved programmene. De sier følgende:

Gode ting voksne gjør i interaksjoner med barn, er altså ikke uttrykk for en anerkjennende holdning, men et virkemiddel for å oppnå en bestemt adferd hos barnet. Verdifulle handlinger kan på denne måten fort miste sin egenverdi og bli en del av en instrumentell praksis (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 14).

Pettersvold og Østrem (2019) peker på konsekvensene manualbaserte programmer kan få for hvordan personalet oppfatter, og kommuniserer med barn. Slik jeg tolker dem, kan manualbaserte programmer bidra til at barnehagens praksis endres fra å anerkjenne barna som individer med egne tanker, meninger og uttrykk, til en praksis der barna skal tilpasse seg bestemte væremåter, uttrykk og handlinger som manualbaserte programmer ofte kan vise til. Dette samsvarer i liten grad med mitt credo, om at alle barns integritet skal ivaretas i felleskapet. I stedet for å støtte og oppmuntre barnet, samt å legge til rette for varierte leke- og samspillserfaringer i arbeidet med å fremme barns identitet, så kan programmene bidra til at barna begrenses til å opptre og utfolde seg innenfor bestemte rammer og mønstre.

Å oppdage at jeg ble presset til å arbeide på tvers av mitt credo ble et vendepunkt for meg, og arbeide med å finne tilbake igjen har vært krevende, og er noe jeg fortsatt strever med. Jeg

opplever at nye føringer og forventninger fra politisk og kommunalt hold ofte kan stride mot barnehagens tradisjonelle pedagogikk, som har til hensikt å ta utgangspunkt i barnets aktivitet og engasjement.

1.2. Studiens tema og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i min personlige erfaring, og kunnskapen jeg etter hvert har tilegnet meg gjennom masterstudiet, har jeg valgt å rette oppmerksomheten mot barns dannelsesprosesser i barnehagen. Gunvor Løkken og Frode Søbstad (2018, s. 111- 112) bruker begrepet *subjektiv selvdanning*, og viser til betydningen av at barnet får muligheter til å aktivt kunne ta del i, og påvirke sine omgivelser. Med bakgrunn i barnehagens pedagogiske og strukturelle endringer siden slutten av 1990- tallet, undersøker jeg om barnehagens rammevilkår kan ha betydning for barnehagelærerens arbeid med barns dannelsesprosesser i barnehagen.

Ifølge Løkken og Søbstad (2018, s. 110) er danning et mangfoldig begrep man kan nærme seg på ulike måter. I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense temaet ved å ta utgangspunkt i Wilhelm von Humboldts forståelse av danning som en vekselvirkende prosess mellom individet og omgivelsene (Humboldt, 2016 [1793], avsn. 3). Jeg legger vekt på teoretiske perspektiver og tidligere forskning som kan knyttes til denne forståelsen av danning.

Mitt forskningsspørsmål er:

Hvordan kan barnehagelæreren støtte opp om barns dannelsesprosesser i barnehagen, og hvilken betydning kan barnehagens rammevilkår ha?

For å finne svar på problemstillingen har jeg først nærmet meg dannelsesbegrepet gjennom litteraturen. Jeg har søkt kunnskap om barnehagens rammevilkår og arbeidet med barns dannelsesprosesser i kvalitative intervjuer med barnehagelærere.

1.3. Historisk tilbakeblikk

For å sette dagens situasjon inn i en historisk sammenheng, redegjør jeg for barnehagens organisering, og betydningen av politikernes satsinger på tidlig innsats. Til slutt belyser jeg personalets kompetanse i et historisk perspektiv.

1.3.1. Organisering av barnehagen

I forbindelse med innføring av ny rammeplan i 2006 skrev Unni Bleken et kapittel i boka *Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk* (Moser & Röthle, 2007) der hun i grove trekk belyser barnehagens historie i samfunnet. Hun trekker frem at overgangen til tonivåstyring som de fleste kommuner gjennomførte mot slutten av 1990- tallet medførte store endringer for barnehagene (Bleken, 2007, s. 35). Ifølge Bleken ble flere små kommunale barnehager samlet i større enheter, samtidig som styrerne fikk et større ansvar for den totale driften av barnehagen (Bleken, 2007, s. 35). Monica Seland påpeker i sin doktorgradsavhandling fra 2009 at overgangen til tonivåorganisering reduserte antall beslutningsnivåer i kommunene, med hensikten om å bidra til økt effektivitet, økonomisk vekst og et bedre velferdstilbud for befolkningen. Ifølge Seland innebar det for barnehagestyrerne en økt myndighet over økonomi, administrasjon og utvikling av egen enhet (Seland, 2009, s. 29).

Parallelt med denne endringen iverksatte regjeringen Reform- 97¹ (Skolereformen). Ifølge Harald Thuen var Reform- 97 resultatet av et stadig mer kunnskapsbasert samfunn (Thuen, 2017, s. 198). Thuen påpeker at reformen skulle skape «en *ny pedagogikk*² ved å forene det beste fra barnehagen og skolen» (Thuen, 2017, s. 200). Politikerne så for seg reformen som en overgangspedagogikk der det sentrale ved undervisningen ville være vekslingen mellom lek og læring (Thuen, 2017, s. 201). For barnehagene frigjorde Reform- 97 mange plasser til yngre barn siden alle seksåringene ble flyttet inn i skolen. Til nå hadde barnehagen hatt lang tradisjon med barn i alderen tre til seks år, men inntoget av ett- og toåringene i barnehagen ville kreve en annen organisering og et økt behov for kompetanse på småbarnspedagogikk. Ifølge Bleken (2007) var det likevel liten hjelp å spore hos myndighetene, reformen var forbeholdt skolen, så alle midler og tiltak var rettet mot den. Bleken hevder at barnehagene mer eller mindre sto alene overfor de nye utfordringene (Bleken, 2007, s. 35).

Utover 2000- tallet fikk barnehagene et stadig økt fokus fra politisk hold, og i barnehageforliket fra 2003 var det bred politisk enighet om å innføre makspris på foreldrebetaling, og økonomisk likebehandling av private og offentlige barnehager. Ifølge

¹ Reform- 97 endret alderen for skolestart fra syv til seks år, og et helt årskull ble flyttet ut av barnehagen og inn i skolen.

² Min kursiv

stortingsmelding 41, *Kvalitet i barnehagen* hadde også regjeringen et mål om å innføre lovfestet rett til barnehageplass, og å oppnå full barnehagedekning (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 14). Det resulterte i en masseutbygging av barnehager, der arealene endret seg fra tradisjonelle avdelingsbarnehager til flere store, og åpne barnehager med plass til flere barn, i mer fleksible barnegrupper (Myrstad & Sverdrup, 2016, s. 99). De nye fleksible barnehagene ble utformet som basebarnehager, og ifølge Seland var: «synet på barnet som kompetent og selvstendig aktør fra tidlig alder, og barns rett til å velge, og ha innflytelse på eget hverdagsliv» sentralt i arbeidet med utformingen (Seland, 2009, s. 39). Hensikten var å tilby barna flere muligheter for aktivitet og lek på tvers av gruppetilhørighet og areal (Seland, 2009, s. 40). Samtidig viser en studie fra 2011, med tittelen *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet*, at også størrelsen på barnegruppene økte i takt med barnehageutbyggingen på 2000-tallet (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011, s. 68). Dette gjaldt særlig for barnehager som var bygget etter 2005, og for barnegrupper med barn i alderen 0-3 år (Vassenden et al., s. 68). Tallene fra studien viser, for eksempel, at gjennomsnittet for antall barn i småbarnsgrupper, økte fra 12, 8 barn for barnehager etablert mellom 2000- 2004, til 13, 9 barn for barnehager etablert mellom 2005-2010 (Vassenden et al., s. 68).

Politikernes overflytting av barnehagesektoren fra Barne- og familiedepartementet, og over til Kunnskapsdepartementet i 2005, var, ifølge Utdanningsforbundet, en etterlengtet anerkjennelse av barnehagen som pedagogisk institusjon (Utdanningsnytt.no, 2005, 2. avsn.). Ved å markere at barnehagen nå var blitt en del av utdanningsløpet, ble institusjonen viet en større plass i samfunnet. Samtidig har politiske satsinger og føringer i etterkant medført at barnehagen har blitt en mer mål- og resultatstyrt institusjon. En av de politiske satsingene som har fått stor innvirkning på barnehagens pedagogikk, er satsingen på tidlig innsats.

1.3.2. Tidlig innsats

I 2007 lanserte regjeringen stortingsmelding 16, ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Ambisjonene bak meldingen var å utjevne sosiale forskjeller, og å sikre samfunnets fremtidige økonomi og arbeidskraft (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Utgangspunktet for regjeringens satsning var økende frafall av elever i den videregående skolen, og hensikten var å avdekke eventuelle vansker på et tidlig tidspunkt. På den måten

kunne tiltak igangsettes og hindre at problemer videreutviklet seg (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). I ettertid kan vi se at Tidlig innsats har bidratt til å endre pedagogikken i barnehagen.

Stine Vik har belyst tidlig innsats i sin doktorgradsavhandling fra 2015, og senere i artikkelen *Tidlig innsats og barnehagen som førebyggingsarena* (Vik, 2018). Hun skriver at bakgrunnen for tidlig innsats, og pedagogikken det fører med seg, i utgangspunktet er hentet fra USA og den angloamerikanske *education*- tradisjonen. Education- tradisjonen er ikke forankret i en egen fagdisiplin, men henter sitt kunnskapsgrunnlag fra andre nærliggende fagdisipliner, for eksempel, sosiologi, filosofi, historie og psykologi (Vik, 2018, s. 148). Ifølge Vik er hensikten å tilby barna en mest mulig effektiv og billig opplæring, slik at de innfrir institusjonens rammer og målsettinger for hva som kan komme samfunnet til nytte i fremtiden. For å sikre en positiv læringseffekt for alle, er det vanlig å benytte programmer og kartleggingsmanualer i opplæringen (Vik, 2018, s. 153).

Den norske barnehagepedagogikken er, ifølge Vik, forankret i den tysk- kontinentale *pädagogik* tradisjonen. Den tysk-kontinentale tradisjonen er ikke sammensatt av perspektiver og teorier fra andre fagdisipliner, men er en autonom disiplin som tar utgangspunkt i spørsmål knyttet til hva det vil si å være menneske (Vik, 2018, s. 148). Pedagogikkens målsetting er å legge til rette for læringsprosesser der barnet selv kan medvirke og bidra med sine tanker og væremåter. Det essensielle er å ivareta barnet som subjekt, og det er relasjonen mellom barnet og pedagogen som er sentralt. Det kan, ifølge Vik, (2018, s. 149) knyttes til den norske barnehagetradisjonen som bygger på verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, og hvor barnets rett til medvirkning og deltakelse i barnehagens planlegging og hverdagsliv er sentralt. Hun påpeker at prinsippet *tidlig innsats*, slik det praktiseres i dag, heller mer mot den angloamerikanske tradisjonen for pedagogikk, noe som vil gi andre forståelser av arbeidet med tidlig innsats enn ved å ta utgangspunkt i den tysk- kontinentale tradisjonen (Vik, 2018, s. 156). I Norge har tidlig innsats ført til økt bruk av kartlegging og manualbaserte programmer i barnehagen, for å sikre barn en såkalt aldersadekvat utvikling. Siden kartleggingsskjemaer og manualbaserte programmer ofte representerer bestemte føringer og normer for en normal utvikling og adferd, kan barns kunnskap og væremåter i et slikt

perspektiv utsettes for et mer ensidig syn enn det som kjennetegner den norske barnehagepedagogikken.

Viks perspektiver på tidlig innsats i norske barnehager, kan knyttes til det Greve, Jansen og Solheim (2014) sier om at den politiske interessen for barnehagen som en mer formell og ferdighetsstimulerende læringsarena, bryter med det tradisjonelle helhetlige synet på læring som den norske barnehagen er kjent for. Ifølge Greve, Jansen og Solheim (2014) har fokuset på læring som middel for samfunnsøkonomisk nytte trukket barnehagens pedagogikk mer i retning av en skoleforberedende institusjon som vektlegger organisert og faginndelt undervisning (Greve et. al. 2014, s. 140- 141). Politikernes satsinger og føringer for barnehagen bidrar slik til en mer standardisert og målrettet form for pedagogikk, og ligner mer på fagundervisningen som foregår i skolen. For barnehagen kan dette bidra til å redusere barnas muligheter for å utfolde seg og utvikle seg uti fra egne forutsetninger og initiativ, slik norsk barnehagepedagogikk har tradisjon for.

1.3.3. Personalets kompetanse

Til tross for at det i dag stilles større krav til barnehagen som samfunnsinstitusjon, representerer fortsatt barnehagelærerne den yrkesgruppen det er færrest av i barnehagen. Regjeringen har riktignok økt pedagogandelen og utarbeidet en strategiplan for tidsrommet 2018- 2022, for å heve kompetansen i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel er det fortsatt slik at de fleste ansatte i barnehagen er ufaglærte assistenter som, ifølge Greve, Jansen og Solheim (2014), i utgangspunktet henter sin referanse for arbeidet fra egen oppvekst, og fra erfaringer med egne barn. Greve, Jansen og Solheim henviser til MAFAL-undersøkelsen: *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg*, og hevder at barnehagens flate struktur påvirker barnehagelærerens handlingsrom og tro på egen kompetanse. De påpeker at undersøkelsen viser at hverken barnehagelærerne selv, eller assistentene hevder det har noen vesentlig betydning hvem av yrkesgruppene som utøver, for eksempel, lek og omsorgsarbeidet med barna (Greve et al., 2014, s. 120- 121). Det er påfallende at barnehagelærerne selv, tilsynelatende likestiller sin barnehagelærerutdanning med kollegaer som i liten grad innehar formell utdanning.

I *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2016) er Bernt Andreas Hennum og Solveig Østrem opptatt av å belyse hva som definerer barnehagelæreryrke som profesjon. De argumenterer for at barnehagelæreren innehar en spesifikk evne til å se det pedagogiske i det som fremstår som alminnelige rutine- og hverdagssituasjoner i barnehagen, samtidig trekker de frem det komplekse kunnskapsgrunnlaget som gjør barnehagelæreren i stand til å ivareta flere oppgaver samtidig. De sier følgende:

En barnehagelærer må kunne gi alminnelig god omsorg og samtidig skape gode læringssituasjoner og legge til rette for barns lek, hun eller han må ta hensyn til det enkelte barnet og samtidig ivareta mangfoldet og de ulike og motstridende interessene som finnes i en barnegruppe (Hennum & Østrem, 2016, s. 23).

Sitatet viser at barnehagelærere har flere og sammensatte arbeidsoppgaver i barnehagen. For å kunne ivareta alle barnas behov og interesser, må barnehagelærere evne å vurdere og håndtere flere situasjoner på samme tid. Å være barnehagelærer dreier seg altså om å ha en spesifikk kompetanse. Selv om de praktiske omsorgsoppgavene kan ligne på de som utøves i hjemmet, har barnehagelæreren en spesialkompetanse som gjør dem i stand til å ivareta flere oppgaver samtidig. Barnehagelæreren har gjennom utdanningen tilegnet seg et pedagogisk blikk for det partikulære i en situasjon, samtidig som han eller hun har oversikt, og er tilstede for helheten i barnegruppen. Om det pedagogiske arbeidet utøves med referanser fra personalets egne samspillserfaringer i oppveksten, slik Greve, Jansen og Solheim (2014) påpeker, så kan dette få konsekvenser for kvaliteten i relasjonen mellom barn og ansatte. Ifølge May Britt Drugli (2017, s. 50) kan de ansattes egne opplevelser og erfaringer gjennom livet prege forståelsen av hvordan de vurderer barns følelser, væremåter og uttrykk. Hvis ansatte, for eksempel, har erfaringer fra egen barndom der de ofte har blitt irettesatt med høylytt og sint stemme av omsorgspersoner, og/eller de har erfaringer med at de som barn ofte måtte håndtere følelser alene, så kan slike samspillserfaringer, ifølge Drugli (2017), overføres til deres relasjoner med barna i barnehagen.

1.3.4. Oppsummering av historisk tilbakeblikk

Et historiske tilbakeblikk viser at barnehagen har gjennomgått store pedagogiske og strukturelle endringer siden slutten av 1990- tallet. Fra de tradisjonelle avdelingsbarnehagene, til de større og mer fleksible barnehagene som finnes i dag, har både antall barn i barnehagen og antall barn i gruppene økt. Ved siden av den strukturelle endringen har det pedagogiske innholdet blitt viet mer politisk oppmerksomhet, noe som har ført til økt satsing på fag og standardisert læring i barnehagen. Dette bidrar til at pedagogikken i barnehagen endrer seg fra den tradisjonelle helhetlige tilnærmingen til læring, der barnets aktivitet og interesser er utgangspunktet, til en mer mål og normstyrende form for pedagogikk, der barnet må tilpasse seg, og innfri spesifikke normer og ferdigheter. På tross av at politikerne stiller større krav og forventninger til barnehagen, er barnehagelærerne fortsatt den yrkesgruppen det er færrest av i barnehagen. Det høye antall ufaglærte personalet i barnehagen bidrar til at den pedagogiske praksisen utøves og vurderes uti fra personlige erfaringer, og ikke uti fra kunnskapen og kompetansen barnehagelæreren opparbeider seg, og utvikler gjennom utdanningen.

1.4. Tidligere forskning

Jeg er opptatt av å undersøke barnehagelæreres arbeid med barns dannelsesprosesser innenfor den norske barnehagekonteksten. Jeg har derfor valgt å se på tidligere forskning som er gjennomført i Norge. Gjennom å søke i litteratur, og å orientere meg i fagfeltet har jeg funnet fire undersøkelser som hver for seg berører min tematikk, og som jeg kommer nærmere innpå i analysen og ved drøfting.

I 2015 intervjuet Solveig Østrem, 27 barnehagelærere i et forskningsprosjekt der hun undersøkte barnehagelærernes vilkår for profesjonsutøvelse. Resultatene fra undersøkelsen viser at det i stor grad er lite samsvar mellom kommunale krav og forventninger, og barnehagelærernes opplevelser av å realisere formålet med barnehagen. Studien presenteres i artikkelen *Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt* (2015).

I 2016 gjennomførte Mari Pettersvold og Solveig Østrem en studie der de snakket med barnehagelærere som ytrer motstand mot myndighetenes styring og krav, som de opplever at

går på tvers av deres faglige og etiske overbevisning. Blant fortellingene er det funn knyttet til personalets og barnas medvirkning i barnehagen som har betydning i min studie. Pettersvold og Østrems (2018) sin studie presenteres i boka: *Profesjonell uro* (2018).

Solveig Nordtømmes doktoravhandling (2016) *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk – En fortolkende studie av barns lekerfaringer med rom og materialitet* undersøker hvordan barn egeninitiert tar i bruk rommene og materialene i barnehagen for lek og annen aktivitet. Funnene viser at barn bruke rommet varierende. Nordtømme har valgt å dele avdelingens arealer inn i hovedrom, mellomrom og bakrom, der hovedrommet ofte er organisert for bordaktiviteter med fokus på læring og skoleforberedende aktivitet, mellomrommet viser til barnas organisering av egen lek og aktivitet, bakrommet legger vekt på rommet der barna trekker seg tilbake og appellerer til frihet, pause og hvile.

I 2017 disputerte Dag Øystein Nome med sin doktoravhandling *De yngste barnas non-verbale sosiale handlingsrepertoar- slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i Norske barnehager*. Han undersøker hvordan de yngste barna tar sin plass i omgivelsene ved å, for eksempel, bruke lekegjenstander og ting i sosiale samspill med andre barn.

1.5. Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunnen og min motivasjon for studien. Jeg gjør rede for studiens tema og forskningsspørsmål, og presenterer tidligere forskning.

I kapittel 2 gjør jeg rede for teoretiske perspektiver som ligger til grunn for oppgaven. Oppgaven bygger på Wilhelm von Humboldt forståelse av danning som en vekselvirkende prosess mellom individet og omgivelsene. De teoretiske perspektivene som presenteres er knyttet til denne forståelsen av danning.

I kapittel 3 presenteres studiens kvalitative og abduktive tilnærming. Jeg gjør også rede for oppgavens kritisk hermeneutiske vitenskapsteori ved at jeg kombinerer hermeneutikken med Habermas' systemteori.

I kapittel 4 legger jeg frem studiens forskningsmetoder og mine forskningsetiske refleksjoner. Her presenterer jeg hvordan jeg har gått frem i studien ved å utdype forarbeid, gjennomføring av intervjuer og etterarbeid. Her gjør jeg også rede for studiens kvalitet, og belyser mine etiske forskningsvurderinger som er gjort underveis i studien.

I kapittel 5 presenterer jeg analysen av intervjuene. Jeg har valgt å benytte temaanalyse, og presenterer analysen som avsnitt der jeg skiller mellom informantenes beskrivelser og erfaringer, og mine tolkninger.

I kapittel 6 drøfter jeg funn fra analysen knyttet til tidligere forskning og oppgavens teoretiske perspektiver. Jeg drøfter først hva som kjennetegner arbeidet med barns dannelsesprosesser i barnehagen. Deretter drøfter jeg mulighetene for å arbeide med barns dannelsesprosesser.

I kapittel 7 oppsummerer jeg de viktigste konklusjonene, og utdyper kort hvordan studien kan bidra til å peke fremover for videre forskning.

2. Danning

I dette kapitlet presenterer jeg teoretiske perspektiver og forståelser av danning. Jeg starter med å gjøre rede for danningens opprinnelse gjennom Mariann Doseths artikkel: *Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse* (2011, s. 13- 37). Deretter presenterer jeg Wilhelm von Humboldts forståelse av Bildung, før jeg redegjør for Giert J. J Biestas perspektiver på pedagogikk. Mot slutten av kapitlet trekker jeg frem noen perspektiver på danning i barnehagen, og redegjør for betydningen av trygghet for barns dannelsingsprosess.

2.1. Paideia

Ifølge Doseth (2011, s. 13) er det greske ordet *paideia* viktig for å forstå danning i vår tid. Paideia ble knyttet til menneskets utdanning, kunnskap, oppdragelse og kultur og ble betraktet som menneskenes livsform og kulturideal. Det essensielle var å oppnå *arete*, en dyd, som sto for det vesentlige og sanne, og som var synonymt med det beste liv (Doseth, 2011, s. 15). I begynnelsen var idealbilde på arete ofte grekernes gudehelter, og de ble imitert gjennom *mimesis* (etterligning), en form for lek og underholdning som oppsto i førsokratisk tid.³ Gudeheltenes styrker, taler og bragder var i sentrum for mimesis og ble dramatisert gjennom tragedier og komedier som et uttrykk for væremåter menneskene skulle leve etter for å oppnå hell og lykke (Doseth, 2011, s. 15- 16). Lek og underholdning kunne slik oppfattes som en tilnærming til samfunnets normer. Etter hvert fikk også sofistenes mer formelle undervisning betydning for paideia og oppnåelse av arete. Sofistene underviste, for eksempel, i talekunst og moral, og det sentrale var å utvikle metoder for å vinne diskusjoner i form av å tale det sterkeste argument (Doseth, 2011, s. 22). Siden sofistene tok seg betalt for undervisningen, var det for det meste aristokratiet som fikk undervisning, og hensikten var å lære teorier og metoder for å lede landet og folket. I tillegg til undervisning i retorikk og politikk, var overføring av kultur og tradisjoner sentralt for sofistene (Doseth, 2011, s. 22).

Sokrates kan sies å være grunnleggeren av forståelsen av danning som en vekselvirkende prosess mellom individet og omgivelsene. Han var opptatt av at menneskene skulle lære og utvikle egne tankemønstre, som et slags indre kompass for å vurdere og ta beslutninger. Ifølge Doseth (2011, s. 26) veiledet Sokrates elevene sine til selvrefleksjon og selvforståelse ved å ta utgangspunkt i deres egne erfaringer og tanker. For Sokrates var streben etter arete en livslang

³ Førsokratisk tid benevnes ofte for perioden 800- 500 f.Kr. (Doseth, 2011, s. 21).

prosess, og ikke noe menneskene kunne oppnå i form av gitte sannheter og imitasjon av gudehelter, slik sofistene hevdet. Doseth (2011, s. 26) skriver følgende: «*Arete* var for Sokrates et mål vi skulle strebe etter, og ikke et mål vi skulle oppnå. På denne måten varte kunnskapsprosessen hele livet ut». En slik vid tilnærming og tenkning om *paideia* og *arete* ble videreført og utviklet av Platon, og senere Aristoteles. Potensialet for danning, ifølge Aristoteles, lå i menneskets naturlige væren i verden, og ved å ta utgangspunkt i menneskets allerede besittende kunnskap og erfaring lå spiren til å lære noe nytt. Aristoteles sa: «Den eksisterende kunnskapen danner utgangspunktet, og vi kan lære det ukjente/ nye bare ved å gjenkjenne det nye *som* noe som vi allerede har kjennskap til» (Doseth, 2011, s. 26).

I motsetning til førsokratisk tid, da gudeheltene hadde en fremtredende betydning for menneskenes levde liv, var det for Aristoteles altså menneskenes egne tanker, handlinger og kunnskaper som var det essensielle for deres væren. Han var overbevist om at menneskene, ved å ta utgangspunkt i eksisterende kunnskap, seg selv og andre, ville utvikle felles lover, verdier og holdninger som kunne bidra til et godt liv for alle (Doseth, 2011, s. 28- 29). Ifølge Aristoteles var danning (*paideia*) til det gode liv (*arete*) avhengig av erfaringer og vaner som utviklet seg i tidlig barndom. Aristoteles insisterte på at god oppdragelse utgjorde «*all verdens forskjell*» for hvordan menneskene tilegnet seg, og praktiserte kunnskap og innsikt gjennom livet (Doseth, 2011, s. 29).

Aristoteles løftet frem tre former for kunnskap som han hevdet var sentralt for *paideia*, og mulighetene for å oppnå det gode liv (*arete*). Ifølge Doseth (2011, s. 31) la han vekt på *episteme*, universell, sann kunnskap (det vi *vet*), *techne*, praktisk kyndighet (det vi *skaper*), og *fronesis*, vår dømmekraft (*holdning* og *vurderingsevne*). Aristoteles definerte *episteme* som den teoretiske vitenskapelige kunnskapen, og *techne* og *fronesis* som menneskenes praktiske kunnskap. *Techne* representerer den spesifikke, praktiske kunnskapen som, for eksempel, snekkeren eller billedkunstneren må inneha for å utøve sitt yrke. *Fronesis* kjennetegnes som menneskets evne til å ta kloke beslutninger og handlingsvalg i ulike situasjoner.

2.2. Bildung

Wilhelm von Humboldt var en prøyssisk reformator og filolog som levde mellom 1767 og 1835. Humboldt var sterkt inspirert av den greske antikkens paideia, og han var en sentral person for utviklingen av *bildung* på midten av 1700- tallet (Straume, 2013, s. 185). Bildung er det tyske begrepet for danning, og Humboldt var særlig opptatt av å betrakte danning som en vekselvirkende bevegelse mellom menneskets tenkning og handling (Straume, 2013, s. 186- 187). I teksten: *Teori om menneskets danning - Et bruddstykke* (Humboldt, 2016 [1793]), beskriver han den vekselvirkende prosessen som menneskets muligheter for å virkeliggjøre seg selv. Teksten ble funnet i Humboldts arkiver etter hans død og publisert av Albert Leizmann i 1903. Ifølge Straume (2013, s. 186) var teksten et utkast til en danningsteori, opprinnelig uten tittel, og omtales derfor ofte som *Fragmentet*. I teksten beskriver Humboldt menneskets danning på denne måten:

Den endelige oppgaven for vår tilværelse er å gi begrepet om menneskehet i vår person et størst mulig innhold, både innenfor vårt eget livs tidsrom og hinsides dette, gjennom å etterlate oss spor av levende virksomhet. Denne oppgaven kan alene løses ved å forbinde vårt jeg med verden gjennom den mest mulig allmenne, levende og frie vekselvirkningen (Humboldt, 2016 [1793], 3. avsn.).

Humboldt gir uttrykk for at danning er en skapende prosess som skjer gjennom en fri og allsidig vekselvirkning mellom mennesket og den ytre verden. Hensikten er, ifølge Humboldt, at mennesket gis muligheter for å utnytte hele sitt potensiale, gjennom sin unike måte å være menneske på. Slik kan et menneskelig liv gis et fullkomment innhold, og samtidig sette spor etter seg utover dets levetid, påpeker Humboldt. Den ytre verden, slik jeg tolker han, innebærer alt det mennesker berører og omgis av gjennom livet. Den ytre verden er allsidig og innebærer, for eksempel, litteratur, verktøy, musikk, kunnskap, utdanning, yrke, naturen og andre mennesker. Humboldt (2016 [1793], 6. avsn.) bruker begrepene «gjenstand» og «gjenstandens masse» som metaforer for det konkrete i den ytre verden som mennesker kan beskjeftige seg med. Ifølge Humboldt foreligger det en gjensidig påvirkning mellom menneskets sjel og den ytre verden, ved at mennesket veksler mellom å erkjenne og å handle i tilknytning til «gjenstanden masse». «Gjenstandens masse» viser til egenskapene og innholdet ved det spesifikke som mennesket beskjeftiger seg med i den ytre verden. (Humboldt, 2016 [1793], 6. avsn.). Med hensynet til menneskets muligheter for å oppnå en fullkommen danning var Humboldt, ifølge Straume (2013, s. 193), kritisk til statens innblanding i

menneskenes liv. Han hevdet at staten var opptatt av en universell tenkning der alt og alle skulle være like, og at dette begrenset menneskenes mulighet for en fullkommen danning ved at hvert menneske er unikt, og dermed vil erfare og forstå verden, og omgivelsene på sine unike vis, påpeker Straume (2013, s. 193).

2.3. Pedagogikkens tre funksjoner

Forståelsen av danning hos Aristoteles og senere hos Humboldt kan assosieres med det Gert J. J. Biesta presenterer som pedagogikkens tre funksjoner. Gjennom flere tekster diskuterer og problematiserer Biesta det ensidige lærings- og resultatfokuset, som etter hvert har etablert seg på ulike nivåer i utdanningsfeltet verden over (2011; 2014; 2015). Biesta henviser ikke eksplisitt til det norske utdanningsløpet i sine tekster, men jeg anser hans forståelse av pedagogikk som relevant innenfor den norske konteksten, og for forståelse av danning i den norske barnehagen. Han kategoriserer pedagogikk innenfor følgende områder: *kvalifisering, sosialisering, og subjektivering* (2014, s. 156).

2.3.1. Kvalifisering

Kvalifisering dreier seg om kunnskaper, ferdigheter og evner mennesker tilegner seg for å utøve ulike yrker i samfunnet og for å kunne ivareta sin posisjon som samfunnsborger. Ifølge Biesta (2011, s. 31) betraktes kvalifisering som det mest sentrale området innen utdanning, og forbindes med samfunnets fremtidige utvikling og økonomiske vekst. I barnehagen kan kvalifisering knyttes til barnas begynnende forståelser av sammenhenger, og tilegnelse av spesifikke ferdigheter for å utvikle selvstendighet, for eksempel, *kunnskaper* om hvilke klær barnet har behov for til de ulike årstidene, *ferdigheter* for hvordan klærne skal tas på, og *evner* til å oppfatte når det er tid for påkledning. Kvalifisering kan også knyttes til konkrete erfaringer barna tilegner seg gjennom lek, aktiviteter og situasjoner i barnehagehverdagen. Dette kan, for eksempel, dreie seg om hvordan de kan leke, og hvordan de kan bruke materialer og lekegjenstander. Kvalifisering kan også knyttes til politikerens satsinger på tidlig innsats, realfag og språk, som et grunnlag for videre skolegang, fremtidig arbeidskraft og økonomisk vekst i samfunnet (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2007; 2015; 2016).

2.3.2. Sosialisering

Sosialisering viser til holdninger, normer og tradisjoner mennesker tilegner seg for å kjenne tilhørighet til samfunnet de er en del av (Biesta, 2014, s. 156). I barnehagen kan sosialisering knyttes til den daglige rytmen, som innebærer måltider, aktiviteter og hvile. Sosialisering handler også om kulturen og gruppefelleskapet i barnehagen, og på avdelingen. Dette kan, for eksempel, handle om hvordan barna kan inkludere hverandre i lek og aktiviteter. Videre kan det handle om å få begynnende forståelser av demokratiske prosesser ved at barna kan bidra med tanker og meninger og samtidig erfare at andre kan tenke og mene annerledes.

Sosialisering kan også handle om hvordan barna kan samarbeide, og løse forhandlinger i leken og andre situasjoner i barnehagen.

2.3.3. Subjektivisering

Subjektivisering handler, ifølge Biesta (2014, s. 157) om «menneskets frihet». Subjektivisering viser til det som er særegent ved hvert menneske, og som gjør at man kan eksistere som subjekter i et samfunn. I barnehagen kan dette knyttes til barnas rett til medvirkning og deltakelse i planlegging av aktiviteter, turer og annet pedagogiske innhold i barnehagen. Videre kan det handle om barnas begynnende forståelser av å være en medborger i samfunnet, hvor man kan ytre egne synspunkter og perspektiver. Subjektivisering handler også om at barna kan utfolde og uttrykke seg i fellesskapet i barnehagen, og at de utfra sine forutsetninger utvikler og skaper seg selv gjennom omgivelsene.

2.4. Perspektiver på danning i barnehagen

Danning ble for første gang foreslått i dokumenter for barnehagen i 2004, men ble ikke tatt inn i formålsparagrafen før i 2010 (vedtatt på stortinget i 2008). Ifølge Løkken og Søbstad (2018) tar danning utgangspunkt i barnets daglige liv i barnehagen. De sier at: «Danning er en personlig prosess som handler om å få et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene, og den er en forutsetning for meningsdannelse og demokrati» (Løkken & Søbstad, 2018, s. 112). Slik kan danning oppfattes som en personlig bevegelse i barnet, der hensikten er barnets utfoldelse og forståelse av verden omkring seg. I den nyeste utgaven av rammeplanen fikk danning et eget punkt under kapittelet om barnehagens formål og innhold, der det står at barnehagen skal «støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge

grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratisk felleskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). På den måten kan danning i barnehagen oppfattes som et mangfoldig begrep som berører flere sider ved barnets virksomme liv i barnehagen. Dette kan innebære at personalet skal støtte opp om barnets prosesser og begynnende forståelser av identitet, mangfold og demokrati. Slik kan danning gi et fyldigere meningsinnhold av arbeidet med barnehagens formål og innhold, og fungere som et paraplybegrep for de mangfoldige oppgavene barnehagen har for barna i det daglige livet i barnehagen.

I et intervju med Maria Øksnes snakker Torben Hangaard Rasmussen om danning og lek i barnehagen. Han knytter leken til den menneskelige eksistens, og sier at gjennom leken skapes sammenhenger og forståelser av verden (Øksnes, 2013, s. 280). Rasmussen ser på leken som en dynamisk bevegelse der barna setter kroppen og leketøy i spill. Han omtaler leketøy som «mulighetenes gjenstander», og sier at gjennom barns fantasi kan leketøy bli til hva som helst (Øksnes, 2013, s. 282). Ifølge Rasmussen, tilegner barna seg forståelser av verden gjennom leken. Han sier at den viktigste oppgaven for personalet i barnehagen er å skape rom for barns lek. Dette innebærer at personalet må legge til rette for et lekemiljø der barna har plass og muligheter for å utfolde seg og utfordre seg i leken, påpeker Rasmussen (Øksnes, 2013, s. 285). Slik jeg forstår det, så er det viktig at personalet legger faglige vurderinger til grunn for hvordan de utformer barnehagens omgivelser for barna. Personalet må tenke gjennom hvordan de utformer omgivelsene i barnehagen med tanke på barnas lek og muligheter for å utfolde seg.

2.5. Trygghet

I barnehagens verdigrunnlag står det at barns behov for trygghet er en av verdiene som skal gjenspeile barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Slik jeg forstår det, så er barns følelse av trygghet en sentral side i arbeidet med å fremme danning i barnehagen. Når barn kjenner seg trygge har de lettere for å utvise tillit til omgivelsene. Barns følelse av trygghet kan slik være et vilkår for danning.

Etter mitt syn kan barnets trygghet forstås utfra to ulike perspektiver. Et psykologisk perspektiv og et filosofisk perspektiv. I et psykologisk perspektiv oppfattes trygghet som et

behov i barnet som må dekkes, slik at barnet kan ha en optimal utvikling. I et filosofisk perspektiv oppfattes trygghet som noe eksistensielt som hører til det å være menneske, ved at barnet er født inn i verden med en naturlig tillit til omgivelsene. Jeg vil utdype disse perspektivene ytterligere.

2.5.1. Psykologisk perspektiv på barns trygghet i barnehagen

Når barn starter i barnehagen er det essensielt for deres følelse av trygghet at det legges til rette for en trygg tilknytning. John Bowlbys (2010 [1988], s. 51) tilknytningsteori fra 1960 kan sies å være fundamentet for hvordan vi forstår tilknytning i dag. I utgangspunktet var han opptatt av det følelsesmessige båndet som oppstår mellom mor og barn i barnets første leveår. Ifølge Bowlby var ikke barns primære behov kun et behov for mat og søvn. Primære behov omfattet også et grunnleggende behov for nærhet, og følelsesmessig kontakt med mor (Bowlby, 2010 [1988], s. 51). Denne teorien har senere blitt videreutviklet av Robert Hinde og Mary Ainsworth til å også gjelde andre omsorgspersoner i barnets liv (Bowlby, 2010 [1988], s. 51). I barnehagen handler trygg tilknytning, ifølge Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2013, s. 15), om å etablere en nær kontakt mellom barnet og personalet. Slik kan barnets behov for omsorg og følelsesmessige støtte ivaretas, og gjør det mulig for barnet å kunne ta initiativ til lek og utforskning. Siden det, ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013, s. 19) er den emosjonelle utviklingen som er særlig aktuell i barnets tre første leveår, er det å etablere trygg tilknytning mellom barnet og personalet spesielt viktig for de yngste barna i barnehagen. Med henvisning til den amerikanske psykologen og hjerneforskeren Allan Shore, skriver May Britt Drugli (2017, s. 28) at det er særlig betydningsfullt for utviklingen av barnets hjerne at omgivelsene er preget av varme og sensitive omsorgspersoner de første årene i barnets liv. Ifølge Drugli (2017, s. 46) bidrar trygg tilknytning til at barnet opptrer avslappende og utforskende overfor omgivelsene, og samtidig fremmer barns muligheter for sosial og kognitiv utvikling.

2.5.2. Filosofisk perspektiv på barns trygghet i barnehagen

Ifølge Knud Ejler Løgstrup (2010 [1962], s. 17) hører det til den menneskelige eksistens å møte hverandre med tillit. Det er først når vi erfarer mistillit at vi blir mistenksomme og tar forbehold overfor andre mennesker. Samtidig påpeker Løgstrup (2010 [1962], s. 25) at barn er sårbare og avhengig av at omgivelsene er tillitsfulle og forutsigbare. På den måten kan ikke

barn, til forskjell fra voksne, vise en forbeholden tillit overfor andre mennesker. Barn som til stadighet erfarer avvisning, og sjelden opplever omsorgspersoner som engasjerer seg i deres behov og interesser, kan utvikle mistillit og manglende tro på seg selv og omgivelsene. I barnehagesammenheng er barna avhengig av at personalet oppfatter deres signaler og engasjerer seg i deres interesser og aktivitet, slik at de kan kjenne seg trygge i seg selv og i omgivelsene.

Med henvisning til Hans Skjervheim, fremhever Østrem (2012, s. 70) betydningen av *det tredje leddet* i en relasjon. Med dette mener hun at relasjoner mellom mennesker må inneholde et saksforhold som involverer noe utenfor relasjonen. For barnehagen kan dette dreie seg om at relasjonen mellom barna og personalet må involvere en lek, aktivitet eller noe annet man i gjensidig fellesskap kan engasjere seg i. Ifølge Østrem (2012, s. 71), vil det å rette oppmerksomheten mot noe utenfor relasjonen flytte fokuset vekk fra *selve* barnet, og lettere kunne ivareta barnas perspektiver i fellesskapet i barnehagen. Østrem skriver ikke om det tredje leddet knyttet til barns følelse av trygghet i barnehagen, hun skriver om det tredje leddet knyttet til danning. Jeg ser allikevel en sammenheng mellom det tredje leddet og trygghet. Når barna og personalet skal bli kjent i barnehagen, kan en gjensidig tillit etableres ved et felles engasjement i en lek, eller aktivitet sammen med barnet. Slik kan barnets perspektiver og interesser bli ivaretatt og barnet kan kjenne seg trygg, å ha tillit til omgivelsene i barnehagen.

2.5.3. Organisering av barnegrupper

I tillegg til betydningen av at personalet har kunnskap og evne til å vise omsorg og sensitivitet er, ifølge Drugli (2017, s. 54), størrelsen på barnegruppene en av faktorene som kan påvirke barns muligheter for å kjenne seg trygg i barnehagen. I store barnegrupper er det vanskeligere for personale å oppfatte barnas signaler og omsorgsbehov, påpeker Drugli (2017, s. 54). Ifølge Berit Bae (2018, s.37) vil mindre barnegrupper gjør det enklere for personalet å støtte barna i leken og utviklingen. Bae (2018) påpeker også at størrelsen på barnegruppene kan ha betydning for barns trivsel, utvikling og læring (Bae, 2018, s. 37). Hun hevder at barnas muligheter for å orientere seg, samt å etablere tilknytning og tilhørighet er lettere når barna er organisert i mindre grupper. Et barn som kjenner seg trygg vil naturlig oppsøke personalet når

de, for eksempel, har behov for trøst og omsorg, samtidig som de vil engasjere seg i lek og andre aktiviteter i barnehagehverdagen.

3. Kvalitativ forskningstilnærming

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 55) har forskningsspørsmålet en vesentlig betydning for hvilken forskningstilnærming som kan egne seg best for studien. Mitt formål med denne masteroppgaven er å undersøke kjennetegn ved barns dannelsesprosesser i barnehagen, og hvilke muligheter barnehagelærerne opplever for å støtte opp om barns dannelsesprosesser. Jeg søker derfor kunnskap om hvordan barnehagelærere arbeider for å fremme barns dannelse, og hvordan de opplever vilkårene for å utøve arbeidet. Med bakgrunn i studiens formål har jeg valgt en kvalitativ og abduktiv tilnærming, og plassert meg innenfor en kritisk hermeneutisk vitenskapsteori.

Jeg starter kapittelet med en kort presentasjon av samfunnsvitenskapen, deretter redegjør jeg for oppgavens kvalitative og abduktive forskningstilnærming. Tilslutt presenterer jeg hermeneutikken og Habermas' systemteori.

Samfunnsvitenskap

I samfunnsvitenskapelige studier er hensikten å fremskaffe kunnskap om den sosiale virkeligheten vi mennesker er en del av. Den sosiale virkeligheten betegnes som menneskenes liv i form av, for eksempel, familie, arbeid, fritid, kultur og samfunn. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 31) er våre liv sammensatt av en uendelighet av gjenstander, mennesker, perspektiver, erfaringer og samhandlinger. De sammensatte faktorene gjør det umulig for forskeren å fange opp alle sider ved den sosiale virkeligheten, derfor er det nødvendig å foreta en avgrensning ved å rette oppmerksomheten mot spesifikke temaer og områder forskeren interesserer seg for, og som det for samfunnet kan være hensiktsmessig at det fremskaffes kunnskap om (Johannessen et al., 2016, s. 32). Med tanke på barnehagens strukturelle og pedagogiske endringer, og at dannelse er kommet inn i barnehagens politiske dokumenter har jeg valgt å rette oppmerksomheten mot barns dannelsesprosesser i barnehagen.

Kvalitativ tilnærming

Ved kvalitative forskningsstudier registreres data ofte i form av intervju eller ved observasjon og feltforskning. Data som fremskaffes ved kvalitative tilnærminger er ikke målbare i samme grad som ved kvantitative tilnærminger. Hensikten med kvalitative studier er, ifølge Thagaard (2018, 15), å oppnå en dypere innsikt og forståelse av den spesifikke virkeligheten som

studies ved å tolke deltakernes opplevelser, handlinger og holdninger. I denne studien søker jeg barnehagelærernes erfaringer og kunnskap om barns dannelsesprosesser i barnehagen, og barnehagens rammevilkår. Jeg har derfor valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode.

Abduktiv tilnærming

I kvalitative studier kan man bruke induktive og deduktive forskningstilnæringer. Ved induktive tilnæringer kan nye teorier og hypoteser utvikles ved at forskeren inntar en åpen posisjon, og forsøker å identifisere mønstre som naturlig kan fremkomme av datamaterialet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 47) skriver at det ved induktive tilnæringer trekkes slutninger fra det spesifikke til det mer generelle. Deduktive tilnæringer derimot, tar utgangspunkt i eksisterende teorier og hypoteser, og undersøker om datamaterialet kan bekrefte eller avkrefte teorien (og/eller hypotesen). Ved deduktive tilnæringer trekker forskeren slutninger fra det generelle til det mer spesifikke (Johannessen et al. 2016, s. 47). Siden kvalitative studier både kan være utforskende og ta utgangspunkt i teori, fremhever Thagaard (2018, s. 184) kombinasjonen av induktiv og deduktiv tilnærming. En slik mellomposisjon betegnes som en abduktiv tilnærming, og vektlegger det dialektiske forholdet mellom teorien og datamaterialet. En abduktiv tilnærming bidrar til at datamaterialet både tolkes i lys av eksisterende teoriperspektiver, og danner grunnlaget for at nye perspektiver kan oppdages og utvikles (Thagaard, 2018, s. 184). Jeg har valgt en abduktiv tilnærming for denne studien, som betyr at jeg er opptatt av å søke nye perspektiver gjennom deltakernes beskrivelser, samtidig som jeg er opptatt av å tolke deltakernes utsagn i lys av de teoretiske perspektivene jeg tar utgangspunkt i for oppgaven.

3.1. Hermeneutikk

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er hermeneutikk en meningsfortolkning av tekster, der hensikten er å oppnå dypere forståelse og kunnskap (s. 236). I utgangspunktet var hermeneutikken rettet mot fortolkning av teologiske og juridiske tekster, men ble etter hvert utvidet til å gjelde fortolkning av alle typer tekster. En hermeneutisk tilnærming er også vanlig ved fortolkning av transkriberte intervjuer og videoobservasjoner innenfor samfunnsvitenskapelige studier, for eksempel, av spesifikke kulturer og andre sosiale virkeligheter. Mårtensson og Puggaard (2016, s. 208) henviser til den tyske filosofen Hans-

Georg Gadamer, og beskriver den hermeneutiske fortolkningen som en sirkulær bevegelse - *den hermeneutiske spiral* - der grunnprinsippet er å oppnå en bredere forståelse av teksten enn den som først viser seg. Gadamer hevder, ifølge Mårtensson og Puggaard (2016), at ved å veksle mellom å tolke tekstens helhet og deler, revideres meningsinnholdet kontinuerlig, og en dypere forståelse av teksten vil etter hvert tre frem. I forbindelse med denne oppgaven startet jeg først med å lese gjennom alle intervjutranskripsjonene for å danne meg en helhetsforståelse av informantenes beskrivelser og erfaringer. Deretter gikk jeg dypere inn i intervjueteksten ved å rette oppmerksomheten mot informantenes beskrivelser innenfor hvert tema. For å hele tiden kunne tilegne meg dypere forståelse av meningsinnholdet i intervjueteksten, vekslet jeg kontinuerlig mellom å nærlese informantenes beskrivelser, og å betrakte beskrivelsene i et helhetsperspektiv på teksten.

Samtidig hevder Mårtensson og Puggaard (2016, s. 209), med henvisning til Gadamer, at en tekst aldri kan tolkes helt objektivt. Gadamer hevder at det alltid vil foreligge en forforståelse hos forskeren som vil prege tolkningen. Ifølge Mårtensson og Puggard (2016, s. 208) var Gadamer inspirert av den tyske filosofen Martin Heidegger, og beskriver mennesket som et historisk vesen som alltid vil være begrenset av sin væren-i-verden. Gadamer hevder at selv om forskeren forsøker å tolke en tekst helt objektivt, slik den er forfattet og formidlet i tiden og konteksten den er skrevet i, vil forskeren alltid tolke teksten med utgangspunkt i sin egen tidsforståelse, sin *forståelseshorisont*. Ifølge Gadamer, oppnås ny forståelse av teksten ved at forskerens forståelseshorisont og tekstens forståelseshorisont, (Hva formidler teksten?) forenes og veves sammen til en ny mening (Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 209).

Innenfor samfunnsvitenskapen knyttes ofte forforståelsen til forskerens kunnskap og interesse for tematikken, og området det skal forskes på. Forforståelsen danner ofte utgangspunktet for en studie, og kan være en forutsetning for å forstå og tolke deltakernes handlinger, utsagn og erfaringer. Thagaard (2018, s. 37) hevder at målet med hermeneutikken er å oppnå en gyldig meningsforståelse, og at forskerens forforståelse kan legge grunnlaget for en overbevisende og valid fortolkning. Samtidig er det verdt å påpeke at fortolkningens validitet er avhengig av forskerens evne til å pendle mellom sine egne perspektiver, og de perspektiver som kommer til uttrykk via det empiriske materialet. Ifølge Repstad (2007) kan fortolkningen i ytterste konsekvens føre til at det er forskerens verdier som blir fremtredende, og ikke kunnskapen

som frembringes via datamaterialet. Derfor er det av stor betydning at forskeren er seg bevisst sin forforståelse, og gjør den eksplisitt i studien (Repstad, 2007, s. 122). I min studie består forforståelsen av kunnskapen og erfaringen jeg har tilegna meg som barnehagelærer, om barn og barnehage i dagens samfunn. De teoretiske perspektivene jeg har tatt utgangspunkt i er også en del av forforståelsen som legges til grunn i fortolkningsprosessen. I vekselvirkningen med å tolke intervjuetekstenes helhet og deler, forsøkte jeg kontinuerlig å rette et åpent og nysgjerrig blikk på informantenes beskrivelser, for å danne meg en forståelse av hva de ga uttrykk for, samtidig som jeg erfarte at forforståelsen min hjalp meg til å forstå situasjonene og erfaringene informantene beskrev.

I denne studien er jeg opptatt av å tolke informantenes beskrivelser og erfaringer av barns dannelsesprosesser, samtidig tolker jeg deres arbeid med å fremme barn dannelsesprosesser i lys av barnehagens politiske og kommunale føringer. På den måten foregår fortolkningen i denne studien over flere nivåer. Thagaard (2018, s. 38) beskriver den hermeneutiske prosessen som en fortolkning på flere nivåer. Hun henviser til sosiolog Katrine Fangen og hevder at fortolkning av første grad knyttes til det som umiddelbart viser seg hos deltakerne, for eksempel, i handling eller ved beskrivelse av virkeligheten de er en del av, og som det forskes på. Ved fortolkning av annen grad søkes en dypere forståelse og betydning av deltakernes handlinger og beskrivelser. Ved annengradsfortolkning knyttes de spesifikke handlingene og beskrivelsene til forskerens forforståelse og de teoretiske perspektivene. Ved fortolkning av tredje grad er hensikten å avdekke underliggende betydninger som ikke nødvendigvis er kjent for deltakerne selv (Thagaard, 2018, s. 38). Fortolkning av tredje grad kan beskrives som en kritisk fortolkning, og innbefatter annengradsfortolkning, og i tillegg kritiske fortolkninger av, for eksempel, etablerte strukturer i samfunnet som påvirker virkeligheten deltakerne er en del av (s. 38). For min studie betyr dette at jeg først forholder meg til informantenes beskrivelser og erfaringer som i en dialog eller en samtale, ved at jeg får en umiddelbar forståelse av hva de forteller. Deretter går jeg dypere inn i teksten og knytter informantenes beskrivelser og erfaringer til teoriene og forforståelsen som ligger til grunn for studien. Ved tredjegrads fortolkning tolker jeg informantenes erfaringer og beskrivelser til at de kan ha en dypere mening, som kan ses i sammenheng med politiske satsinger og føringer. Dette kan være fortolkninger og forståelser som informantene ikke er seg selv bevisst, siden dette kan handle om at de er underlagt et system og en kultur som de

arbeider «bare» uti fra, for eksempel, nasjonale og lokale politiske og kommunale føringer for barnehagen.

3.2. Habermas' systemteori

Siden jeg inntar en kritisk posisjon til politiske og kommunale føringer for barnehagen har jeg valgt å kombinere hermeneutikken med Habermas' systemteori. Jürgen Habermas er en tysk filosof, sosiolog og samfunnsforsker som er opptatt av forholdet mellom vitenskap, kommunikasjon og makt. I Habermas' systemteori skiller han mellom menneskenes *livsverden*, og to grunnleggende og dominerende systemer, det *økonomiske* og det *politisk-administrative system* (Mårtensson & Puggard, 2016, s. 140). Livsverden beskrives som menneskenes siviliserte samfunn der de naturlig kommuniserer med hverandre uti fra kunnskap og erfaring de har tilegna seg. I min studie betrakter jeg livet i barnehagen som menneskenes livsverden, og kommunale og politiske myndigheter som det økonomiske og politisk-administrative system. Habermas hevder at systemet og livsverden er sammensatt og avhengig av hverandre, men at de styres av ulike interesser. Systemer har ofte strategiske mål og klare forventninger som kan virke dominerende og vanskelig å påvirke. Systemer kan gripe inn i områder som hører livsverdenen til, og standardisere og redusere den mellommenneskelige kommunikasjonen til noe instrumentelt og fremmed (Mårtensson & Puggard, 2016, s. 141). Barnehagen, for eksempel, er en samfunnsinstitusjon som er avhengig av mellommenneskelig kommunikasjon og utøvelse av profesjonelt skjønn. Barnehagen kan ikke kun styres og effektiviseres gjennom målbare handlinger.

Ifølge Løkken og Søbstad (2018, s. 117) handler pedagogisk virksomhet om å balansere «mellom full lokal styring og detaljert styring og kontroll ovenfra». Med bakgrunn i politikernes satsinger på mer standardisert og målbar læring i barnehagen, samt gjeldene føringer for bemanning og kompetanse, kan det oppfattes som at det er ubalanse mellom barnehagen og systemet. De politiske satsingene og føringene kan oppfattes dominerende og griper inn i barnehagens tradisjonelle pedagogikk. Habermas betegner slike ubalanser i samfunnet for patologier, og fastslår at det er mulig å løse patologier i et samfunn ved hjelp av språket, ved å avsette tid og ressurser til kommunikasjon mellom systemet og livsverden (Mårtensson & Puggard, 2016, s. 142).

4. Metodevalg og forskningsetiske refleksjoner

I kapittelets første del beskriver jeg mine valg og fremgangsmåter for å få svar på studiens forskningsspørsmål. Jeg starter med å kort gjøre rede for hva som kjennetegner kvalitative forskningsintervjuet, og mitt valg av intervju som metode. Deretter beskriver jeg intervjuprosessen med forberedelser, gjennomføring og etterarbeid, før jeg redegjør for min analysestrategi. I kapittelets andre del vurderer jeg studiens kvalitet, og i kapittelets tredje del avslutter jeg med å presentere mine forskningsetiske vurderinger og refleksjoner.

4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative intervjuer egner seg i undersøkelser der forskeren søker fyldige beskrivelser og oppfatninger av den sosiale virkeligheten han eller hun studerer. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 146) er den sosiale virkeligheten mangfoldig, og det kvalitative intervjuet kan bidra til å få frem mangfoldighet og nyanser omkring de fenomener som studeres. Siden jeg søker barnehagelærernes beskrivelser og opplevelser av arbeidet med å fremme barns dannelsesprosesser, samt deres muligheter for å støtte opp om barns dannelsesprosesser har jeg valgt å anvende intervju som metode.

4.1.1. Intervjuguide

I forskningsintervjuer er det vanlig å støtte seg på en intervjuguide med temaer og spørsmål som er utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 149). Intervjuguidens form er avhengig av hvor strukturert intervjuet skal være. I min studie valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Det innebærer at forskeren tar utgangspunkt i en intervjuguide med fastlagte temaer og spørsmål, men at rekkefølgen kan variere ut fra hvordan samtalen i intervjuet utvikler seg (Johannessen et al., 2016, s. 148). Intervjuguiden min kan ses i sammenheng med «Tre- med- grener- modellen» som Thagaard (2018, s. 95), med henvisning til Rubin og Rubin, trekker frem. Modellen er en metafor der stammen av treet representerer hovedtemaet, som i min studie er danning, og grenene representerer mer spesifikke temaer, som i min studie er undertemaer som kan knyttes til barns dannelsesprosesser i barnehagen. Spørsmålene i intervjuguiden er utviklet med bakgrunn i forskningsspørsmålet, og med forståelsen av danning som en vekselvirkende bevegelse mellom individet og omgivelsene. Thagaard (2018, s. 95) peker på at «Tre- med- grener- modellen» er relevant for studier der temaer er utarbeidet på forhånd, og der hensikten med

analysen er å sammenligne data på tvers av intervjuene. Intervjuguiden min har forhåndsdefinerte temaer, men i stedet for å direkte sammenligne data på tvers, så ser jeg datamaterialet mer i en sammenheng. Jeg er opptatt av hvordan deltakerne supplerer og utdyper hverandre, og som til sammen kan gi et mangfoldig og nyansert bilde.

4.1.2. Utvalg av informanter

Ifølge Thagaard (2018, s. 54) er det lurt å tenke strategisk i studier der utvalget av informanter begrenser seg til relativt få personer. Hun skriver at en strategisk utvelging av informanter er basert på at forskeren velger personer som innehar kunnskap om studiens tema og forskningsspørsmål. Siden jeg søker kunnskap om barns dannelsesprosesser, og barnehagelæreres muligheter for å støtte barns dannelsesprosesser i barnehagen, var det hensiktsmessig å rekruttere barnehagelærere som informanter. Som utvalgsstrategi valgte jeg å benytte meg av snøballmetoden. Snøballmetoden innebærer at forskeren tar kontakt med personer som kan mye om forskningstemaet, og som igjen kan sette forskeren i kontakt med andre personer som kan være aktuelle som informanter (Johannessen et al., 2016, s. 119). I denne studien tok jeg først kontakt med barnehagelærere i mitt eget nettverk, og som via sitt nettverk hjalp meg med å komme i kontakt med andre barnehagelærere. I utgangspunktet var planen å rekruttere 12 barnehagelærere, og å gjennomføre tre gruppeintervjuer med 4 informanter i hver. Innenfor den tiden jeg hadde til rådighet, viste dette seg å bli krevende å få til. Jeg valgte derfor å starte med å gjennomføre intervjuer etter å ha rekruttert 7 barnehagelærere fra fem kommuner.

4.1.3. Gjennomføring av intervjuer

I studien gjennomførte jeg to gruppeintervjuer med 2 deltakere i hver. Av praktiske årsaker ble tre intervjuer gjennomført som én-én-intervju. Siden jeg har benyttet både én-én-intervjuer og gruppeintervjuer i denne studien gir jeg en kort redegjørelse av begge intervjuformene.

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 146- 147) egner én-én-intervjuer seg der forskeren søker informantens beskrivelse av følelser, erfaringer, synspunkter og refleksjoner rundt et fenomen eller tema. Gruppeintervjuer egner seg der forskeren søker å få frem bredde

av synspunkter, erfaringer og holdninger innenfor et miljø eller et tema (Johannessen et al., 2016, s.147). Jeg opplevde det som interessant og lærerikt hvordan de to intervjuformene ga meg ulike erfaringer av å gjennomføre intervju. Hovedforskjellen, slik jeg opplevde det, er prosessen i å drive intervjuet fremover, samt nærheten til informantene. Til tross for at jeg kun hadde to deltakere i hvert gruppeintervju, så bar intervjuene preg av livlige og engasjerte diskusjoner. For å kunne få frem variasjoner av meninger og perspektiver er det, ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016, s. 151), betydningsfullt at forskeren legger til rette for at alle i gruppen kan bidra med sine synspunkter. For mine gruppeintervjuer erfarte jeg at det ikke var behov for å styre samtalen i særlig grad for å få frem synspunkter og erfaringer hos deltakerne. Dette kan henge sammen med at det kun var to deltakere i hvert gruppeintervju, noe som bidro til å gjøre det enklere for den enkelte å komme til orde. Jeg erfarte derimot at samtalene oftere kunne spore av, så det hendte jeg måtte spore samtalen inn igjen, slik at deltakerne fikk diskutert hvert tema. I én-til-én-intervjuene erfarte jeg en annen, mer personlig kontakt med informantene. Jeg forsøkte å legge til rette for at konteksten skulle oppleves trygg og avslappende for informantene. To av én-til-én-intervjuene ble gjennomført i informantenes hjem, og jeg erfarte at jeg var mer deltakende i disse intervjuene enn i gruppeintervjuene, noe som innebærer at jeg, for eksempel, forsøkte å være mer observant i forbindelse med å stille oppfølgingsspørsmål. Samtidig opplevde jeg at informantene hadde dypere og mere personlige beskrivelser av sine erfaringer.

4.1.4. Transkribering

I denne studien ble alle intervjuene tatt opp med lydopptaker. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer transkribering å omgjøre intervjuopptak fra muntlig til skriftlig form. Å transkribere bidrar til å strukturere intervjusamtalene, slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). har jeg gjennomført alle transkriberingene selv, og siden studien innehar en abduktiv tilnærming, så oppfattet jeg det som hensiktsmessig å transkribere alle intervjuopptakene i sin helhet, inkludert informantenes pauser, sukk, latter og lignende. Til tross for at det viste seg å være en svært tidkrevende metode for transkribering, bidro metoden til at det ble tydeligere for meg hvilke perspektiver som kunne knyttes til de forhånsdefinerte temaene, og hvilke perspektiver som bidro til å utvikle nye temaer, slik hensikten med den abduktive tilnærmingen er. Siden hensikten er å få frem meningsinnholdet i informantenes beskrivelser og fortellinger, og ikke hvordan de uttrykker seg muntlig, har jeg derimot utelatt pauser, sukk, og latter der jeg siterer informantene i oppgaven.

4.1.5. Analysestrategi

Jeg har valgt å benytte en temabasert tilnærming i analysen. Ifølge Thagaard (2018, s. 171) er formålet med temaanalyser å sammenligne data på tvers av materialet, ved at forskeren går i dybden på de enkelte temaene i studien. For å kunne sammenligne data på tvers påpeker Thagaard (2018, s. 172) at hvert tema må inneholde fylldige beskrivelser fra deltakerne. Dermed ble det nødvendig for meg å få en oversikt over hva informantene i min studie ga uttrykk for i tilknytning til hvert tema. Jeg gikk først i gang med å klippe ut og sortere besvarelsene etter temakategoriene fra intervjuguiden. Utfra materialet endret jeg deretter noen av temaene, og forsøkte meg på følgende kategorisering: 1) trygghet, 2) fysiske lekemiljøer, 3) medvirkning 4) personalet 5) gruppestørrelse, og 6) programmer og kartlegging. Den hermeneutiske og abduktive tilnærmingen, der jeg vekslet mellom å nærlese materialet, og å betrakte materialet i en helhetlig sammenheng, bidro til at jeg stadig oppdaget nye perspektiver og sammenhenger i materialet. De endelige åtte kategorier jeg benytter er som følger: 1) trygghet, 2) fysiske lekemiljøer, 3) barns medvirkning, 4) personalet, 5) trygghetssirkelen, 6) kartlegging, 7) størrelse på barnegrupper, og 8) danning i barnehagen.

4.2. Studiens kvalitet

Ved kvantitative undersøkelser søkes det kunnskap om mengde og utbredelse av ulike fenomener, og det er vanlig å vurdere kvaliteten på forskningen utfra kriteriene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* (Thagaard, 2018, s. 19). Disse begrepene er også vanlig å benytte for å vurdere kvaliteten på kvalitative undersøkelser. Samtidig påpeker Thagaard (2018, s. 19) at begrepene vil få en annen betydning innenfor kvalitative studier, siden forskeren søker dypere kunnskap gjennom personers holdninger, erfaringer og beskrivelser. Thagaard (2018, s. 19) stiller spørsmål ved om det kan være mer hensiktsmessig å finne andre begreper for vurdering av kvalitative studier. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 231) viser til Guba og Lincolns begreper *pålitelighet* (reliabilitet), *troverdighet* (intern validitet), *overførbarhet* (ekstern validitet) og *overensstemmelse* (objektivitet) som et alternativ til begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Samtidig påpeker de at kvalitative studier kan vurderes ut fra begge alternativenes begrepsrepertoarer. For denne studien har jeg valgt å benytte begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse for vurdering av kvalitet.

4.2.1. Pålitelighet (reliabilitet)

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 231) viser begrepet pålitelighet til fremgangsmåtene forskeren benytter gjennom forskningsprosessen. Ved kvalitative studier er det gjerne samtalen og konteksten som styrer datainnsamlingen, og det er forskeren selv som er instrumentet i kraft av sin forforståelse og sin tolkning av datamaterialet. For å styrke studiens pålitelighet er det derfor nødvendig at forskeren gir leseren en grundig innsikt i forskningsprosessen, påpeker Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 232). Gjennom denne oppgaven har jeg etter beste evne forsøkt å synliggjøre relevante forhold ved min forforståelse, ved informantene, intervjukonteksten og de analytiske metodene som er benyttet.

4.2.2. Troverdighet (intern validitet)

Begrepet troverdighet knyttes til i hvilken grad metoden som benyttes representerer studiens formål, og reflekterer den virkeligheten som undersøkes. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 232) vil troverdigheten øke om forskeren innehar bred kunnskap på feltet, eller benytter flere metoder for å undersøke fenomenet. Troverdigheten kan også styrkes om resultatene i tillegg analyseres ut fra samme strategi av en annen forsker, eller om informantene selv kan bekrefte resultatene (Johannessen et al., 2016, s. 232). For min studie kan troverdigheten øke i form av at jeg har bred kunnskap innen feltet siden jeg selv er barnehagelærer, og har muligheter til å kjenne igjen erfaringene og kontekstene barnehagelærerne beskriver. Samtidig kan kunnskapen jeg har bidra til at jeg raskt evner å skille mellom hvilken informasjon som er relevant for studiens forskningsspørsmål. Ifølge Thagaard (2018, s. 190) er det likevel slik at forskeren må være oppmerksom på at tilknytningen til miljøet kan bidra til at forskerens blikk er rettet mot holdninger og synspunkter forskeren selv er opptatt av og har erfaringer med. Det kan føre til at nyanser og viktig informasjon overses. For å øke troverdigheten i min studie forsøkte jeg å innta en nøytral posisjon overfor informantene, ved å være lyttende og avventende, samtidig som jeg forsøkte å stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis, for å kunne sikre at jeg hadde oppfattet informantene slik de hadde til hensikt.

4.2.3. Overførbarhet (ekstern validitet)

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) hevder at overførbarhet viser til i hvilken grad forskeren har lyktes med å etablere resultater som kan være hensiktsmessige for andre lignende situasjoner og sammenhenger (s. 233). Det betyr at jeg for denne studien vurderer om resultatene som er fremkommet, gjennom analysen og fortolkningen av datamaterialet, kan være gjenkjennelig for andre barnehager i Norge. Siden barnehagelærere i Norge arbeider utfra nasjonale pedagogiske og strukturelle føringer og rammer, så oppfatter jeg at sannsynligheten er tilstede for at andre kan ha lignende erfaringer. Samtidig er det verdt å påpeke at kompetanse og størrelser på barnehager kan variere, samt at lokale forhold, for eksempel, økonomiske rammer og pedagogiske føringer, kan bidra til å påvirke vilkårene og det pedagogiske innholdet for barnehagene rundt om i landets kommuner.

4.2.4. Bekreftbarhet (objektivitet)

Studiens bekræftbarhet skal sikre at resultatene av forskningen er objektive perspektiver, og ikke et resultat av forskerens subjektive holdning. Bekreftbarhet viser til i hvilken grad andre forskere kan komme frem til lignende resultater i en tilsvarende studie (Johannessen et al., 2016, s. 234). For å sikre studiens bekræftbarhet er det, ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 234), nødvendig at forskeren inntar en kritisk posisjon til egen forskningsprosess, og synliggjør alle valg og vurderinger som er gjort underveis. Jeg har etter beste evne forsøkt å beskrive alle forhold ved denne studien, som kan ha betydning for de resultatene som er fremkommet. Samtidig vil jeg si at det er usikkert om en annen forsker hadde fått frem akkurat de samme beskrivelsene og erfaringene som jeg fikk. Mine svar er fremkommet utfra den samtalen jeg hadde med informantene, og om en annen hadde stilt de samme spørsmålene til deltakerne er sannsynligheten tilstede for at andre beskrivelser og erfaringer ville blitt belyst. Likevel vil jeg påpeke at jeg etter beste evne har forsøkt å være lydhør for hva informantene forteller. Jeg har også vektlagt betydningen av forforståelsen som bringes inn, fremgangsmåter og vurderinger i intervju- og analyseprosessen, samt forskningsetiske begrunnelser og vurderinger.

4.3. Etikk i forskning

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 83) berører samfunnsvitenskapelig forskning enkeltmennesker og forhold mellom mennesker. Det er derfor av betydning at

forskeren opptrer redelig ved å følge de forskningsetiske retningslinjene, samt at forskeren evner å utøve forskningsetisk skjønn (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016, 1. avsn.). De etiske retningslinjene viser, for eksempel, til forskerens ansvar for å ivareta grunnleggende personvern hensyn i studier der det er påkrevd, å sørge for at deltakerne er tilstrekkelig informert om forskningsprosjektet, og å innhente dokumentert samtykke fra deltakerne. De etiske retningslinjene omhandler også forskerens ansvar for å søke sikker og relevant kunnskap, og å unngå plagiat i arbeidet ved å etterkomme korrekt kildehenvisning (NESH, 2016). Å utøve forskningsetisk skjønn innebærer hvordan forskeren forholder seg til deltakerne for studien. Ifølge de etiske retningslinjene, har forskeren ansvar for å ivareta deltakernes integritet og interesser, samt å vise respekt og hensyn (NESH, 2016). Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) benytter begrepet *praktisk ferdighet*, når de snakker om å utøve forskningsetisk skjønn i forbindelse med kvalitative intervjuer. De hevder at forskerens praktiske ferdighet handler om hans eller hennes evne til å oppfatte og forstå mellommenneskelige forhold som kan oppstå i intervjukonteksten. Det kan, for eksempel, dreie seg om hvor sensitivt temaet for undersøkelsen er, hvordan forskeren stiller spørsmål og opptrer lyttende og interessert overfor deltakernes beskrivelser, hvordan forskeren driver intervjuet fremover, samt hvordan forskeren håndterer følelser og uttrykk som kan oppstå hos deltakerne. Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg har forsøkt å ivareta disse hensynene i min studie.

4.3.1. Intervju som metode

Siden jeg benytter intervju som metode behandler jeg både personopplysninger og oppretter nær kontakt med informantene. For å sikre at personopplysninger behandles i henhold til lov om personvern er studien meldt til NSD i forkant (Norsk senter for forskningsdata [NSD], 2020). NSD fungerer som personvernombud for prosjekter som gjennomføres ved universiteter og høyskoler i landet.

I forbindelse med at jeg benytter intervju som metode er jeg pliktig til å innhente *informert samtykke* fra informantene. Ifølge NESH (2016), innebærer informert samtykke å sikre at deltakelsen er frivillig og tilstrekkelig informert, gjennom å tydelig informere deltakerne om studiens formål, metode og mulige konsekvenser. Det er også nødvendig å informere deltakerne om at de, uten å oppgi grunn, kan trekke seg fra studien underveis, og at dette ikke

vil medføre noen konsekvenser for vedkommende. Samtykke bør være tydelig kommunisert gjennom for eksempel skriftlig dokumentasjon. I min studie sendte jeg ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema i forkant, samt at jeg gjennomførte et kort møte med hver informant der vi gjennomgikk informasjonen, undertegnet samtykkeskjema og avtalte tidspunkt for intervju. Jeg informerte også deltakerne om at deres personopplysninger ikke ville bli lagret, og at lydopptak ville bli slettet ved studiens avslutning. For studien er det også sentralt at jeg ivaretar informantenes *konfidensialitet*. Konfidensialitet handler om taushetsplikt og knyttes til forvaltningsloven og lov om personvern (NESH, 2016). I min studie innebærer dette at informantenes personlige opplysninger og informasjon anonymiseres og ivaretas slik at informantene ikke kan identifiseres gjennom oppgaven. I oppgaven presenteres informantene som informanter, barnehagelærere eller deltakere.

4.3.2. Forskerrollen

Til daglig arbeider jeg som barnehagelærer, og har bred kunnskap om barn og barnehagefeltet. Kunnskapen min bidrar til at jeg har muligheter for å forstå og gjenkjenne informantenes beskrivelser og erfaringer, samtidig som det er nytt for meg å innta et analytisk blikk på barnehagen gjennom en forskerposisjon. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) kan forskerens tilknytning til miljøet bidra til at det profesjonelle forholdet mellom forskeren og deltakerne lar seg påvirke, slik at resultatene bærer mer preg av subjektive beskrivelser, og ikke fortolkede erfaringer og forståelser. Det var derfor nødvendig for meg å foreta noen forberedelser i forkant av intervjuene. Jeg reflekterte, for eksempel, over hvordan jeg kunne etablere tillit og kontakt med informantene uten at intervjuet ledet til en personlig og privat samtale. Thagaard (2018, s. 113) peker på at god kontakt mellom forskeren og informantene kan lede til for stor åpenhet, slik at informanten gir informasjon som vedkommende kan angre på i etterkant. Ifølge NESH (2016), skal forskeren beskytte deltakerne mot urimelige belastninger ved å verne om personlig integritet og respektere privatlivet. Derfor reflekterte jeg nøye gjennom spørsmålene i intervjuguiden, og mulige oppfølgingsspørsmål. Jeg reflekterte over hvordan jeg kunne opptre lyttende, avventende og interessert, og samtidig evne å avbryte hvis informantene sporet av. Gjennom det første intervjuet erfarte jeg at det var vanskelig å balansere forholdet mellom å være avventende og tydelig overfor informantene. I de andre intervjuene var jeg mere bevisst, og kjente meg tryggere på situasjonen slik at intervjuene hadde en bedre flyt.

I forbindelse med tolkning av datamaterialet og presentasjon av resultater, har jeg reflektert både over hvordan jeg oppfatter informantenes utsagn og beskrivelser, og over hvordan jeg presenterer resultatene av studien. Thagaard (2018, s. 196) trekker frem at det er etisk problematisk om forskeren fremstiller deltakerne på en måte som kan oppfattes ugjenkjennelig for dem. Siden jeg i min studie retter et kritisk blikk på politiske og kommunale føringer for barnehagen, så anser jeg det som særlig betydningsfullt at jeg forsøker å tolke og fremstille deltakernes beskrivelser og erfaringer med respekt og forståelse. I en slik forbindelse fremhever Kvale og Brinkmann (2015, s. 184) betydningen av å markere et skille mellom deltakerens beskrivelser og forskerens tolkninger, slik at det kommer tydelig frem hva som er primær data, og hva som er tolkninger. Gjennom temaanalysen har jeg markert dette skille gjennom korte avsnitt som viser til hva som er informantenes utsagn og hva som er mine tolkninger.

5. Analyse

Gjennom analysen har jeg gått inn i datamaterialet og forsøkt å identifisere situasjoner og erfaringer som kan beskrive barnehagelærernes arbeid med barns dannelsesprosesser i barnehagen. Deretter har jeg forsøkt å identifisere hvilke muligheter de ser for å støtte opp om barns dannelse. Svarene viser at arbeidet med barns dannelsesprosesser i barnehagen er komplekst og berøres av flere forhold. Ut fra studiens forhåndsdefinerte temaer og informantenes svar har jeg kommet fram til 8 kategorier som peker seg ut: 1) trygghet, 2) fysiske lekemiljøer, 3) barns medvirkning, 4) personalet, 5) trygghetssirkelen, 6) kartlegging, 7) størrelse på barnegrupper, og 8) dannelse i barnehagen. Temaene representerer flere sider ved arbeidet med barns dannelsesprosesser i barnehagen. Til en viss grad kan man si at temaene også overlapper hverandre, for eksempel, at barnas muligheter for trygghet kan ha betydning for hvordan deres lekemiljø er, som igjen kan ha betydning for størrelsen på barnegruppene og forhold som kan knyttes til personalet. Temaene jeg stiller spørsmål om i intervjuene innebærer ikke begrepet dannelse. Jeg har konsentrert meg om å stille spørsmål i tilknytning til temaer som jeg legger til grunn for dannelse i barnehagen i denne studien. Avslutningsvis i hvert intervju knytter jeg intervju temaene til dannelsesbegrepet ved å spørre informantene om hva de tenker om det.

Å kategorisere materialet i temaer innebærer forenklinger, og gir på den måten ikke et fullstendig bilde av intervju tekstene. Kategoriseringen er hensiktsmessig for å få oversikt over materialet, og samtidig gi muligheter for å se mønstre og nyanser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 228) innebærer kategorisering at intervju teksten reduseres og struktureres til noen få temaer, som enten er forhåndsdefinerte eller som trer frem gjennom analyseprosessen. Siden jeg har valgt en abduktiv tilnærming for studien presenteres analysen gjennom temaer som er forhåndsdefinerte ut fra intervjuguiden, og temaer som er fremkommet av datamaterialet. Materialet viser at det er variasjoner i hva informantene legger vekt på innenfor noen av temaene, samtidig kan variasjonene også knyttes til mangfoldigheten ved hvert tema, og retningen samtalen har utviklet seg i ved hvert intervju. På spørsmål om hvordan informantene oppfatter vilkårene for å støtte opp om barns dannelsesprosesser, så viser materialet at informantene i stor grad legger vekt på forhold som berører personalet i barnehagen. Samtidig framkommer det av materialet at det også er noe variasjon blant informantenes utsagn knyttet til vilkår. Med inspirasjon fra Solveig Østrems fremstilling av temaanalyse i artiklene *Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt* (2015), og *Hvorfor*

barnehagelærere ikke slutter (2018) presenterer jeg i hovedsak analysen i form av avsnitt, som markerer skillet mellom det informantene forteller, og det som er mine tolkninger. Avslutningsvis presenterer jeg informantenes perspektiver og synspunkter på danning som begrep.

5.1. Trygghet

På spørsmål om hvordan informantene arbeider for å skape trygge relasjoner for barna i barnehagen var det flere som trakk frem betydningen av hvordan barnas første møte med barnehagen blir lagt opp. En av informantene beskriver det slik:

Vi har lang tilvenning. Før barna starter opp på småbarnsavdelingen er de og foreldrene på besøk i barnehagen en dag i uken, fra etter påske. Da setter vi av en voksen, som kontaktperson for barnet og foreldrene. Barnet bestemmer tempoet, det er viktig at barnet får rom til å bli kjent med omgivelsene.

At barna gis mulighet for å bli kjent i barnehagen, og samtidig kunne etablere personlig kontakt og knytte seg til en voksen, er noe informantene ser som betydningsfullt i arbeidet med å skape trygge relasjoner for barna. Som en del av det å bli kjent i barnehagen, forteller en annen informant om at hun drar på hjemmebesøk hos barna før oppstart. Hun sier følgende:

Det er fint faktisk, fordi som personal så får man mulighet til å slippe alt det andre som man har i barnehagen når man skal bli kjent med nye barn, og bare på en måte konsentrere seg om å snakke med foreldrene og hilse på barnet.

Informanten ser på det som positivt å dra på hjemmebesøk. Hun gir uttrykk for at det å reise på hjemmebesøk gir bedre muligheter for å bli kjent og være tilstede for barnet og familien, enn om det første møtet foregår i barnehagen. I barnehagen må hun samtidig ivareta andre oppgaver, slik hun ser det. Det er ikke entydig hva «alt det andre» er et uttrykk for, men det

kan tolkes dithen at det er andre barn som har behov for henne, og at hun på den måten ikke kun får viet oppmerksomheten mot barnet og familien.

Å legge til rette for en god tilvenning var et tema de fleste informantene viste til som betydningsfullt for å skape trygge relasjoner for barna i barnehagen. Samtidig var noen av informantene opptatt av personalets konkrete arbeid i møtet med barna. En av informantene forteller følgende:

For å skape de der gode, trygge relasjonene så handler det mye om hvordan jeg er som voksenperson da, med de barna jeg har på avdelingen min. Handler mye om hvordan man toner seg inn, det å oppfatte de små blikkene, eller kroppsspråket de uttrykker da, i starten for å bygge opp en relasjon, samtidig også det å etablere noe felles gjennom leken.

En annen sier slik:

Jeg tror tilstedeværelse er det viktigste i forhold til trygghet da, at du er tilstede med barna, ikke bare fysisk, men med barna, at du er med barna i leken, at du er med i måltidene, at du er med i samlingsstund, at du er med i uteleken, ikke alltid er fysisk med i leken, men som en slags skygge, at du alltid har et øye på barna, så du alltid ser dem.

Informantene ser det som essensielt at de ansatte har evne til å oppfatte barnas uttrykk og behov. Informantene anvender, for eksempel, metaforene «å tone seg inn» og «å se barna», som et uttrykk for at barnas væremåter og handlinger må vies en spesiell oppmerksomhet eller tilnærming. Den ene informantene peker også på leken som betydningsfullt for å «etablere noe felles». Det ser ut til at det å engasjere seg i leken sammen med barnet kan skape en trygg relasjon, slik informantene ser det.

5.2. Fysiske lekemiljøer

Informantene forteller om ulike erfaringer med det fysiske lekemiljøet for barna i barnehagen. Med begeistring og engasjement forteller en av informantene om planleggingsmøter med de eldste barna på avdelingen, der temaet er innredningen av et rom i barnehagen. Hun trekker frem barnas ønske om å lage «en hule og en vulkan», og forteller videre at hun ser for seg et prosjektarbeid på avdelingen der temaet er vulkan, og at barna gjennom prosjektet kan oppleve «at det kommer lava ut av vulkanen», og at vulkanen, for eksempel, kan «bygges i form av et telt eller noe». Informanten legger vekt på å inkludere barna i planleggingsarbeidet, og mulighetene for at barna kan fordype seg i et emne eller tema over tid. En annen informant, som arbeider med de yngste barna, forteller om andre opplevelser av det fysiske lekemiljøet:

Å skape et godt lekemiljø synes jeg av og til kan være litt sånn vanskelig. Det å på en måte bruke rommet til å skape de små rommene i rommet er litt utfordrende, på grunn av hvordan rommet er av og til, gjerne store bord og stoler som, tar en så stor del av rommet da.

Hun forteller videre:

Vi skulle hatt mere leker på avdelingen. Per nå så har vi nesten ikke noe. Det handler rett og slett om at vi ikke har midler til å få kjøpt inn noe. Jeg skulle gjerne hatt samme leke til alle, altså en til hver, så kunne alle vært med å bli inkludert inn i samme lek også.

Slik jeg tolker informanten, så opplever hun at møbleringen og mangelen på arealer påvirker mulighetene for å skape et attraktivt lekemiljø. Samtidig påpeker hun at barnehagens økonomi gir konsekvenser for barnas lek. Utsagnet om å ønske seg «samme leke til hvert barn», kan være et uttrykk for at hun mener barnas vilkår for å leke kommer i konflikt med barnas behov for å være sammen med andre barn. Det ser ut til at informanten ser det som betydningsfullt

for samleken at barna har tilgang på de samme type lekematerialene, noe som kan kjennetegne sider ved de yngste barnas lek.

Hensynet til barna er gjennomgående hos alle informantene der samtalen dreier seg om det fysiske lekemiljøet. En forteller om å betydningen av å «sette av arealer slik at barna kan skape sine egne rom», og at de «prøver å ha mest mulig materialer tilgjengelig». En annen følger opp med at «det må jo være i deres(barnas) høyde da, så de både kan se og nå opp til det selv». Utsagnene kan være et uttrykk for at informantene mener utformingen av arealene og tilgangen til materialer har betydning for barnas muligheter til å leke og utfolde seg slik de ønsker i barnehagens omgivelser.

5.3. Barns medvirkning

Med forståelsen av danningsprosessen som en vekselvirkende prosess mellom barnet og barnehagens omgivelser er det vesentlig at barna gis muligheter for å bringe inn sine perspektiver, slik jeg ser det. Dette hadde også betydning for valget av *barns medvirkning* som tema i intervjuguiden. Selv om informantene gjennom alle temaene er opptatt av at barna får muligheter til å bidra i hverdagen sin, har jeg allikevel valgt å trekke dette ut som et eget tema i analysen, siden jeg anser barnas egne perspektiver og uttrykk som vesentlig for deres dannelsesprosesser. På spørsmål om hvordan barnehagelærerne jobber for å kunne imøtekomme barns egne tanker, meninger og uttrykk i barnehagehverdagen, så viser informantenes svar at temaet barns medvirkning er mangfoldig og berører flere sider ved arbeidet med dannelsesprosesser i barnehagen. Informantene er opptatt av at barns medvirkning kan komme til uttrykk gjennom å få velge aktiviteter, gjennom meninger, kroppsspråk og handlinger, og ved at barns interesser og aktiviteter anerkjennes og løftes frem. En av informantene legger vekt på å se hvert barn, hun sier at barns medvirkning ikke kun handler om å velge bestemte aktiviteter, men at det «først og fremst handler om å se hvert barn for den de er, at du leser barnet», og at det kan gjøres «bare med et blikk, og det å stryke på dem når du går forbi». Jeg forstår utsagnene som at det å bekrefte barnet gjennom blikk og berøring, kan være betydningsfullt for hvordan barnet opplever seg selv i sammen med andre.

En av informantene påpekte også at det å vise oppmerksomhet mot barnets interesser i lek og andre aktiviteter kan oppfattes «trygt og gjenkjennbart for dem». Hun eksemplifiserer ved å fortelle om en av sine kollegaer som bruker Taurus og labyrint (populær barne- tv- figur) når de skal rydde, og at de lager tilhørende rekvisitter, og at barna «hjelper» Taurus til å rydde forskjellige ting. Informanten uttrykker begeistring og stolthet overfor kollegaen, og fremhever at det å involvere seg og gripe fatt i barnas interesser kan være et uttrykk for barns medvirkning.

En annen forteller om utfordringer ved å gi barna muligheter for å medvirke. Hun beskriver følgende:

Jeg synes barns medvirkning er vanskelig der hvor jeg jobber nå, fordi vi har altfor liten lekeplass til antall barn, så det innebærer at vi må ut av barnehagen på tur to faste dager i uka. Da må vi ut uansett, så når vi har barn som ikke vil på tur, eller ikke vil dit vi skal, så har vi ingen slingringsmann for å gjøre noe med det. Vi har så strikt ukeplan så verken vi eller barna har noen medvirkning egentlig. Sånn er det bare.

Informanten peker på at mangelen på utearealer skaper dilemmaer og begrensninger i hverdagen. Hun gir uttrykk for at hverdagen er fastsatt, og at hun ser få muligheter for å være spontan, og imøtekommende overfor barnas ønsker og behov.

Informantens beskrivelse kan ligne på funn som Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2018) gjorde i en studie der de snakket med barnehagelærere som motsetter seg detaljstyring og kontroll som de mener kolliderer med deres faglige og etiske overbevisning. Blant barnehagelærernes fortellinger fant Pettersvold og Østrem (2018, s. 182) funn som viser at der det er stor grad av tillit og medvirkning mellom myndigheter og barnehage, er det ofte slik i alle ledd fra «kommunaldirektøren til de yngste barna». Mens der det er stor grad av styring, og få muligheter til å medvirke viser det seg å være motsatt. Slik jeg ser det, kan barnas muligheter for å medvirke i barnehagen påvirkes av personalets muligheter for å medvirke.

5.4. Personalet

Et gjennomgående tema i alle intervjuene er utfordringer knyttet til personalet i barnehagen. I intervjuene der samtalene handlet om vilkårene for å arbeide med barns dannelsesprosesser i barnehagen, var det dominerende besvarelsene knyttet til utfordringer med lav bemanning, sykefravær, og manglende kunnskap og kompetanse hos personalet. Her er noen utsagn:

«Det er arbeidspress og en fysisk hard jobb».

«Det er mye sykefravær, og stressrelatert sykefravær».

«Tidligvakt skal hjem og seinvakt har akkurat kommet. Vi er liksom ikke 4 fra syv til fem».

«Vi trenger faste voksne».

«Vi trenger et stabilt personale».

«Vi må ha nok voksne».

Informantenes utsagn gir til sammen et bilde av at personalet har mange oppgaver de skal utføre, og at de ser et behov for å være flere ansatte. De forteller om «høyt arbeidspress» og at «vi er liksom ikke 4 fra syv til fem», noe som kan tyde på at informantene opplever få muligheter for å utøve arbeidsoppgavene slik de ønsker.

Informantenes beskrivelser ligner på noen av funnene som fremkom i en undersøkelse Solveig Østrem gjorde i 2015. Østrem (2015) intervjuet 27 barnehagelærere for å undersøke barnehagelærernes vilkår for profesjonsutøvelse (2015, s. 263- 300). På spørsmål knyttet til rammebetingelser for å realisere barnehagens formål, uttrykte informantene Østrem snakket med at det, for eksempel, «er for mange oppgaver», «at de ikke får ro til å gjøre jobben» og at det er «lav bemanning» (2015, s. 271).

For min studie handlet flere av svarene om sykefravær, og personalets kunnskap og kompetanse. Jeg har derfor valgt å trekke frem de som egne punkter under tema om personalet.

5.4.1. Sykefravær

I forbindelse med personalets sykefravær er noen av informantene opptatt av at det er en sammenheng mellom fraværet, og barnas uttrykk for trivsel i barnehagen slik de ser det. En informant sier følgende:

Det har vært veldig mye fravær. Barna blir urolige, jeg tenker at de er utrygge, også blir det ganske belastende for meg, for de foretrekker de, de kjenner. Og da er det jo stort sett bare meg igjen, så det er ganske heftig å stå oppi.

En annen beskriver det slik:

Nei, de blir urolige, lek krever trygghet. Når barna leker så er de jo stort sett avslappa, og jeg syntes fraværet har gått litt utover leken, når vi har så mange innom.

Informantene gir uttrykk for at de er bekymret for barna i forbindelse med personalets sykefravær. Slik de ser det, så opplever de endringer ved barnas adferd og utfoldelse, og de peker på at barna blir «urolige» og «utrygge». Informantene ser det som betydningsfullt for barnas lek og trivsel at de har kjente voksenpersoner å forholde seg til i barnehagen. Den ene informanten gir også uttrykk for at fraværet av kollegaer er personlig belastende for henne. Slik jeg forstår informanten, så opplever hun at det er vanskelig å imøtekomme barnas signaler og ønsker når hun er den eneste voksenpersonen på jobb som er kjent for barna.

5.4.2. Kunnskap og kompetanse

Flere av informantene forteller også om utfordringer i tilknytning til enkelte assistenters tilnærminger til barna i ulike situasjoner i barnehagen. En av informantene eksemplifiserer det slik:

Hvis barna er i gang med en energisk lek da, så kommer det en voksen for å ta en rolle i leken, også leser den ikke ... den voksne bare kommer inn, og skal ta over leken. Dem skal være veldig morsomme da, men det, det ødelegger hele leken for barna. De kommer inn og snakker om noe helt annet, ja, dem leser ikke leken. Jeg opplever at det er den voksne som tror dem er kule og morsomme og tilstedeværende og leker, men så er det, det jeg ikke føler at dem gjør egentlig.

Informanten beskriver en assistents tilnærming ved energisk lek. Energisk lek kan oppfattes som lek der barn lager lyd og bruker kroppen aktivt. Informanten gir inntrykk av at enkelte assistenter ikke oppfatter og forstår betydningen av leken. Hun peker på at assistentene «tror dem er (...) tilstedeværende og leker», men at de ikke er det ut fra hva hun oppfatter som tilstedeværelse. Informantens frustrasjon kan være et uttrykk for at hun mener assistentene har manglende kunnskap om barn og lek.

En annen informant forteller det slik:

Erfaringer fra hos oss nå er kanskje spesielt assistenter da, når de da får muligheten til å sette i gang noe selv så blir det ikke så mye da. Blir voksne som sitter her og der, det skjer ikke så mye da, det blir kaos, vi kan ikke ha kaos når vi er sammen med barn da.

Informanten gir uttrykk for at assistentene ikke utøver arbeidet med barna, slik hun mener at de bør gjøre. Hun peker på at «voksne sitter her og der», og at «det ikke skjer så mye» og at det blir «kaos». Utsagnet kan tolkes dit hen at informanten er frustrert over at assistentene viser liten interesse og engasjement for arbeidet med barna. Samtidig kan utsagnet tolkes dit

hen at informanten gir uttrykk for at assistentene ikke helt vet hva de skal sette i gang med. På den måten kan utsagnet oppfattes noe tvetydig. Utsagnet kan allikevel være et uttrykk for at informanten mener assistentene mangler kunnskap og kompetanse i arbeidet med barna.

Noen informanter er opptatt av kunnskap og kompetanse i forbindelse med barnas behov for voksenstøtte. En informant forteller:

Må ta der det brenner først, altså de som trenger mest av meg. Altså, jeg har mange gode på avdelingen (ansatte), men så er det jo noen (barn)som trenger det lille ekstra, og det er der jeg sitter med kompetansen, og da er det meg det kreves av, så du må på en måte prioritere litt da, også må du prioritere annerledes neste dag, så det er jo litt slitsomt, som menneske da.

Informanten viser til dilemmaer som kan oppstå ved at personalet har ulike faglige forutsetninger for å imøtekomme barna, og hun ser det som særlig betydningsfullt at personalet innehar kompetanse i det konkrete arbeidet med sårbare barn, eller med barn i sårbare situasjoner. Slik jeg tolker informanten, så opplever hun at kollegaene ikke tilnærmer seg sårbare barn, eller barn i sårbare situasjoner slik hun oppfatter at de skal utfra et faglig perspektiv. På den måten opplever informanten at belastningen blir større på henne. Hun forteller at hun må prioritere mellom barnas behov, og gir uttrykk for at hun ikke strekker til for alle barna.

En annen forteller om det betydningen av å være fysisk nær barna:

Tenker veldig at det mest konflikthemmende vi kan gjøre er, og jeg tenker generelt, det er på en måte å være tilstede i leken så man på en måte kan ta ting der og da, altså er man to meter utenfor, uansett hva, man er for langt unna, man må være i det for å kunne gjøre noe med det. Det er mange eksempler på det der, at man er to meter unna, men to meter er for langt!

Informanten forteller om betydningen av å være fysisk nær barna slik at det er mulig å oppfatte barnas eventuelle uenigheter og behov for støtte. Slik jeg oppfatter henne mener hun at man ikke skal være langt borte før du mister oversikt og ikke oppfatter det som foregår. Jeg tolker det dit hen at utsagnet kan handle om kompetanse, men utsagnet kan også ses i sammenheng med at lav bemanning gjør det umulig å være tett på barna fordi det er så mange barn man skal ha oversikt over.

5.5. Trygghetssirkelen

Informantene viser til få erfaringer med manualbaserte programmer. Noen av informantene forteller om erfaringer med tilknytningsmodellen Trygghetssirkelen. Psykologspesialist Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad presenterer Trygghetssirkelen i boka *Se barnet innenfra* (2013). Ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013, s. 13- 14) kan tilknytningsmodellen Trygghetssirkelen benyttes av barnehageansatte for å støtte barn i å bli trygge personer som tør å utfolde seg sammen andre. Det opprinnelige navnet på Trygghetssirkelen er Circle of Security. Modellen er utviklet i USA, og er i utgangspunktet beregnet på foreldreveiledning. Ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad tar Trygghetssirkelen utgangspunkt i at barnet veksler mellom to grunnleggende behov, behovet for å utforske og behovet for trygghet (2013, s. 119). Den viser hvordan voksne kan imøtekomme barns tilknytnings- og utforskningsbehov gjennom en visuell sirkel. Når barnet er oppe i sirkelen (utforsker), så lar man barnet orientere seg og utforske omgivelsene. Som voksen er man da tilstede og passer på. Når barnet er nede i sirkelen (søker trygghet) så har barnet behov for nærhet og trøst. Da er man som voksen tilgjengelig som nær og emosjonell støtte (Brandtzæg et al., 2013, s. 18- 19). Videre skriver Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013, s. 119) at det medfølger et videobasert opplæringsprogram for foreldre, som de også skriver at barnehagen kan benytte seg av. I opplæringsvideoen så gis det en grundig presentasjon av barnets tilknytnings- og utforskningsbehov. Slik jeg forstår det, så er Circle of Security en metode fra USA som opprinnelig brukes i foreldreveiledning. Trygghetssirkelen er oversatt fra engelsk språk og fra en annen kulturell kontekst, og benyttes nå i barnehager og i foreldreveiledning i Norge.

En av informantene peker på at «hele personalet har vært på kurs», og at de «praktiserer modellen» spesielt i forbindelse med tilvenningsperioden til barna. Hun beskriver Trygghets sirkelen på denne måten:

Et slags program som er tufta på trygghet, trygg base, på trygge relasjoner, men også å utvide, i sammenheng med omverdenen, at barna kan utvikle seg ut ifra sine forutsetninger og behov.

En annen henviser til trygghetssirkelen på denne måten:

Den der circle of security, når barna er rundt deg, så går de, så kommer de tilbake igjen. Da må du sitte der, ikke sant, du må være tilgjengelig, slik at barna gradvis da flytter seg lengre bort fra deg da. De vil søke tilbake.

Slik jeg forstår informantene så oppfatter de trygghetssirkelen som en tilnæringsmetode for å imøtekomme og ivareta barnets behov for å kjenne seg trygg. Slik jeg oppfatter informantene, ser det ut til at modellen tar utgangspunkt i barnets bevegelser og signaler, og at det er betydningsfullt at personalet er fysisk nær barnet for «å være tilgjengelige» som en «trygg base» barnet kan vende tilbake til.

5.6. Kartlegging

Informantene forteller om ulike erfaringer knyttet til bruk av standardiserte kartleggingsskjemaer i barnehagen. En informant forteller det slik:

For jeg opplevde en gang ... det var en aha opplevelse, for det er jo det du viser, det foreldrene er opptatt av er jo åpne felt, og da opplevde jeg at noen foreldre gikk inn for å lære ungen det, også ble jeg sånn, men herlighet dette er jo helt feil. Det er de åpne feltene som blir synlige, og da er det jo manglende vi fokuserer på. Det er jo synd at

det gode i barnet ikke er det som blir verdsatt på en måte. Det er det du kan inni den boksen.

Informanten gir uttrykk for at kartlegging av barn kan virke inn på hvordan foreldre opplever barnet sitt. Hun sier at foreldrene blir opptatt av «å lære barnet» det som barnet tilsynelatende ikke kan, slik jeg tolker informanten. Informanten gir uttrykk for at kartlegging bidrar til å rette oppmerksomheten mot at barn har mangler, i stedet for å ivareta det unike ved hvert barn, slik hun oppfatter det.

En informant sier det på denne måten:

Det er jo litt urettferdig at et barn med et annet morsmål blir kartlagt på samme måte som norskfødte barn på en måte.

Informanten gir uttrykk for at det brukes samme skjema for språkkartlegging for norske barn og for barn som har et annet morsmål. Slik jeg tolker det, så gir informanten uttrykk for at barn har ulike forutsetninger og at dette ikke tas hensyn til i kartleggingsskjemaet.

Flere gir uttrykk for at det er motsetninger mellom føringene i kartleggingsskjemaet og det at barna er forskjellige. De er opptatt av at det ikke tas hensyn til barnet som «medmenneske med sine behov og forutsetninger». Noen er opptatt av at ikke barna skal «puttes i en sånn felles boks for at alle skal bli mest mulig like». Andre er opptatt av at barna skal møtes med «omsorg, tilstedeværelse og aktiviteter» i en «skjønn forening». Slik jeg tolker informantene, så ser de det som betydningsfullt at barna kan prøve seg frem som mennesker, og ikke bli vurdert ut fra en bestemt form, slik jeg tolker dem.

5.7. Størrelse på barnegrupper

Et flertall av informantene peker på utfordringer i forbindelse med størrelsen på barnegruppene. De uttrykker, for eksempel, «jeg strekker ikke til, det er for mange barna», og en annen sier «det er helt umulig å innfri det som står i rammeplanen med 18 barn og 3 ansatte, det er helt umulig det». Fortvilelsen over å ikke strekke til var det flere som la vekt på. En av informantene forteller følgende:

Vi ser jo det at når gruppa er blitt såpass stor som den er blitt da, at uansett på en måte hvor mange voksne man er, så gjør det noe med hele settingen inne på avdelingen, det gjør noe med hvordan man får bygd relasjoner, fordi at det er egentlig for mange barn, du får ikke vært tilstede nok for de som trenger det. Fordi det er så mange der som krever oppmerksomhet, som skal ha oppmerksomhet.

En annen sier det slik:

For barnegruppestørrelser, så er 20 hvert fall mere enn nok, jeg føler kanskje, sånn som vi har, vi deler dem i grupper da, og du ser at det er en helt annen lek, og du når jo ut til barna på en helt annen måte. Men, så er det, det fysiske miljøet og da, for det er ikke så mange steder å være med så mange grupper, vi har et lite barnehagebygg, og det er ikke så mange rom.

Dilemmaene informantene peker på i disse utsagnene gir et inntrykk av at det er få muligheter for å ivareta barnas behov og interesser når barnegruppene er store. Den ene informanten gir uttrykk for at store barnegrupper begrenser mulighetene for å ha oversikt over barna. Til tross for at det synes å være flere ansatte tilstede på avdelingen, så ser det ut til at mange barn og mange ansatte gjør det uoversiktlig og skaper kaos slik som hun oppfatter det. Den andre informanten ser det som betydningsfullt at det å dele barna i mindre grupper kan gi bedre oversikt, og bedre muligheter for barna til å leke. Samtidig ser det ut til at barnehagens arealer begrenser mulighetene for å ha mindre barnegrupper, siden det ikke er steder nok, slik informanten oppfatter det. Hun sier at «vi har et lite barnehagebygg», og at «det ikke er så

mange rom». Andre informanter peker også på dilemmaer i forbindelse med størrelsen på barnegruppen og barnehagens arealer. En informant forteller om erfaringer fra en baseavdeling, der avdelingen innehar 10 ansatte og 30 barn under tre år. Hun oppfatter også at barnehagens arealer er små, og gir få muligheter for å kunne dele barna i mindre grupper, slik som hun ser det.

5.8. Danning i barnehagen

Avslutningsvis i intervjuene var jeg opptatt av å få vite noe om hvordan informantene oppfatter dannelsbegrepet, og om de ser en sammenheng mellom danning i barnehagen og temaene som jeg stilte spørsmål omkring. Flere av informantene knytter danning til noe som kan foregå over tid. En av informantene sier, for eksempel, «at det handler om det å formes som menneske», og en annen beskriver danning som «en reise gjennom livet». Slik kan det synes som om informantene oppfatter danning som en prosess som foregår i og med et menneske over tid. En informant sier følgende om danning i tilknytning til barnehagen: «at de (barna) får lov å prøve seg litt frem, får lov og medvirke, det er absolutt noe med danning og gjøre, det er helt avhengig av det». Slik jeg oppfatter informanten, er hun opptatt av at barnas muligheter for å prøve seg fram med meninger og ideer er en viktig side ved danning i barnehagen. En annen knytter danning til det å være sammen med andre mennesker. Hun sier: «jobben vår i barnehagen er jo å lære dem (barna) å bli mennesker i en gruppe da, tilpasse seg, til å bli, lære seg regler, ja være mennesker sammen med andre mennesker». Hun ser en betydning av danning i forbindelse med fellesskapet mellom barna. Hun sier, for eksempel, at barna må «lære seg regler». Slik jeg ser det, kan informantens utsagn være et uttrykk for at barna kan tilegne seg forståelser av hvordan de kan vise hensyn, og være oppmerksomme overfor hverandre som gruppe. En annen av informantene beskriver danning i barnehagen på denne måten:

Jeg tenker det er det som kommer innenfra, også må vi tilrettelegge det fysiske miljøet utenfra for at dem skal skape, eller rett og slett få en god selvfølelse, og tørre å være seg, å vite hvem de, tørre å være den de er, tørre å strekke seg videre og prøve nye ting.

Slik jeg tolker informanten, så oppfatter hun at dannning er noe som skjer med utgangspunkt i barnet, og at barnets omgivelser har betydning for hvordan barnet tenker om seg selv, uttrykker seg og utvikler seg. Samtidig sier hun at dannning er noe som «kommer innenfra» og at det som er «utenfra» har betydning for dannning. Slik jeg ser det, så viser hun til at dannning er frem og tilbake bevegelse mellom innenfra/utenfra slik jeg ser det. Informanten legger vekt på at det er personalet som har ansvaret for å tilpasse miljøet rundt barnet.

Enkelte informanter ga uttrykk for at dannning ikke er så lett å forklare. En informant sier følgende: «dannning er et sånn vanskelig begrep, særlig hvis du skal forklare det til noen andre da, hva handler det egentlig om ...». En annen informant trekker inn rammeplanen, og gir uttrykk for følgende: «det er ikke bare å slå opp dannning i rammeplanen, også står det mange punkter om hva dannning er». Slik jeg ser det, så fremstår ikke dannning så tydelig for informantene. De peker på at det er vanskelig å forklare hva det betyr, og at det ikke er klart formulert i barnehagens forskrift, slik de ser det.

6. Drøfting

Denne studien viser at arbeidet med å fremme barns dannelsprosesser er mangfoldig og berører flere sider ved barnas liv i barnehagen. Informantenes beskrivelser og erfaringer knytter seg til barnas muligheter for lek, spontanitet og fellesskap, samt hvilke temaer, fag og læringsformer barna presenteres for, og får erfaringer med i barnehagen. Samtidig knytter informantene arbeidet med å fremme barns danning til vilkårene de opplever må være til stede for å støtte opp om barnas dannelsprosesser. I dette kapittelet forsøker jeg å finne svar på forskningsspørsmålet mitt ved å knytte resultatene fra analysen til tidligere forskning, og de teoretiske perspektivene som er lagt til grunn for studien. Jeg gjentar forskningsspørsmålet:

Hvordan kan barnehagelæreren støtte opp om barns dannelsprosesser i barnehagen, og hvilken betydning kan barnehagens rammevilkår ha?

For å svare på forskningsspørsmålet fører jeg en diskusjon i to deler. Først drøfter jeg hvilke forståelser av danning og barns dannelsprosesser som legges til grunn. Deretter drøfter jeg hvilken betydning rammevilkårene kan ha. I første del drøfter jeg funn fra analysen av intervjuene med utgangspunkt i Biestas (2011, s. 31) tre funksjoner for pedagogikk: Kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

6.1. Dannning i barnehagen

Jeg vil trekke frem et sitat fra en av informantene som beskriver selve kjernen ved danning, slik jeg ser det:

Jeg tenker det er det som kommer innenfra, også må vi tilrettelegge det fysiske miljøet utenfra for at dem skal skape, eller rett og slett få en god selvfølelse, og tørre å være seg, å vite hvem de, tørre å være den de er, tørre å strekke seg videre og prøve nye ting.

I likhet med Humboldt (2016, [1793], 3. avsn.), så knytter informanten danning til en vekselvirkende prosess. Informanten peker på betydningen av at personalet tilrettelegger for meningsfulle omgivelser, slik at barnet både kan få en positiv opplevelse av seg selv, og samtidig ta initiativ til å både utfolde seg og utforske omgivelsene. Når informanten peker på følgende: «det kommer innenfra», «få en god selvfølelse», «tørre å være seg», «vite hvem de er», kan det forstås som en erkjennelse av at barnet besitter en egen identitet som må ivaretas. Informanten sier også at personalet må tilrettelegge det fysiske miljøet for at barnet skal «skape, tørre å strekke seg videre og prøve nye ting». Informantens beskrivelse av danning kan ses i sammenheng med det Østrem (2012, s. 21) med henvisning til Taylor, sier er å anerkjenne subjektets autentiske selv. Ifølge Østrem (2012, s. 21) presiserer Taylor at også anerkjennelsen fra omgivelsene bidrar til å forme subjektet. Dette kan bety at personalet må legge til rette for et miljø der barna kan leke, utforske og engasjere seg. Samtidig må de evne å støtte opp om hvert barns unike væremåter ved å gjøre seg kjent med deres personlighet og interesser. På den måten kan omgivelsene oppleves trygge og meningsfulle for barna. Dette kan gi muligheter for en dannelsingsprosess i «den mest allmenne, levende og frie form», slik Humboldt skriver (2010 [1793], 3. avsn.). Hvis barna får muligheter til å prøve seg frem uten at de begrenses og forstyrres unødig, samtidig som omgivelsene innbyr til utforsking og lek kan danningens vekselvirkning realiseres.

6.2. Kvalifisering, sosialisering og subjektivering i barnehagen

6.2.1. Kvalifisering

Kvalifisering knyttes til kunnskaper og ferdigheter mennesker tilegner seg for å utøve spesifikke yrker, og å ivareta sin posisjon som samfunnsborger. Slik betrakter Biesta kvalifisering som det mest sentrale området innen utdanning (2011, s. 31). For barnehagen kan kvalifisering knyttes til politikernes satsinger på mer systematisk arbeid med språk, matematikk og naturfag. Dette skal, ifølge regjeringen, bidra til at flere kan lykkes i utdanning og arbeidsliv i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2015, 2016).

Den politiske satsingen på språk og realfagskompetanse kan se ut til å ikke samsvare med informantenes forståelser av barns læring og utvikling i barnehagen. De legger mer vekt på helhetlige tilnærminger, der «omsorg, tilstedeværelse og aktiviteter» foregår i «skjønn

forening». Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 141) peker på hvordan den mer skoleforberedende formen for læring bryter med den tradisjonelle norske barnehagepedagogikken, og Pettersvold og Østrem (2019, s. 7- 9) hevder at politiske satsinger på mer standardisert og målrettet fokus på læring i barnehagen, bidrar til å forme samfunnsborgere gjennom et relativt ensidig perspektiv. Når politikere er opptatt av å vektlegge bestemte fag og mål for barns læring i barnehagen, kan barnas muligheter for å erfare og utvikle nye forståelser reduseres slik jeg ser det. Hvis hensikten er at barna skal innfri faglige mål, og utfolde seg på bestemte måter så vil ikke barnas perspektiver og innspill vektlegges særlig betydning, og danningens vekselvirkning kan utebli.

Noen av informantene viser til prosjektarbeid i tilknytning til barns læring i barnehagen. En av informantene forteller, for eksempel, om hvordan hun har tenkt å starte et prosjektarbeid med *vulkan* som tema. Ifølge Østrem (2012, s. 69) kan det å rette oppmerksomheten mot et felles tema eller en aktivitet bidra til å skape et gjensidig engasjement og fellesskap mellom barna og personalet. Hvis *vulkan* er tema for prosjektet, slik som barnehagelæreren forteller, så kan barna og personalet utforske og tilegne seg kunnskap om vulkaner ved å søke på internett, i bøker, gjennom filmer, drama og formingsaktiviteter. Slik kan barna lære om verden og fenomener, og samtidig tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om materialer og teknologi. En helhetlig tilnærming til læring kan bidra til en vekselvirkende prosess der barna erfarer samarbeid og nye forståelser gjennom egne og andres perspektiver. Prosjektarbeid i barnehagen kan, for eksempel, være en innfallsvinkel for å arbeide med rammeplanens fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47- 57).

Videre er informantene opptatt av leken og barnas muligheter for å leke. Informantene legger vekt på at leken trenger plass, i den forstand at arealene er store nok til at barna kan utfolde seg slik de ønsker. I Nordtømmes (2016, s. 164- 165) doktorgradsavhandling viser hun til funn som kan beskrive betydningen av at barna trenger plass til å skape den leken de ønsker. Nordtømme skiller mellom barnas ulike former for aktivitet ved å kategorisere avdelingens arealer inn i *hovedrom*, *mellomrom* og *bakrom*. Hun viser til *mellomrommet* som det *rommet* der leken utvikles, og oppfattes meningsfull for barna (2016, s. 164- 165). Slik jeg ser det, er mellomrommet de små rommene barna skaper på avdelingen ut fra hvordan leken utvikler seg, for eksempel, når barna leker innenfor et bestemt område som de rammer inn ved bruk av

materialer, eller ved at deres bevegelser ikke strekker seg videre utover i rommet. I et intervju med Øksnes (2013, s. 285) påpeker Rasmussen at det er pedagogen som kan skape frirommet for barnas lek. Han forbinder leken med autonomi og frihet, og er opptatt av at leken er nært knyttet til danning. Gjennom leken kan barna utvikle nye forståelser, så det at pedagogen kan etablere lekemiljøer der barna har plass og muligheter for å utfolde seg er, ifølge Rasmussen, vesentlig for barns dannelsesprosesser (Østrem, 2013, s. 285). Slik jeg ser det, er det essensielt for barnas utfoldelse og utforskning av materialer at de har plass til å leke. At barna får muligheter til å skape sine egne rom uten at de blir unødig forstyrret eller begrenset, kan realisere vekselvirkningen mellom barnet og omgivelsene. Dette kan gi muligheter for at barnet utvikler kunnskap og nye forståelser av verden, slik Rasmussen viser til (2013, s. 285).

At barna har tilgang på lekemateriell og rekvisitter kan være essensielt for å inspirere og berike leken. De fleste informantene gir uttrykk for at lekemateriell og rekvisitter må være tilgjengelig og plassert innen rekkevidde for barna. I intervjuet med Øksnes (2013, s. 282) omtaler Rasmussen leketøy som «mulighetenes gjenstander». Ifølge Rasmussen, viser ikke lekegjenstander kun til en bestemt betydning eller form. En dukke eller en bil trenger ikke kun å være dette. Når lekegjenstander settes i bevegelse av barna kan de kombineres med andre gjenstander, eller bli omgjort til noe annet gjennom barnets fantasi og utforskning. Rasmussen ser likheter mellom barnas lek og den greske antikkens mimesis. Barnas lek er, ifølge Rasmussen, preget av overdrivelser, dramatikk og karakterimitasjoner slik antikkens lek og underholdning kom til uttrykk gjennom mimesis. Mimesis var grekernes uttrykksform for normer og væremåter menneskene skulle leve etter (Doseth, 2011, s. 15- 16). Dette kan, slik jeg ser, knyttes til det Rasmussen (Øksnes, 2013, s. 285) sier om at barna gjennom leken danner seg forståelser og erfaringer om verden. På den måten kan lekemateriell og rekvisitter få betydning for barnas begynnende forståelse og kunnskap om mennesker og samfunn. Hvis barna, for eksempel, tar i bruk puter og klosser, og bygger seg rom og hytter, så kan de få kunnskap om materialene og hvordan de kan brukes. Dette kan bidra til at leken utvikles, og karakterer skapes, for eksempel, mor, far og barn. Slik kan danningens vekselvirkning realiseres og bidra til at barna utvikler kunnskap og forståelse.

6.2.2. Sosialisering

Ifølge Biesta (2014, s. 156) viser sosialisering til holdninger, normer og tradisjoner mennesker tilegner seg for å kjenne tilhørighet til samfunnet de er en del av. For barnehagen kan dette handle om hvordan personalet legger til rette for at barna kan bli kjent med kulturen, fellesskapet og den daglige rytmen i barnehagen.

For at barna skal få gjøre seg kjent med kulturen og omgivelsene i barnehagen er flere av informantene opptatt av at barna gis muligheter for en tilvenning som er tilpasset deres varierende behov. Noen av informantene peker på betydningen av at barn og foreldre besøker barnehagen jevnlig før oppstart. Dette kan, ifølge informantene, bidra til at barna etablerer trygge relasjoner, og gjør seg kjent i barnehagens omgivelser før de starter. Ifølge utviklingspsykologien er det essensielt at barna etablerer tilhørighet og trygge relasjoner til personalet. På den måten kan behovet for omsorg og følelsesmessige støtte ivaretas, og gjøre det mulig for barna å ta initiativ til lek og utforskning (Brandtzæg et al., 2013, s.19). Når barnet starter i barnehagen kan det være trygt for barnet og familien at det etableres en kontaktperson som kan støtte barnet i tilvenningen. At personalet gjør seg kjent med barnets personlighet og behov kan bidra til at barnet kjenner seg tryggere. Når barn er trygge, er de som oftest mer mottakelig overfor omgivelsene, og samtidig mer engasjert og utforskende i lek og aktiviteter.

I forbindelse med oppstart og tilvenningsprosessen forteller noen av informantene om erfaringer med tilknytningsmodellen Trygghets sirkelen. Informantene viser til Trygghets sirkelen som en modell der barna uti fra egne behov og forutsetninger knytter seg til omgivelsene. De viser til at barna veksler mellom å utforske og å søke trygghet hos personalet. Ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013, s. 5) skal modellen bidra til at personalet kan dekke barnas emosjonelle behov for nærhet, som de mener er sentralt for barns utforskning og læring. Slik jeg tolker det, tar Trygghets sirkelen utgangspunkt i at barnet veksler mellom å utforske omgivelsene, og å søke trygghet hos en tilknytningsperson. Siden hensikten er å rette oppmerksomheten mot barnas bevegelser for å forstå deres behov, er det essensielt at personalet er tilstede og tilgjengelig. På den måten kan de oppfatte når barnet har behov for å utforske, og når barnet har behov for å søke trygghet.

Agnes Andenæs (2012, s. 1) reiser kritikk mot tilknytningstilnæringer der barnet forstås utfra gitte behov som skal dekkes. Hun viser heller til barnet som en deltaker. Ifølge Østrem (2012, s. 71) kan et ensidig fokus på barnets (antatte) behov gjøre at man kan bli mindre oppmerksom på barnets interesser. Slik jeg ser det, kan Trygghetssirkelen oppfattes som en ensidig måte å bli kjent med barn på. Modellen viser til at barnet har to grunnleggende behov, og at personalet kan ivareta behovene ved å tilpasse seg etter når barnet utforsker og når barnet søker trygghet. På den måten kan Trygghetssirkelen føre til at personalet blir mer fokusert på *selve* barnet, i stedet for å engasjere seg i omgivelsene *sammen* med barnet. Slik kan personalet bli mer opptatt av å definere og forstå barnets følelser og væremåter, enn å vektlegge barnets perspektiver og initiativ i omgivelsene.

Det å bli kjent og å etablere trygghet handler også om å bli en del av kulturen og fellesskapet i barnehagen. Ifølge Biesta (2014, s. 156) handler det om «å innlemme nykommere i eksisterende ordener». Dette kan handle om at barna blir kjent med barnehagens rutiner og dagsrytme. Ifølge Seland (2009, s. 152) viser dagsrytmen til tidspunkter for aktiviteter, måltider og hvile gjennom barnehagedagen. Dagsrytmen bidrar til å dekke barnas grunnleggende menneskelige behov, og samtidig gi en oversikt over dagen for barna og personalet. En av informantene forteller at «ved å gjøre rutinesituasjoner om til noe morsomt så blir det gøyere for barna». Hun forteller om et eksempel der de bruker Taurus, en populær barne-tv figur, når de skal rydde sammen med barna. De har laget rekvisittene som hører til Taurus, også «hjelper» de ham å rydde. Slik kan barna innlemmes i barnehagens daglige rutiner ved at personalet tar utgangspunkt i noe barna er opptatt av. På den måten kan personalet gi barna muligheter for å tilegne seg rutiner på sitt vis. Dette kan skape engasjement og motivasjon hos barna som igjen kan bidra til at de kjenner seg betydningsfulle for fellesskapet.

Å «innlemmes i eksisterende ordener» (Biesta, 2014, s. 156) handler også om å bli en del av det sosiale miljøet. En informant er opptatt av at barna må ha tilgang på samme type lekegjenstander. Hun forteller at dette gir bedre muligheter for å inkludere flere barn i samme lek. Ifølge Nome (2017, s. 165) er det vesentlig for barnas samspill i leken at samme type lekegjenstander er tilgjengelig. Han skriver at «likeartete ting» holder leken sammen, og er «inngangsbilletter» som bidrar til å utvikle leken. Dette betyr, ifølge Nome, at om det finnes

lekebiler på avdelingen, så bør det være minst like mange lekebiler som det er antall barn i gruppen (Nome, 2017, s. 165). Dette betyr, slik jeg forstår det, at det kan være vesentlig for barna at omgivelsene i barnehagen er tilrettelagt slik at barna har muligheter til å delta i samme aktivitet. Hvis lekemiljøet, for eksempel, ikke innbyr til felleskap og utforsking så kan dette skape unødige konflikter blant barna. På den måten kan miljøet bli mer preget av at barna konkurrerer og verner om lekene, slik at ikke andre skal ta dem.

Samtidig viser Nome (2017, s. 169) til at det sosiale miljøet blant barna i barnehagen også preges av konflikter og forhandlinger der barna både «yter motstand og møter motstand». Han er opptatt av at det må være rom for barns konflikter, og at personalet må bidra til at konflikter håndteres slik at både den som yter motstand og den som møter motstand erfarer at de begge eksisterer som likeverdige subjekter. Å skape et sosialt miljø i barnehagen, slik jeg forstår det, fordrer at barna har plass og muligheter til å leke og utfolde seg. Personalet må kunne legge til rette for et miljø der barna kan erfare hverandres perspektiver og synspunkter. Dette kan innebære det å inkludere hverandre i lek og aktivitet, men også det at det er rom for å leke alene eller sammen med en eller to andre. Dette kan handle om det å yte motstand og møte motstand, slik Nome (2017, s. 169) viser til. Selv om man ikke alltid kan være med i en lek eller et annet fellesskap, betyr ikke det at barnet ekskluderes eller krenkes. Dette kan handle om å være en del av et demokratisk samfunn som kjennetegnes ved at mennesker bidrar med ulike perspektiver og hver sine bidrag, og at ikke alle deler de samme synspunktene bestandig. Gjennom slike prosesser kan barna erfare at andre kan tenke annerledes og ha andre perspektiver. På den måten kan det skapes en kultur som er preget av gjensidighet mellom barna, der de kan respektere at de ikke alltid er enige, men at det ikke gjør noe. For eksempel, at det ikke er farlig å være uenige eller krangle, vi blir venner igjen, det er en del av det å være menneske.

6.2.3. Subjektivering

Subjektivering handler om det særegne ved mennesket, og hvordan den enkelte kan eksistere og utvikle seg utfra egne forutsetninger, tanker og meninger i et samfunn Biesta (2014, s. 157). I barnehagen kan dette knytte seg til hvert barns unike vis å være menneske på, og barnas muligheter for å bidra med sine perspektiver i felleskapet.

Informantene viste til flere beskrivelser og erfaringer som kan knyttes til subjektivering i barnehagen. De viser til både det å bekrefte barnet for hvem de er, gjennom et stryk på kinnet eller et oppmuntrende smil og det å la barnet medvirke på barnehagens innhold i barnehagen. En informant forteller, for eksempel, om et planleggingsmøte med barna, der de planlegger innredningen av et rom i barnehagen. I barnehagens rammeplan, under punktet *Barnehagen skal fremme danning* står det: «I barnehagen skal barna få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold. Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). Ifølge Løkken og Søbstad (2018, s.112) er det å kunne delta aktivt og bevisst i omgivelsene en del av danningprosessen. Aristoteles var opptatt av at menneskets egne perspektiver og tanker hadde betydning for paideia (danning). Han sier at ved å ta utgangspunkt i den forståelsen mennesket allerede har, kan menneske tilegne seg nye forståelser i møte med noe fremmed (Doseth, 2011, s. 26). Slik jeg ser det, kan barna få mulighet til å utvikle ny forståelse ved å delta i planleggingsprosesser i barnehagen. I fellesskap med personalet og andre barn kan de bli kjent med egne tanker og idéer, og samtidig utvikle nye tanker og idéer gjennom andre. Samtidig kan de kjenne seg som en del av et fellesskap ved at de sammen med andre skaper aktivitet og engasjement for hverdagen sin. Gjennom planleggingsmøter kan de være med på å planlegge, for eksempel, turer, aktiviteter og lek for barnehagehverdagen sin.

Under kvalifisering skrev jeg om leken knyttet til barnas muligheter for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter. Jeg viste til hvordan barna kan ta i bruk lekegjensstander og materialer for å utvikle leken, og slik danne seg forståelser av verden. Under sosialisering skriver jeg om lekens betydning for det sosiale miljøet blant barna knyttet til det å kunne inkluderes i samme lek. Samtidig viser jeg til at leken kan ha betydning for deres begynnende forståelser av demokrati ved at de kan erfare forhandlinger og uenighet gjennom leken. For subjektivering vil leken ha betydning for barnas identitetsdanning. Ifølge Østrem (2012, s. 151- 153) er lek nært knyttet til barnas væremåte. Hun skriver at barna gjennom leken kan leve ut sitt unike potensiale. Slik jeg ser det, så er leken en sentral del av barns måter å være menneske på. Gjennom leken kan de skape seg selv, og prøve seg frem med meninger og uttrykk. De kan de tre inn i roller og uttrykke motstand mot verden. Lek kan oppstå overalt for barn, og er essensielt for deres eksistens.

Subjektivering kan også handle om å gi rom for barnas personligheter. Humboldt var, ifølge Straume (2013, s. 193), opptatt av at hvert menneske er unikt, og dermed vil erfare og forstå omgivelsene på sine unike vis. I barnehagen kan dette bety at personalet må skape et miljø der det er plass til, for eksempel, rolige, energiske, undrende, sjenerte, engasjerte og ivrige personligheter. Slik jeg ser det, må personale anerkjenne og støtte barna i å uttrykke seg og utfolde seg på sitt vis. På den måten kan barna ha tillit til seg selv og omgivelsene i barnehagen.

6.3. Barnehagelærerens muligheter for å støtte opp om barns dannelsesprosesser

I forrige avsnitt drøftet jeg hvordan barns dannelsesprosesser kan knyttes til de tre begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I dette avsnittet vil jeg komme nærmere inn på barnehagelærerens muligheter for å støtte opp om barns dannelsesprosesser knyttet til barnehagens strukturelle og pedagogiske rammer. Ut fra analysen trekker jeg spesielt frem lav bemanning, størrelse på barnegruppene, sykefravær blant personalet, kompetanse, økonomi og barnehagens pedagogikk.

De fleste informantene forteller om erfaringer med lav bemanning og store barnegrupper. En informant sier at «det er helt umulig å innfri det som står i rammeplanen med 18 barn og 3 ansatte, det er helt umulig det». En annen informant som jobber på en avdeling der det er 15 barn under tre år og 5 ansatte, opplever at det er uoversiktlig og vanskelig å etablere trygge relasjoner og et godt lekemiljø for barna, når de er så mange mennesker sammen på en avdeling. Noen informanter forteller om positive erfaringer med å dele barna i mindre grupper, de opplever at det kan gi bedre muligheter for å bli kjent med barna, og at barna kan holde på med lek og aktiviteter uten å bli unødig forstyrret eller begrenset. De gir også uttrykk for at mindre barnegrupper fører til bedre samarbeid mellom barna og at barna virker mer avslappende og oppmerksomme i leken og i andre aktiviteter. Samtidig gir noen av informantene uttrykk for at barnehagens arealer ikke er store nok til å dele opp barna i mindre grupper, siden det ikke er plass nok til å fordele gruppene rundt i barnehagen.

I 2018 vedtok regjeringen en bemanningsnorm for barnehagen som tilsier at grunnbemanningen skal være på minimum én ansatt per 3 barn under tre år, og én ansatt per 6 barn over tre år. Ifølge Hege Valås i Utdanningsforbundet (2020, avsn. 1) viser en rapport fra

Utdanningsdirektoratet: *Spørsmål til Barnehage – Norge 2019* at minstenormen for bemanning oppfylles to til tre timer hver dag for nesten en tredjedel av barnehagene, og at halvparten av barnehagene viser til en minstenorm for bemanning fire til fem timer hver dag. Ut fra rapporten så kan dette bety at det er få timer på dagen hvor hele personalet er tilstede på avdelingen sammen med barna. Hvis det er 15 barn under tre år og 5 ansatte på en avdeling slik som den ene informanten viser til, så kan de i beste fall være fullt bemannet i fire til fem timer i løpet av en dag. Slik jeg ser det, så kan det bli vanskelig for personalet å ivareta barnas behov for omsorg og støtte i lek og andre aktiviteter med, for eksempel, kun to til tre ansatte tilstede store deler av dagen.

Bemanning kan ses i sammenheng med størrelsen på barnegruppa. Ifølge Bae (2018, s. 37) er det politisk uenighet på Stortinget om å foreslå en norm for størrelsen på barnegruppene i barnehagen. Hun skriver at argumenter som taler imot handler om at en slik norm vil frata den enkelte barnehage retten til å bestemme dette selv, samt at det vil føre til betydelige økonomiske kostnader. Bae (2018, s. 38) peker på at det er merkelig at hensynet til den enkelte barnehageeiers frihet går foran nasjonale forpliktende føringer om å sikre et godt oppvekstmiljø for barn. Både Bae (2018, s. 37) og Drugli (2017, s. 54) skriver om at størrelsen på at barnegruppene har betydning for barnets trivsel og utvikling. Ifølge Drugli (2017, s. 54) er det enklere for personalet og imøtekomme barnas signaler og behov i mindre barnegrupper. Bae (2018, s. 37) peker på at barna får bedre oversikt, og har lettere for å etablere tilknytning og tilhørighet når de er organisert i mindre grupper. Slik jeg forstår det, så har barna behov for omgivelser der de har muligheter for å bli kjent og å etablere trygge relasjoner til personalet og de andre barna. Når barnegruppene blir store så kan det oppleves uoversiktlig for barna og det kan bli vanskelig for dem å vie oppmerksomheten mot noe meningsfullt. Dette kan føre til daglige dilemmaer for personalet ved at de ikke har kapasitet til å imøtekomme barnas varierende interesser og behov. Hvis en av de ansatte, for eksempel, er sammen med noen barn i en lek, og det samtidig er et annet barn som har behov for en ny bleie, eller hjelp til dobesøk, så må kanskje leken avbrytes slik at bleien kan skiftes og barnet får gått på do. Om det til stadighet er slik at personalet må avbryte et felles engasjement eller en lek med barna, eller at de må avvise barn, fordi de ikke har kapasitet til å følge opp alle slik samfunnsmandatet viser til, så kan personalet kjenne på følelsen av å ikke strekke til i arbeidet med barna i barnehagen. Samtidig kan barna bli urolige og utrygge fordi deres interesser og behov ikke blir ivaretatt.

Hvis hverdagen til stadighet oppleves belastende for personalet på grunn av lav bemanning og store barnegrupper så kan dette gi ansatte en følelse av å ikke strekke til i arbeidet. Dette kan bidra til sykefravær hos personalet, som igjen kan føre til at det blir ytterligere lav bemanning i barnehagen.

Å støtte barna i deres dannelsingsprosess handler også om at personalet har kunnskap og kompetanse om barn og barnehage. En informant gir uttrykk for at enkelte assistenter forstyrrer leken ved at de spontant og plutselig hopper inn i barnets lek, uten å tilsynelatende vise respekt og forståelse for hvordan og hva barna leker. Hennem og Østrem (2016, s. 23) peker på at kunnskapen i barnehagen er forskjellig, og at barnehagelæreren har en spesifikk kunnskap som gjør at hun eller han har et spesielt blikk for barns behov og interesser. Greve, Jansen og Solheim (2014, s. 120- 121) trekker frem at det fortsatt er hovedvekt på ufaglærte i barnehagen, og at dette kan bidra til at pedagogiske situasjoner, blir vurdert gjennom personlige erfaringer og ikke med bakgrunn i kunnskap og kompetanse, som barnehagelæreren tilegner seg gjennom utdanningen. Slik jeg ser det, så kan det oppstå dilemmaer ved at fagkompetansen i barnehagen er forskjellig. Dette kan, for eksempel, handle om hvilken tilnærming personalet har til barnas lek slik informanten viser til over her. Om en ansatt til stadighet skaper brudd i leken for barna fordi tilnærmingen tilsier at vedkommende ikke har forståelse for barns lek, så kan dette bidra til at leken oppløses og at barna opplever å ikke bli tatt på alvor. Dette kan bety at danningens vekselvirkning blir unødig forstyrret. Samtidig vil jeg også nevne at ansatte som, for eksempel, ikke imøtekommer barns motstand, sårbarhet eller engasjement på en måte som ivaretar barnet som subjekt, kan føre til at barnet utvikler lav selvfølelse, selvtillit og lav tillit til omgivelsene.

Å støtte opp om barns dannelsesprosesser handler også om barnas lekemateriell og annet materiell i barnehagen. En av informantene forteller at det kan være vanskelig å skape attraktive lekemiljøer siden barnehagen ikke har økonomi til å kjøpe inn tilstrekkelig med lekemateriell. Nome (2017, s. 165) peker på betydningen av at barna bør ha tilgang på samme type lekegjenstander. Han sier at lekegjenstander er viktig for å holde leken sammen. Rasmussen (Øksnes, 2013, s. 282) viser til at lekemateriell kan benyttes og omdannes

gjennom barnas fantasi og dramatisering. Slik jeg ser det, så har lekegjenstander, rekvisitter og annet materiell betydning for barnas utfoldelse og utforskning i barnehagen. Barna benytter varierende materiell i leken for å skape «lekerom» og karakterer.

Politikernes satsing på tidlig innsats medfører at pedagogikken i barnehagen blir mer standardisert og målrettet. Denne formen for pedagogikk innebærer også bruk av kartlegging. Informantene forteller om erfaringer med kartleggingsskjemaer i barnehagen. De forteller at skjemaene viser til bestemte utviklingsnormer som skal gjelde alle, og at det tas lite hensyn til at barn er forskjellige. En av informantene omtaler skjemaer som «trasbokser». Hun utdyper dette videre ved å peke på at: «man skal putte alle i en sånn felles boks, for at alle skal bli mest mulig like». Ifølge informanten samsvarer ikke dette med hennes syn på at «barna er medmennesker med ulike behov og forutsetninger, og at det er vår (personalet) jobb å støtte barna, og gjøre de fargerike på sin måte». Ifølge Vik (2015; 2018) så bidrar tidlig innsats til at pedagogikken i barnehagen endres. Hun skriver at den norske barnehagepedagogikken har sine røtter i den tysk- kontinentale pädagogik tradisjonen, der barnets interesser og perspektiver er utgangspunkt for lek og aktivitet. Med tidlig innsats peker hun på at pedagogikken endres til en mer standardisert og målrettet form som er kjennetegnet ved den angloamerikanske education tradisjonen. I denne tradisjonen er det institusjonens rammer og mål som er det essensielle, og som barnet må innfri. Slik jeg ser det, så bidrar kartleggingsskjemaer til at barna må innfri bestemte væremåter og at språket må innfris ut fra såkalte aldersadekvate vurderinger. Kartleggingsskjemaer tar ikke hensyn til at barn er forskjellige og unike slik de er. Når barn vurderes ut fra bestemte normer som står i et skjema så kan barnas muligheter for å uttrykke seg og utfolde seg på sitt vis begrenses og utebli.

7. Oppsummering og konklusjon

Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å belyse hva som kjennetegner barns dannelsprosesser i barnehagen, og hvilke muligheter barnehagelærerne har for å støtte opp om barns danning. Studien viser at barns dannelsprosesser handler om flere sider ved barnas liv i barnehagen og at barnehagens rammevilkår kan ha betydning for mulighetene til å støtte opp om prosessen.

Rammevilkårene ser ut til å være sammensatt av forhold vedrørende personalet, størrelsen på barnegruppa, og hvordan det fysiske miljøet er tilrettelagt. Samtidig kan standardisert læring ha betydning for barnas muligheter for å eksistere med sine væremåter og perspektiver. Likevel var det forhold vedrørende personalet informantene la mest vekt på da samtalen dreide seg om rammevilkår.

Etter mitt syn er personalet i barnehagen den viktigste ressursen for å støtte opp om barns dannelsprosesser. Barnehagens bemanningsnorm ser ikke ut til å samsvare med antall barn og arbeidsoppgavene i barnehagen. Dette kan føre til at personalet opplever å ikke strekke til i arbeidet med barna, som igjen kan føre til sykefravær hos ansatte. Personalet i barnehagen må også ha kunnskap og kompetanse imøtekomme med barnas personligheter og varierende uttrykk. Samtidig må de ha kunnskap og evne til å veilede barna i konflikter og forhandlinger på en slik måte at barnets integritet ivaretas. Slik kan barna erfare tillitt og trygghet til omgivelsene, og samtidig tilegne seg begynnende forståelser av demokratiske prosesser, og det å være en medborger i et samfunnsfellesskap. Per i dag er kunnskapen og kompetansen varierende i barnehagen. Det er fortsatt slik at de fleste som arbeider i barnehage er ufaglærte assistenter som i utgangspunktet kan hente sin kunnskap fra personlige erfaringer. Dette kan bety at arbeidet i barnehagen vurderes utfra personlige erfaringer, og ikke utfra pedagogiske vurderinger med bakgrunn i barnehagelærerens kompetanse som han eller hun har tilegna seg gjennom utdanningen.

Jeg vil konkludere med at barnehagens rammevilkår kan begrense barnehagelærerens muligheter for å støtte opp om barns dannelsprosesser i barnehagen. Dette kan igjen virke inn på hvordan barnet opplever seg selv og omgivelsene, og hvordan grunnlaget fra barnehagen kan få betydning for barnets videre ferd i livet. Slik kan studien vise at det er en

ubalanse mellom systemet og barnehagen, i den forstand at politiske og kommunale føringer kan oppleves dominerende og vanskelig å påvirke. Som en oppfølging av denne studien kunne det vært interessant å undersøke mulighetene for å få til samarbeidsarenaer mellom myndigheter og barnehagefeltet. Ved å systematisk kunne samarbeide for å balansere de ulike

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk barnehageforskning*, 5 (1), 1- 14. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/316>
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is Education For? On Good Education Teacher Judgement and Educational Professionalism. *European journal of education*, 50 (1), 75- 87. Hentet fra <https://onlinelibrary-wilwy-com.ezproxy.hioa.no/doi/full/10.1111/ejed.12109>
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser & M. Röhle (Red.). *Ny rammeplan-ny barnehagepedagogikk?* (s. 27- 39). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bowlby, J. (2010 [1988]). *En trygg bas*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra*. Oslo: Kommuneforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- Doseth, M. (2011). *Paideia- selve fundamentet for vår forståelse av dannelse*. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.). *Dannelse- introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13- 37). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Humboldt, W. v. (2016). Teori om menneskets danning- Et bruddstykke. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 51 (03- 04), 179- 183. Hentet fra

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2016-03-04-05>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St. Meld. nr. 16 (2006- 2007)). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St. Meld. nr. 41 (2008- 2009)). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen* (2015- 2019). Hentet fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/kd_rea_lfagsstrategi.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. (revidert i strategi for kompetanse og rekruttering 2018- 2022). Hentet fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Løgstrup, K. E. (2010 [1962]). *Den etiske fordring*. Aarhus: Forlaget Klim.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2018). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 110- 118). Oslo: Universitetsforlaget.

Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2016). Første- fots- erfaringer gjennom vandring- de yngste barnas samspill med omgivelsene i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.). *Blikk fra barnehagen* (s. 97- 118). Bergen: Fagbokforlaget.

Mårtensson, B. D. & Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik*. København: Akademisk forlag.

Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar*.

(Doktoravhandling, Universitet i Agder). Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2474174/ph.d.-avhandling%2B-%2BDag%2BNome.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usnxmlui/bitstream/handle/11250/2474174/ph.d.-avhandling%2B-%2BDag%2BNome.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk*. (Doktoravhandling, Høgskolen i Sørøst- Norge). Hentet fra https://openarchive.usn.no/usnxmlui/bitstream/handle/11250/2373513/Nordtomme_Avhandling_2016_01_brage.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.). *Problembarna* (s. 7- 36). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. (Doktoravhandling, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet). Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268972/287722_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Straume, I. S. (2013). Wilhelm von Humboldt. Fra antikkens Hellas til det moderne universitetet. I I. S. Straume (Red.). *Danningens filosofihistorie*. (s. 185- 196). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Direktoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving*. (2016- 2019). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/nasjonale-satsinger/sprakkommuner/strategi-for-sprakloyper-bm.pdf>
- Utdanningsforbundet.no. (2020, 21. februar). Bemanningsproblemet i barnehagen er ikke løst. Hentet fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/bemanningsproblemet-i-barnehagener-ikke-lost/>

Utdanningsnytt.no. (2005, 21. oktober). Historisk dag for barnehagene. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/historisk-dag-for-barnehagene/161337>

Utdanningsnytt.no. (2020, 22. januar). Barnehagens viktigste oppgave er å bygge barns selvtillit. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/anne-greve-barnehagens-viktigste-oppgaver-a-bygge-barns-selvtillit/119365>

Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (Red.) (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. Rapport 29/2011. Stavanger: Universitetet i Stavanger

Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. (Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer).

Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/298860/Phd5%20Vik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I S. Østrem (Red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 143- 156). Oslo: Cappelen Damm AS.

Øksnes, M. (2013). «All lek er eksistensiell åpenhet». Lek og danning i barnehagen. Intervju med Torben Hangaard Rasmussen. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.). *Danning i barnehagen* (s. 278- 292). Oslo: Cappelen Damm AS.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.). *Profesjon og kritikk* (s. 263- 300). Bergen: Fagbokforlaget

Østrem, S. (2018). Hvorfor barnehagelærere ikke slutter. I S. Østrem (Red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 177- 197). Oslo: Cappelen Damm AS

Vedlegg 1.

Vil du delta i forskningsprosjektet Barns dannelsesprosess i lys av barnehagens rammer

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et studentprosjekt ved masterstudie i barnehagekunnskap, hvor formålet er å få mer kunnskap om barnehagens muligheter for å støtte barn i deres dannelsesprosess. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Barnehagen som institusjon har endret seg betraktelig i løpet av få år. For eksempel, så har barnehagens lokaler endret seg fra tradisjonelle avdelingsbarnehager til mer basebarnehager med store rom og plass til flere barn. I tillegg legges det mer føringer politisk for barnehagens pedagogiske innhold. Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om barnehagens muligheter for å støtte barn i deres dannelsesprosess, og problemstillingen vil være: Hvilken betydning kan barnehagens rammevilkår ha for barnehagelærerens muligheter til å støtte barn i dannelsesprosessen? For å få kunnskap om problemstillingen ønsker jeg (student) å intervju barnehagelærere om hvordan de utøver det pedagogiske arbeidet, og om de opplever at rammebetingelsene er tilstede for å kunne skape trygge relasjoner for barna, og gode samspill- og lekemiljøer der barnets personlige integritet blir ivaretatt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet- Storbyuniversitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju til sammen 12 barnehagelærere, og har mottatt kontaktopplysning om deg gjennom mitt nettverk

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer at du stiller på et gruppeintervju sammen med tre andre deltakere, som tar ca. 1 time. Jeg vil stille dere noen spørsmål om temaene vi skal snakke om.

Gruppeintervjuet blir registrert ved bruk av lydband.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og prosjektansvarlig som har tilgang til opplysningene

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

For å belyse ulik kunnskap og erfaring vil din alder og stilling fremkomme i oppgaven
Ditt navn vil bli anonymisert

Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 15.05.2021. Lydbånd, transkribert utskrift og kontaktopplysninger om deg vil bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet- Storbyuniversitet ved Solveig Østrem, på epost solveigo@oslomet.no, eller telefon: 67 23 64 56/952 46 292

Personvernombud ved OsloMet- Storbyuniversitet: Ingrid Jacobsen, på epost ingrid.jacobsen@oslomet.no eller telefon: 67 23 55 34

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Solveig Østrem

Anne- Mette Gulbrandsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Barns dannelsesprosess i lys av barnehagens rammer, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i gruppeintervju
å bevare de andre deltakernes anonymitet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 15.05.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2.

Intervjuguide:

Jeg ønsker å ha en fleksibel intervjuguide preget av temaer med åpne spørsmål.

Innledning:

Ønske velkommen, presentere meg selv og prosjektet

Beskrive intervjukonteksten: At alle deltakerne er likestilt, at alle synspunkter er viktige bidrag, og at jeg legger opp til åpen drøfting og refleksjon mellom deltakerne, samt at jeg av og til kan avbryte diskusjonen om den sporer av.

Deltakerne presenterer seg:

- Fornavn (anonymiseres i oppgaven)
- Alder
- Antall år de har erfaring som barnehagelærere
- Hvilke aldersgrupper de har arbeidet med
- Antall barn i barnegruppene de har erfaring med

Temaer:

- Trygg relasjon

Hvordan jobber dere for å skape trygge relasjoner for barna i barnehagen?

Hvilke rammebetingelser må være til stede for å kunne skape trygge relasjoner slik dere ser det?

Opplever dere at det er slik? Evt. hva er det som mangler?

Eksempler?

- Barns utfoldelse

Hvordan jobber dere for å skape lekemiljøer(fysiske) der barna kan tenke og utfolde seg på eget initiativ?

Hvilke rammebetingelser må være til stede for at det kan la seg gjøre?

Opplever dere at det er slik? Evt. hva er det som mangler?

Eksempler?

- Tilgjengelighet og støtte

Hvordan jobber dere for å skape tilgjengelige voksne, som kan støtte barna i leken?

Hvilke betingelser må være tilstede for at det kan la seg gjøre?

Opplever dere at det er slik? Evt. hva mangler?

Eksempler?

- Barns medvirkning

Hvordan jobber dere for å kunne imøtekomme barns egne tanker, meninger og uttrykk i barnehagehverdagen?

Hvilke rammebetingelser må være tilstede for at det kan la seg gjøre?

Opplever dere at det er slik? Evt. hva mangler?

Eksempler?

- Danning

Jeg opplever at det vi har snakket om nå er store og relevante temaer. For meg handler dette om danning. Hva tenker dere om det?

Avrunding:

Jeg gjør en kort muntlig oppsummering av intervjuet, og eventuelle uklarheter kan oppklares.

Avslutningsspørsmål:

- Er det noe som er relevant å få frem som vi ikke har snakket om?

Takke gruppen for intervjuet.