

MASTEROPPGAVE

Barnehagekunnskap

Juni 2022

Å ivareta barn og barndommen

-En kvalitativ studie om hvordan barnehagen kan ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen.

Av: Monika Svendsen



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for: Barnehagelærerutdanning**

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært omfattende og krevende, men når jeg møter barna i barnehagen blir jeg konstant minnet på hvorfor jeg ønsket å skrive en masteroppgave, og hvorfor det var nettopp dette temaet som var riktig for meg. Det er mange som mener mye om barnehager, og jeg ønsket å undersøke hva barna trenger at barnehage er for dem. Jeg er ikke i posisjon til å uttale meg om hva det enkelte barn trenger at barnehage er for dem, men jeg kan undersøke pedagogiske perspektiver og begreper, for å undersøke hva som kan være pedagogisk ønskeverdig i møte med ivaretagelsen av barn og barndommen. Jeg vil takke alle barn på Kråkebolla, for at dere daglig inspirerer meg til å bli en enda bedre barnehagelærer for dere.

Det er noen som fortjener en stor takk som har bidratt til at denne oppgaven gikk fra å være en drøm til å bli virkelighet. Jeg vil rette en takk til Cathrine Paulsson som ga meg permisjon til skrivearbeidet. Uten permisjon hadde ikke dette prosjektet vært en mulighet. Til min mann som har ivare tatt hus og barn, som har stått ved min side og heiet meg frem. Jeg vil takke min veileder Solveig Østrem, for verdifulle tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk, og til barnehagen som lot meg gjøre feltarbeid i en hektisk hverdag, preget av korona pandemi. Til slutt vil jeg rette en takk til barna mine, Luna og Mille, for gledene dere gir meg hver dag ved å være til.

Sammendrag

Denne masteroppgaven satte søkelys på ivaretagelsen av barn og barnets rett til vern av barndommen. Hvordan kommer intensjonen om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen til uttrykk gjennom føringer for barnehagens innhold? Og hvordan kommer intensjonen om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen til uttrykk i et utvalg barnehagelæreres refleksjoner og praksis?

Studien har en etnografisk tilnærming som består av feltnotater basert på observasjoner og uformelle samtaler med barnehageansatte, et semi-strukturert intervju og en kvalitativ dokumentanalyse av normgivende dokumenter. Jeg gjennomførte feltarbeidet i en norsk barnehage hvor jeg var på to ulike avdelinger. En avdeling med 19 fireåringer, og en avdeling med 21 femåringer. I diskusjonen drøfter jeg det empiriske materialet i lys av teoretiske begreper som kan være av betydning for barn og barndommen. Studien tilnærmes et hermeneutisk perspektiv hvor jeg fortolker materialet fra feltarbeidet, og dokumentene som var gjenstand for min analyse. Hovedfunn fra dokumentanalysen kan vise til tendenser som svekker barnets posisjon i normgivende føringer, som omhandler en

halvering av lekens plass i beskrivelsene av fagområder fra rammeplanen 2006 til 2017, en beskrevet forenkling av medvirkning i rammeplanen for 2017, og barnas opplevelsesverden nevnes ikke eksplisitt i rammeplanen 2017 til forskjell fra tidligere rammeplaner. Fra feltarbeidet analyserte jeg frem fire kategorier:

- Nok tid til lek

«Vi har gitt tiden tilbake til barna» (feltnotater 14.mars), som betydde at ukeplanen er tom for planer. Ansatte i barnehagen lot barnas opplevelsesverden være førende for innholdet og de var opptatt av et her-og-nå-perspektiv.

-Mangelen av avbrytelser

Da ukeplanen var tom, og personalet lot barna være førende for innholdet, resulterte det i få avbrytelser i løpet av en dag. Jeg observerte barn som lekte sammen i flere timer uten avbrytelser fra personalet, som syntes til å ha en positiv effekt på leken, fellesskapet og barnas trivsel.

- Relasjoner

Personalet var opptatt av relasjonene mellom ansatte og barn og mellom barna. Særlig i uenighetsituasjoner ble barnas perspektiver og synspunkter etterspurt. Møter og pauser var fjernet så ansatte hadde full bemanning hele dagen. Dette syntes å ha en positiv effekt for relasjonene, og ansattes muligheter til å bli i trøstesituasjoner over tid.

- Ledergruppens pedagogiske overbevisning

Denne barnehagen hadde ingen voksenstyrte aktiviteter, og de nedprioriterte fagområdene i rammeplanen som bidro til en barnehagehverdag hvor barna la premissene. Ansatte fortalte om mulighetene som er til stede, men at barna trenger ansatte som gjør mulighetene tilgjengelige.

Summary

This master thesis focuses on the care of children and the child's right to the protection of childhood. How does the intention to children's well-being, and the child's right to the protection of childhood be expressed through guidelines for the content of the kindergarten? And how does the intention to

children's well-being and the child's right to the protection of childhood come to terms with a selection of kindergarten teachers' reflections and practices?

The study has an ethnographic approach consisting of a qualitative fieldwork consisting of field notes based on observations and informal conversations with kindergarten employees, a semi-structured interview by the manager, and a qualitative document analysis of normative documents. As well as a qualitative document analysis of normative guidelines for the kindergarten. I carried out the fieldwork in a Norwegian kindergarten where I was in two different departments. A department with 19 four-year-old's, and a department with 21 five-year-old's. In the discussion, I discuss the empirical material in light of theoretical concepts that may be of importance to children and childhood. The study approaches a hermeneutic perspective where I interpret the material from the fieldwork and the documents that were the subject of my analysis. The main findings from the document analysis may refer to tendencies that weaken the child's position in normative guidelines, which deal with a halving of the play's place in the descriptions of subject areas from the framework plan 2006 to 2017, a described simplification of participation in the framework plan for 2017, and the children's experience world is not explicitly mentioned in the framework plan 2017 in contrast to previous framework plans. From the fieldwork I analyzed four categories:

1. Enough time to play

"We've given the time back to the kids" (field notes March 14), which meant the weekly schedule is out of plans. Employees in the kindergarten let the children's world of experience be the guide for the content and they were focused on a here-and-now perspective.

-The lack of interruptions

When the weekly schedule was empty, and the staff left the children in charge of the content, there were few interruptions in a day. I observed children playing together for hours without interruption from the staff, who seemed to have a positive effect on play, community, and children's well-being.

1. Relationships

Staff were focused on the relationships between staff and children and between the children. Especially in disagreement situations, the children's perspectives and views were in demand. Meetings and breaks had been removed so employees had full staffing throughout the day. This seemed to have a positive effect on relations, and employees' opportunities to stay in comfort situations over time.

2. The leadership group's pedagogical convictions

This kindergarten had no adult-led activities, and the deprioritized subject areas in the framework plan contributed to a kindergarten day where the children laid the premises. Employees talked about the opportunities that are present, but that the children need staff who make the opportunities available.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Summary	3
1.0 Innledning	9
1.1 Ivaretagelsen av barn og barndom – gjeldende gjennom barnehagelærerens vurderinger	9
1.2 Barndommens egenverdi utfordres	11
1.3 Oppgavens struktur	12
2.0 Prosjektets forskningsspørsmål	13
3.0 Tidligere forskning	14
3.1 Tidligere forskning om å ivareta barnet i en pedagogisk kontekst.....	15
3.2 Tidligere forskning på barndom.....	17
4.0 Pedagogisk ønskeverdig	18
4.1 Pedagogiske grunnlagsspørsmål	19
4.1.1 Rousseau (1712)	20
4.1.2 Kant (1724)	20
4.1.3 Fröbel (1782)	21
4.1.4 Dewey (1859).....	21
5.0 Sentrale pedagogiske begreper	22
5.1 Omsorg	22
5.2 Lek	23
5.3 Danning.....	24
5.4 Læring	28
6.0 Vitenskapsteori	29
7.0 Forskningsdesign	31
7.1 Kvalitative metoder	32

7.2 Dokumentanalyse	32
7.3 Etnografisk design	33
7.4 Observasjon som kvalitativ metode	34
7.4.1 Observatørens rolle	36
7.4.2 Registrering av feltdata	38
7.4.3 Nærhet og distanse til feltet.....	39
7.4.4 Mennesket som instrument	40
7.4.5 Etikk	42
7.5 Intervju	44
7.5.1 Intervju som kvalitativ metode	44
7.5.2 Bakgrunn for intervju	45
7.5.3 Forberedelse	46
7.5.4 Gjennomføring	46
7.5.5 Utvalg.....	47
8.0 Analyse av dokumenter som legger føringer for barnehagen	48
8.1 Målrettet arbeid i barnehagen – en håndbok	49
8.1.1 Omsorg	49
8.1.2 Lek.....	50
8.1.3 Medvirkning.....	51
8.1.4 Læring	52
8.2 Analyse av tidligere og gjeldende rammeplan	53
8.2.1 Omsorg	53
8.2.2 Lek.....	55
8.2.3 Danning.....	56
8.2.4 Læring	58
9.0 Analyse av det empiriske materialet	59
9.1 Nok tid til å leke	60
9.1.3 Mangelen av avbrytelser	62
9.2 Relasjoner	64
9.3 Ledergruppens pedagogiske overbevisning	65
9.4 Oppsummering av analysen fra feltet	70

10.0 Diskusjon	71
10.1 Omsorg.....	71
10.2 Lek	73
10.2.1 Tid til å leke.....	73
10.2.2 Mangelen av avbrytelser	75
10.2.3 Lekens plass	75
10.3 Danning.....	77
10.4 Læring	80
11.0 Avslutning	81

1.0 Innledning

Barn er prisgitt de rammer barnehageansatte setter for deres liv som leves i barnehagen, og vil derfor være i en utsatt posisjon. Dette masterprosjektet er skrevet ut fra et ønske om å undersøke og utvide forståelsen for hvordan barnehageansatte kan skape rammer som ivaretar barna, og verner om barndommen. Dette vil jeg undersøke både igjennom barnehagelæreres praksis og refleksjoner, og gjennom en analyse av normgivende føringer for barnehagen. Med utgangspunkt i barnehagelæreres praksis og refleksjoner og normgivende føringer, håper jeg å kunne analysere frem noen refleksjoner og perspektiver som kan bidra til en utvidet forståelse for hvordan intensjonen om å ivareta barn og barndom kan komme til uttrykk i en pedagogisk kontekst.

Videre i dette kapittelet, som et bakteppe til oppgavens problemstilling og forskerspørsmål, forsøker jeg å formulere en forståelse for hvordan barnas ivaretagelse er i et avhengighetsforhold til barnehageansattes vurderinger, valg og handlinger. Barnas juridiske rettigheter i lov om barnehager er myndighetenes føringer for hvordan intensjonene om ivaretagelsen av barn og barndommen er forankret i et juridisk perspektiv. Samtidig vil jeg forsøke å synliggjøre hvordan barna er avhengige av at føringene tolkes og gis mening for barnehageansatte som skal virkeliggjøre rettighetene.

Juridiske rettigheter som omhandler barnas beste og barndommens egenverdi, påvirkes av føringer. Jeg har ikke til hensikt å dykke ned i diskusjonen om hvorvidt den nordiske barnehagetradisjonen som omhandler lek, omsorg, læring og danning er truet, men jeg trekker frem et eksempel på hvordan myndighetenes føringer kan gi konsekvenser lokalt for ivaretagelsen av barna og barndommen.

1.1 Ivaretagelsen av barn og barndom – gjeldende gjennom barnehagelæreres vurderinger

Alle ansatte i barnehager har et ansvar om å ivareta barnet og barnets barndom. Dette er forankret i grunnlovens § 105, i barnekonvensjonen art. 3. nr.1 og i lov om barnehager §. 1. I barnekonvensjonen står det skrevet: alle handlinger og avgjørelser som gjelder barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn. I lov om barnehager §1 står det at barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi, og begrepet *barndom* blir gjeldende for barnehageansatte i møte med barnehageloven.

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er det vi i fagfeltet kjenner som rammeplanen, og den fastsetter bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver. Videre i oppgaven er det denne forskriften jeg viser til når jeg skriver rammeplanen. Innledningsvis i rammeplanen er det et eget avsnitt med overskriften «Barn og barndom». Det står i avsnittet: «barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) Her poengterer rammeplanen at barndommen er en livsfase med egenverdi, og hva barndommen skal preges av. Barn har altså en juridisk rett til vern av egen barndom med utgangspunkt i barnets beste. I rammeplanen står det at barnets beste som prinsipp er overordnet og gjelder all barnehagevirksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Barns lovfestede rett om ivaretagelse og vern av barndom er et utgangspunkt for denne masteroppgaven. Jeg undersøker i oppgaven hvordan intensjonen om ivaretagelsen av barnet og barnets rett til vern av barndommen, blir gjeldende gjennom styringsdokumenter og i møte med pedagogisk praksis. I undersøkelsen anvender jeg begreper og teoretiske perspektiver på hva ivaretagelsen av barnet kan bety når konteksten er en pedagogisk virksomhet.

Selv om barnet har en juridisk rettighet som omhandler barnets beste og vern av barndommen, er det i møte med personalet i barnehagen det avgjøres hvorvidt denne rettigheten blir gjeldende. Med det mener jeg at barnet er i en utsatt posisjon da relasjonen mellom barn og voksne er asymmetrisk, og barn er prisgitt personalets valg, handlinger og ikke minst prioriteringer (Østrem, Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar, 2012, s. 12). Dette blir tydelig gjennom det helt grunnleggende som at barna er de eneste i en barnehage som ikke har valget om å være der. Allerede der blir maktstrukturen synlig, og sammen med ansatte som har valgt nettopp denne jobben tilbringer barna en stor del av sin barndom i barnehagen. For et ansvar det er! Som barnehagelærer kjenner jeg på et alvor når jeg tenker på alle uker, måneder og år barna tilbringer i barnehagen som blir fylt med små og store opplevelser basert på valg, prioriteringer og handlinger fra den ansattes side!

Da jeg tok utdannelsen som barnehagelærer, hadde jeg jobbet seks år som assistent. Selv uten utdanning kunne jeg se hvordan barnehagelærerens valg fikk betydning for barnet, og slik jeg så det, ble pedagogikken levende og gjeldende gjennom barnehagelærerens valg og interaksjoner. Jeg husker spesielt godt en episode fra min første tid i barnehagen. Det var ryddetid på avdelingen og jeg forsto ikke den gang at ryddetid også handlet om pedagogiske vurderinger. Jeg vil følgende dele denne fortellingen:

Noen av barna hadde fått et rom for seg selv som inneholdt en sofa, et bord og noen bøker. Rommet ble kalt stillerommet fordi det var et leserom. Men stille – det var det ikke. Det var fem barn der inne, og alle sto på bordet som nå var omskapt til en sjørøverbåt som møtte farlig farvann, på jakt etter en skatt. Jeg hører gjennom døren hvordan barna roper til hverandre om å holde seg fast i masten. Masten var en feiekost de hadde med seg. Jeg skal til å lukke opp døren for å fortelle at det er ryddetid da barnehagelæreren stoppet meg - heldigvis. Hun hentet en hatt, dro på seg en stor duk og skrev på et papir. Hun gikk inn til barna som en sjørøver, ropte sjørøverne inn til land fordi det var kommet post fra erkefienden; en skatt var gjemt på avdelingen. Leken fortsatte gjennom ryddestund og under måltidet skålte de, sang sjørøverviser og barnehagelæreren som nå var kapteinen på en annen skute, fortalte røverhistorier.

Fortellingen har i mitt faglige liv nærmest blitt et symbol for hvordan barnehageansatte gjennom små valg i praksis skaper eller begrenser muligheter. Barnehagelæreren var opptatt av hvem og hva som definerte tiden i barnehagen, og det ble tydelig for meg hvordan barnehagelærerens valg og prioriteringer gjorde rettigheten barndommens egenverdi gjeldende.

1.2 Barndommens egenverdi utfordres

I fortellingen over prøvde jeg å synliggjøre hvordan barnehagelærere ofte står ovenfor valg som har betydning for pedagogisk praksis og dermed barnehagehverdagen til barn. I tillegg møter barnehagelærere ytre krav og forventninger som kan utfordre barndommens egenverdi slik jeg ser det. Myndighetenes satsing på utdanning generelt og barnehage spesielt, ser ut til å rammes inn av et økonomisk fokus der små barn forstås som fremtidsinvestering for samfunnet. Et eksempel på det kan være prosjektet i det som den gangen het Hedmark fylke, som involverte alle barnehager i Hedmarks 22 kommuner. Oppdragsgiver var statsforvalteren i Hedmark, og intensjonen er formulert slik: «intensjonen med prosjektet er at barn og unge i Hedmark skal vokse opp i en kultur for læring som motiverer til utdanning og deltagelse i samfunns- og arbeidsliv» (Sunnevåg, Nordahl, & Nordahl, 2018) Dette er et av mange eksempler som viser til en større tendens, og eksempelet er valgt for å synliggjøre hvordan en større tendens setter spor lokalt og konkret. Slik jeg forstår dette kan det vise til tendenser om at barnehagens sosialpedagogiske tradisjon som vektlegger et her og nå-perspektiv, blir utfordret av en skoleforberedende tradisjon.

Barnehagelærere har kjempet ifølge Greve, Solheim og Jansen (2017, s. 32) for å beholde barnehagens egenart som handler om et helhetssyn som verdsetter og anerkjenner barnet og barndommen som leves her og nå. Barnehagens helhetssyn skal ivareta barnets behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. For å beholde barnehagens sosialpedagogiske egenart som ivaretar barnet og barndommen, poengterer Greve (2015, s. 202) at hvordan barnehagelærerne svarer på utfordringene de møter, er av betydning. Det blir viktig å ha et kritisk blikk på hva som får plass og betydning for barnehagen, og hva eller hvem som definerer pedagogikken. Som Eik, Steinnes og Ødegård (2016, s. 11) påpeker er det barnehagelærerens pedagogiske arbeid med barn som er barnehagelærerens viktigste ansvarsområde, og kjernen i deres profesjonsutøvelse. Men hva som definerer pedagogikken, er i følge Rothuizen, Togsverd, Schmidt, Nørgaard og Kornerup (2017, s. 10) viktig å ha et bevisst forhold til, og de mener vi må spørre hva det er vi skal være oppmerksomme på når vi utvikler barnehagepedagogikk og pedagogisk faglighet. Hva er betydningsfullt i ønsket om å ivareta barn og barndommen i lys av barnehagepedagogisk tradisjon, og hvordan kan vi best understøtte det som gir gode vilkår for nettopp dette, spør Rothuizen et. al (2017, s. 10). Slik jeg ser det, bør barnehagelærere ha et bevisst forhold til hva som er pedagogisk ønskeverdig som understøtter ivaretagelsen av barnet og barndommen

1.3 Oppgavens struktur

Videre i kapittel 2 vil jeg presentere masteroppgavens problemstilling, samt oppgavens to forskerspørsmål med en kort redegjørelse for hvordan jeg søker å finne svarene.

I kapittel 3 presenterer jeg tidligere forskning med en redegjørelse for hvilke databaser og søkeord jeg har brukt. Barndom er et tema det er forsket mye som resulterte i en nødvendig avgrensning. Jeg gir en kort redegjørelse for hvilke kriterier som lå til grunn i utvelgelsen av tidligere forskning, som presenteres i denne oppgaven.

I kapittel 4 og 5 ønsker jeg å undersøke hvordan vi kan forstå den nordiske barnehagetradisjonen i lys av tidligere tradisjonelle tenkere, og hva som kan anses som pedagogisk ønskeverdig i intensjonen om å ivareta barn og barndommen. Deretter vil jeg presentere ulike begrep som jeg argumenter for, i lys av teori, er av betydning for ivaretagelsen av barn og barndommen.

I kapittel 6 redegjør jeg for forskningstilnærmingen, og argumenter for at jeg har anlagt et hermeneutiske perspektiv som i denne oppgaven omhandler fortolkning av skrevne tekster, og barnehagelærerens refleksjoner og praksis.

I kapittel 7 beskriver jeg metoder og utvalg, og viser til sentrale metodologiske refleksjoner som har vært av betydning for oppgaven og meg i en forskerrolle.

I kapittel 8 og 9 foretar jeg analyser av det empiriske materiale som omhandler analyse av ulike normgivende dokumenter og feltdata fra kvalitativt feltarbeid.

I kapittel 10 drøfter jeg ulike funn fra analysen i lys av teoretiske perspektiver før jeg går over til avslutningen.

2.0 Prosjektets forskningsspørsmål

I sjørøverhistorien jeg fortalte tidligere, kunne leken til barna ha blitt avbrutt av meg som kanskje ikke helt forstod verdien i det som foregikk. Men på grunn av én barnehagelærers valg, prioritet og handling ble utfallet annerledes for barna. Denne episoden ble løftet opp på avdelingen og ble viktig for resten av personalet i det barnehagelæreren satte ord på hvorfor hun handlet som hun gjorde, og hvorfor hun prioriterte å gi barna tid og muligheten til å fortsette leken utover det jeg den gang anså som leketid. Vi fikk en større forståelse for barnehagelærerens pedagogiske vurderinger, og ved at barnehagelæreren satte ord på pedagogikken som ble utført, fikk vi andre på avdelingen et innsyn i barnehagelærerens grunnleggende syn og hva hun anså som pedagogisk ønskeverdig.

I denne masteroppgaven vil jeg gjennom teoretiske perspektiver på pedagogikk og gjennom et utvalg pedagogers pedagogiske praksis og refleksjoner, forsøke å synliggjøre hva som er pedagogisk ønskeverdig med ønske om å ivareta barn og verne om barndommen. Rothuizen og Togsverd påpeker at pedagogikk er viktig å diskutere, vurdere og kritisere, og jeg håper denne oppgaven kan være et bidrag til å synliggjøre viktigheten av barnehagelæreres pedagogiske vurderinger i møte med barn, og hvilke konsekvenser det får for ivaretagelsen av barna og barndommen som leves i barnehagen. I lys av dette har jeg formulert en overordnet problemstilling og to forskningsspørsmål. Den overordnede problemstillingen for dette prosjektet er:

Hvordan kan barnehagen ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen?

Denne problemstillingen vil i oppgaven operasjonaliseres gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer intensjonen om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen til uttrykk gjennom føringer for barnehagens innhold?
2. Hvordan kommer intensjonen om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen til uttrykk i et utvalg barnehagelæreres refleksjoner og praksis?

Det første delspørsmålet vil jeg undersøke ved å se hvordan den nordiske barnehagepedagogiske tradisjonen i lys av rammeplanene gjennom historien har intensjoner om å ivareta barnet, og verne om barndommen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) er en forskrift til loven, og skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Konkret vil jeg gå inn i dokumenter fra myndighetene som legger føringer for barnehagens innhold, fra 1982 til 2017. Det gjelder;

- Mållrettet arbeid i barnehagen: en håndbok (Familie- og forbrukerdepartementet, 1982)
- Rammeplan for barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 1995)
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011)
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Delspørsmål 2 vil jeg besvare gjennom et kvalitativt feltarbeid der jeg har observert og gjennomført uformelle samtaler med ulike barnehagelærere. Jeg vil forsøke å se hva som fordrer og utfordrer vilkårene for ivaretagelse av barn og barndommen, og hvordan dette kommer til uttrykk. Jeg vil forsøke å sette ord på hvordan noen barnehagelærere handler og reflekterer, og hva dette kan fortelle om hva som er pedagogisk ønskeverdig, og hvilke betydning det kan ha for barnet og barndommen som leves. Jeg ønsker å undersøke om barnehagen har tatt noen overordnede valg og prioriteringer som helt konkret handler om intensjonen om å ivareta barnet og verne om barndommen, og har valgt på bakgrunn av dette å gjennomføre et intervju med styreren i barnehagen hvor jeg har gjennomført feltarbeidet.

3.0 Tidligere forskning

Jeg vil nå ta for meg sentrale funn fra nyere forskning som er relevant for dette masterprosjektet. Dette er ikke ment som en fullstendig litteraturgjennomgang, men som en introduksjon til forskningsfeltet. Jeg har benyttet databaser som oria, nb-ecec.org, google scholar og Idunn. Søkeord jeg har benyttet har vært: vern av barndom, barndom i barnehagen, å ivareta barn i barnehagen, ivaretagelsen av barn i barnehagen. Som et eksempel ga «å ivareta barn i barnehagen» 437 treff i oria, og 10 treff i nb-ecec. Søkeordene «barndom i barnehagen» ga 8 treff i nb-ecec og 313 i oria. Kriteriene for utvalget har vært forskning jeg mener trekker frem sentrale poeng som omhandler intensjonen om å ivareta barn og

barndom, og hvilke spørsmål som er gjeldende i å forstå begrepene. Jeg vil trekke frem annen relevant forskning i avsnittet om sentrale begrep. Jeg har i hovedsak valgt å presentere norske studier, og har ikke søkt bredt internasjonalt. Dette begrunnes i at konteksten for min studie, er at det er norske barnehager som omfattet av norske styringsdokumenter jeg er interessert i.

Først vil jeg trekke frem relevant forskning som omhandler ivaretagelsen av barnet for så å presentere relevant forskning som omhandler barndom. Jeg er klar over at det finnes mye forskning på barndom så utvalget baseres på hvordan begrepet barndom kan forstås og hvordan begrepets forståelse kan påvirke vårt barndommen og vårt barnesyn.

3.1 Tidligere forskning om å ivareta barnet i en pedagogisk kontekst

Når jeg søker på «*ivaretagelsen av barn i barnehagen*» eller «*å ivareta barn i barnehagen*», er det spesialpedagogisk forskning som omhandler diagnostiserte barn eller barn som er utsatt for vold og overgrep. Jeg finner ikke forskning som benytter begrepet ivaretagelsen av barnet utenom spesialpedagogikken. Det er ikke mitt fagfelt derfor har jeg valgt å se på forskning som omhandler barnas trivsel, livskvalitet og well-being, fordi dette er begreper som er beslektet med den tematikken jeg ser på. Nina Winger argumenterer for at barns trivsel ikke er et godt nok dekkende ord og har valgt å bruke well-being i mangelen av et bedre norsk ord. Å ivareta er synonymt med passe, trygge, beskytte, forsvare, forvalte, ta vare på, pleie, passe, sikre, utrette og sørge for (synonymordboka)

Nina Winger og Brit Johanne Eide (2018, s. 47) forsket på omsorg og livskvalitet i barnehagen gjennom forskningsprosjektet *Blikk for barn*. Deres utgangspunkt i forskningen er at barn har rett til et godt barnehageliv. De har tilstrebet og ha barnas beste som linse når de har forsøkt å bidra til forskningsbasert kunnskap om barnehagebarnas hverdagsliv i barnehagen. De poengterer at hva som anses som barnas beste, er avhengig av verdiforankrede forestillinger om barns posisjon og hva som forstås som god barndom. De viser til hvordan barnehagesektoren er i en omfattende endringsprosess som omhandler krav om effektivisering og større barnehager som kan utfordre kjerneverdiene som omsorg, likeverd og fellesskap i barnehagen som samfunnsinstitusjon. Forskningen viser til hvordan organisering og tidspress hemme muligheter for spontanitet og fleksibilitet. De viste til et konfliktfylt spenningsforhold mellom barnehagelærerens vilje om å møte barnet i omsorgssituasjoner, men som ble hemmet av fastlagte organiseringer. De viste til hvordan barnehagehverdagen kunne bli preget av stress og travelhet hvor de observerte barn som vandret rundt uten å bli kontaktet av andre barn eller personalet (Winger & Eide, 2018, s. 61)

Åsa Bratterud, Ellen Beate H. Sandseter og Monica Seland (2012) har gjennomført en undersøkelse av barns medvirkning og trivsel i barnehagen fra et barneperspektiv. I undersøkelsen blir det tydelig at de fleste barn trives godt, har mange venner og synes barnehagen er et fint sted å være for barn. Men det er også en betydelig andel som bare synes det er «sånn passe» å være i barnehagen, og rundt 10 % som ikke trives godt i barnehagen. Det er positive sammenhenger mellom barns generelle trivsel i barnehagen og vanlige hverdagsaktiviteter, at de fritt kan ta i bruk rom, leker og inventar inne og ute og får være med å bestemme det som skjer der. Medvirkning virker å spille en stor rolle for hvordan barn trives i barnehagen. Det er ulike forhold som ser ut til å bidra til at barna trives dårligere i barnehagen. Dette er hvis ansatte ikke støtter og videreutvikler samspill mellom barn eller mellom seg selv og barnet, at ansatte kjefter, at de ikke føler seg sett av de ansatte, at de selv eller andre barn ofte blir plaget eller at de må delta i aktiviteter som de ikke ønsker å delta i. Bratterud et al. (2012) viser til, at barna både opplever at de voksne ser dem, anerkjenner dem og er oppmerksomme på hva som er deres meninger og at dette henger sammen med å trives godt. Videre viser de til hvordan ansattes oppmerksomhet er en forutsetning for barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Men en del barn opplever at ansatte er vanskelig tilgjengelige og at de gjør lite konkret i samspill med barna, og at både barn/barn og ansatt/barn relasjoner henger sammen med barns generelle trivsel i barnehagen. I tillegg ser forskerne at det er sammenheng mellom å oppleve å bli plaget og å oppleve at de voksne kjefter og har dårlig tid. Det er en stor andel barn, foreldre og ansatte som vurderer at barna ikke blir hørt eller tatt hensyn til i planlegging og vurderingsarbeid knyttet til hverdagsaktiviteter som samlingsstund og tur. Bratterud et al. viser til at det er faktorer knyttet til både struktur- og prosesskvalitet som ser ut til å ha betydning for barns trivsel og muligheter for medvirkning.

Eva Ärlemalm-Hagsér (2014, s. 107) har i en studie sett på hvordan svenske barnehagelærere ser på barn som aktører for eget liv. Det kom fram i hennes analyser at materiale rommer to forskjellige logikker om barns deltagelse og handling. Den første logikk beskrives som rettighetslogikken, der barn ses på som aktive aktører med mulighet til å påvirke sitt eget liv. De var opptatt av et barnesyn som fremmet barnas subjektskap og la opp til en hverdag hvor det var ønskelig at barna skulle bidra. De var opptatt av hvordan handlingsfrihet og deltagelse ble forstått, og tilnærmingen til barnet var preget av en lyttende tilnærming. De var opptatt av at alle barn skal ha mulighet etter beste evne til å påvirke innholdet og at utformingen var basert på barnas behov og interesser som utgangspunkt for utformingen av barnehagehverdagen. Den andre logikken, *taking part in*, viser at barns deltakelse og handlingsrom er begrenset og avhengig av de voksnes intensjoner. Ärlemalm-Hagsér (2014, s. 107). viser til at barnehagelærere står ovenfor den kompliserte oppgave i å anerkjenne barnas tanker, ideer og initiativ og å skape muligheter for kritisk tenkning

Grethe Kragh-Müller og Charlotte Ringsmose (2015) har forsket på barns trivsel i små og store barnehager. Deres forskning viser til at det er ulike forhold som spiller inn som variabler for barns trivsel. Det som fremmes er barns mulighet til å leke uforstyrret i små grupper som bidrar til, ifølge deres undersøkelse, færre konflikter mellom barna. Fra barneperspektivet fremmes fellesskapet og det å ha venner å leke med, og de fremmer selvinitiert lek og aktiviteter. Barna fremmer også ansatte som er blide, milde og åpne for barnas initiativ, som legger til rette for barnas interesser. Kragh-Müller og Ringsmose (2015) påpeker at barnas medvirkning er viktig for barns trivsel særlig når aktiviteter skal planlegges, og at aktivitetene tar utgangspunkt i barnas opplevelsesverden og interesser. Müller og Ringsmose (2015) observerte at voksenstyrte aktiviteter ble ofte planlagt og gjennomført uten å ta utgangspunkt i barnet, og at de gjennomførte aktiviteten selv om barna viste manglende interesse. Dette bidro til at voksenstyrte aktiviteter i større grad var gjenstand for irettesettelser og kjeft som påvirket barnas trivsel

3.2 Tidligere forskning på barndom

Vebjørn Tingstad (2019, s. 96) har studert ontologiske og epistemologiske posisjoner som har hatt en betydelig innflytelse på teoretiske perspektiver. Hun undersøker hvordan begreper vi tar for gitt på ingen måte er tydelige eller nøytrale, men ofte både tvetydige og normative. Et av de viktigste prinsippene som hun undersøkte var å la barns stemmer komme til ordet i saker som angår dem. Hun påpeker at det vil fortsatt være et viktig prinsipp, men barns stemmer er, slik hun har sett, ikke nødvendigvis noe som er mer sant eller noe som per definisjon trenger å stå i motsetning til voksnes stemmer. Tingstad (2019, s. 108) viser til hvordan barndom ofte blir fremstilt som et moralsk prosjekt, mer enn et politisk, analytisk og teoretisk prosjekt. Og mener at vi må teoretisere rundt barndom som en sosial status og først da kan vi utfordre barndommens tvetydige posisjon.

Iris Duhn (2018) utforsker hvordan barndommen som begrep er styrt i kulturell, sosial og pedagogisk diskurs. Hun argumenterer for at antagelser omkring begrepet barndom som en moderne oppfinnelse som ser barnet som potensial, kunnskapsrik og som beskrives som forskjellig fra den voksne, har gjort barndommen til at av prosjektene i det moderne samfunnet. Hun viser til at barndom har blitt sett på som et begrep som omhandler barn som fremtidige voksne som kan formes. Duhn mener at barndommen fremsto som en kulturell ressurs og ga et spesifikt ansvar, basert på forståelsen av at barndom er vesentlig annerledes enn voksen. Hun viser til hvordan vi lever i en tid med raske endringer hvor tradisjonelle antagelser, overbevisninger og rasjonaliteter fremstår som mindre

sammenhengende enn det fremsto tidligere. Hun viser til hvordan begrep som omhandler essensiell sannhet blir utfordret, og påpeker at begrepet barndom er under konstruksjon. Duhn argumenterer for at begrepet barndom anses som en væren i seg selv som utvikles og endres konstant.

Allison James, Chris Jenks og Alan Prout (1998) tar opp begrepet barndom og undersøker hvordan begrepet barndom kan forstås i lys av barnesyn. De hevder at i stedet for å fokusere på det barna mangler, på det uferdige, så må oppmerksomheten rettes mot barn som deltager eller aktør i sitt eget liv. De trekker frem begrepene «human beings» og «human becoming» og drøfter hvordan de to representerer to ulike barnesyn. I stedet for å se barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er her og nå -altså «human becomings», så blir utfordringen i et annet barnesyn å møte dem som individer med tanker og meninger, som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn -altså «human beings». De argumenter for at barn må møtes som medmennesker, og ikke ut ifra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli.

4.0 Pedagogisk ønskeverdig

I 2013 ble det foretatt en omlegging i barnehagelærerutdanningen som endret navn fra førskolelærer til barnehagelærer. Endringene var mer enn et navneskifte, og en ny rammeplan skulle iverksettes. Endringene i den nye rammeplanen betydde at ti fagområder ble omgjort til seks kunnskapsområder hvor pedagogikk ikke lenger er et eget fag. I stedet skal pedagogikk «være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområder» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Slik jeg forstår det, er intensjonen at pedagogikken skal være gjennomgående i hele utdanningen, men studier av rammeplanen for barnehagelærerutdanningen og evaluering av pedagogikkfaget etter endringen, gir indikasjoner på at det kan være et språk mellom intensjonene med pedagogikkfaget i den nye utdanningen og hvordan faget erfares og blir forstått (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2017, s. 126). Eriksen (2018, s. 178) belyser hvordan pedagogikkfaget har fått en svekket plass i barnehagelærerutdanningen. Ifølge Eriksen (2018, s. 178) utvikles kunnskapsbasen til barnehagelæreren i stor grad under utdanningen, og det har betydning for studentens grunnleggende syn på pedagogikk. Dette mener jeg er relevant for mitt prosjekt fordi denne kunnskapsbasen og synet på hva som er pedagogisk ønskeverdig tar barnehagelærere med ut i barnehagene, og får konsekvenser for hvilke vilkår barn og barndommen får. Ifølge Eriksen (2018, s. 178) kan dette resultere i at pedagogikken i barnehagen endres. Greve et al. (2017, s. 100) påpeker at denne rammeplanen sett i et historisk perspektiv, representerer et historisk brudd da pedagogikkfaget som har vært barnehagelærerutdanningens ryggrad siden 1935, kan se ut til å bli satt på sidelinjen. I en tid hvor

innhold og formål i og med barnehagen er under press og utvikling, er det av betydning for intensjonen om å ivareta barnet og barndommen hvilke pedagogisk forståelse barnehagelærere utvikler og erverver seg.

Når jeg i denne oppgaven retter oppmerksomheten mot intensjonen om å ivareta barnet og verne om barndommen i en pedagogisk kontekst, blir det nødvendig slik jeg ser det, å undersøke hva som er pedagogisk ønskeverdig. Det å undersøke hva som er pedagogisk ønskeverdig kan by på utfordringer da pedagogikk ikke er noe entydig som finnes i bestemt form. Jeg er oppmerksom på at pedagogikk kan være utfordrende å få øye på som slik som Rothuizen m. fl. poengterer:

Å få øye på det pedagogiske er en lidt kryptisk tittel. Den forudsætter, at vi kan tale om det pædagogiske som et fenomen i verden, som vi kan tale om i bestemt form, samtidig med at vi godt ved at det pædagogiske ikke er noget entydigt, noget vi let kan få øje på og definere en gang for alle. (Rothuizen, Togsverd, Schmidt, Nørgaard, & Kornerup, 2017, s. 3)

Slik jeg forstår dette, er ikke pedagogikk et vitenskapsfag som består av et riktig svar med to streker under svaret. Barna som var sjørøvere, i fortellingen jeg fortalte innledningsvis, vil jeg si ble møtt av en barnehagelærer som utøvet god pedagogikk, både i vurderingen, valgene og i møte med barna. Men hva vil det si at noe er pedagogisk? Rothuizen og Togsverd (2015, s. 259) mener at pedagogikk krever fornuft, og at den fornuften finnes og skapes i praksis, og krever oppmerksomhet, omtenkksomhet og at man gjør det riktige i situasjonen. Fordi praksis ikke er sikker viten fordi «materialet» ikke er til rådighet, belyser de viktigheten av at pedagogers handling må kunne diskuteres, vurderes og kritiseres, ikke bare blandt fagfeller eller arbeidsgiver, men også med og blandt menneskene dette omfatter, det vil si den generasjonen som oppdrar og generasjonen som oppdras (Rothuizen & Togsverd, 2015, s. 259). I en masteroppgave med overskriften; *pedagogiske prinsipper og brytninger*, skrevet av Gryting og Tronvoll (2018, s. 113), kommer de med en oppmuntring til videre refleksjon som et funn i deres materiale som løfter et behov for å skape rom for samaler om den konkrete pedagogiske praksis i barnehagen som allerede finnes som kan og bør diskuteres videre. I tråd med Rothuizen og Togsverd (2015) tydeliggjør de i sin oppgave at pedagogikk kan dreie seg om etiske vurderinger som ikke lar seg avslutte eller fullføre, men at det like fullt er mulig å realisere pedagogiske prinsipper i møte med barn. Studiets forslag kan ses som en oppmuntring til videre refleksjoner om hva som kan anses som pedagogisk ønskeverdig og hvorfor.

4.1 Pedagogiske grunnlagsspørsmål

Med ønske om å undersøke hva som er pedagogisk ønskeverdig for intensjonen om å ivareta barn og barndommen, vil jeg følgende trekke frem et utvalg av noen tradisjonelle tenkere som har hatt betydning for hvordan vi forstår den nordiske barnehagetradisjonen.

4.1.1 Rousseau (1712)

Rousseau blir ofte kalt for frihetens filosof og er en som har hatt og fremdeles har stor betydning for pedagogikken. Det er særlig i Rousseaus roman Emile (1762) hans pedagogiske ideer om oppdragelse kommer frem hvor han beskriver hvordan den lille gutten skal oppdras fra spedbarn til voksen alder. Barnet skulle få bevege seg, få anledningen til å utforske verden og bli selvstendig. Rousseau var opptatt av barndommens egenverdi og jeg vil følgende trekke frem et lite utdrag fra romanen Emile i norsk oversettelse fra 2010:

Man kjenner ikke barndommen, og jo lenger man går med de feilaktige ideene man har om den, desto mer forviller man seg. De lærdeste holder fast ved det som er viktig for mennesker å kunne, men uten å ta hensyn til hva barn er i stand til å lære. Alltid leter de etter den voksne i barnet, men uten å tenke på hva et barn er før det blir voksent. Det er først og fremst dette spørsmålet jeg har viet meg til. Respekter barndommen! (Rousseau, Emile - eller om oppdragelse, 1762/2010, s. 110)

Slik jeg tolker dette, viser Rousseau oss viktigheten av å anerkjenne barnet og barndommen som leves her og nå. Det handler om en aksept og anerkjennelse av voksnes utilstrekkelige kunnskap om barnas barndom og anerkjenne barnet som spesialister over egen tilværelse. Slik jeg ser det kan Rousseaus pedagogikk vise oss viktigheten av å innta en kritisk holdning til det vi tenker er sannheten om barn og deres barndom. I lys av Rousseau kan vi se nødvendigheten at vi etterstreber å forstå barnas perspektiver og meninger, og anerkjenner barnas rett til egne perspektiver selv om det er ulikt andres.

4.1.2 Kant (1724)

Kant var en tysk filosof med perspektiver som kan tydeliggjøre hvilke mulige utfordringer barnehageansatte står ovenfor i ønske om å ivareta barn og barndommen. I lys av Kant kan vi se hvor krevende og motsetningsfullt oppdraget med å oppdra barn er; hvordan oppdra barnet til frihet for seg selv når tvang, regler og normer også er nødvendig? Hvordan gjøre barnet til et selvstendig tenkende og lykkelig individ og samtidig til et sivilisert og ansvarlig samfunnsmenneske (Kant, 1803/2016, s. 31), Barnehagelærere vil møte utfordringer i en barnehagehverdag hvor etiske dilemmaer må vurderes. Det handler i stor grad om hvordan barnehageansatte må balansere mellom

barns dannelse av samfunnsmessige normer, samtidig ha stort nok handlingsrom for barnet å påvirke egen hverdag.

4.1.3 Fröbel (1782)

Lekens plass og betydning har vært førende helt siden Fröbel åpnet første barnehage med Fröbelpedagogikken. I boken *Die Menschenerziehung* (Fröbel, 1826/1970), formulerer Fröbel en pedagogisk målsetting om å oppdra barn til reflekterte og fritenkende mennesker hvor det er av betydning at voksne rundt barnet anerkjenner verdien i å la barnet få tiden til rådighet, tid til å leke som han anså som betydningsfullt for barnet, og vesentlig for barndommens egenverdi. Jeg vil trekke frem en narrativ som Fröbel løfter frem i sin bok gjengitt i norsk oversettelse fra 1970:

«La den ligge!» roper han til faren som vil rulle vekk en trestamme som ligger tvers over den veien gutten skal gå. «La den ligge, jeg skal nok greie meg». Riktignok kommer han bare med møyne og besvær over første gang, men han greier det. Han har fått større kraft og tillitt til seg selv, går tilbake og forserer hinderet på nytt, og snart greier han det så lett som det ikke lå noen ting i veien for ham. For barnet skapte virksomheten glede, for gutten skaper den lyst. Derfor ser vi også de vanlige utslagene på mot og dristighet i guttealderen: De stiger ned i huler og kløfter, klatrer i trær og fjell, de søker i det høye og i det dype, og streifer om i skog og mark. Det tyngste er lett, det dristigste ufarlig; for inspirasjonen til alt kommer fra det innerste i ham, det springer fram fra sjelen, fra viljen (Fröbel, 1826/1970, s. 94).

Han viser gjennom eksempler i boken hvordan barn oppnår glede, motivasjonen og mestringen av å leke, og vektlegger den friheten barna har i leken; friheten til å utforske, friheten til å fylle lekens innhold med det man vil. I lys av Frøbels forståelse kan vi se hvor viktig det er at barnet får nok tid til å leke.

4.1.4 Dewey (1859)

Dewey var en amerikansk filosof, pedagog og psykolog og har hatt betydning for vår forståelse av barns rolle i egne læringsprosesser. Slik Imsen (2011, s. 19). forklarer Dewey var han en motsats til Herbarts som preget pedagogikken tidlig på 1800-tallet med det som forbindes med formidlingspedagogikk. Det gikk ut på at læreren snakker mesteparten av timen og elevene sitter stille og hører på, og hvor en antar at jo mer læreren snakker, desto mer lærer elevene. Denne «tradisjonelle» pedagogikken mente Dewey var gammeldags og lite skapende. Han mente skolen skulle være et sted hvor elevene kunne utfolde seg med eksperimentering og undersøkning, de skulle være aktive og skapende, ikke passive og

lyttende (Imsen, 2011, s. 19). Slik jeg forstår dette handler det om at barn må få være aktive i egne prosesser hvor læring skjer i umiddelbar nærhet til verden. Hvordan vi forstår og anerkjenner barnet som et lærende subjekt og hva vi tar utgangspunkt i har betydning for intensjonen om å ivareta barn og barndommen.

5.0 Sentrale pedagogiske begreper

Jeg vil i dette kapitlet belyse begreper som på ulike måter er relevante for å forstå og gi innhold til intensjonen om å ivareta barn og verne om barndommen. Først presenterer jeg begrepene med en kort redegjørelse for hvorfor jeg anser begrepene som viktig, og deretter vil jeg utdype hva som ligger i aktuelle begrep og hva det har å gjøre med intensjonen om å ivareta barn og verne om barndommen i en pedagogisk kontekst.

5.1 Omsorg

Når vi snakker om ivaretagelsen av barn, så er omsorg et sentralt begrep. Det er avgjørende for barns trivsel, utvikling og barndom at barn er trygge og opplever trygge og varme omsorgspersoner. Alle barn er unike og trenger derfor ulikt, og det er hvordan ansatte møter barn i omsorgssituasjoner, som får betydning. Mange forbinder omsorg med trøst, nærhet og kos noe det selvfølgelig også er, men slik jeg ser det, er omsorg også å respektere uenigheter, anerkjenne andres meninger, vie oppmerksomhet til barns opplevelsesverden og ikke minst – vise at man vil være sammen med dem i det som opptar dem. Slik jeg ser det kan det å vie oppmerksomheten mot -her og nå- perspektiv handle om omsorg for barnet.

Omsorg har vært, og er, et viktig fundament i ivaretagelsen av barnet. Noddings (1995, s. 221) hevder at omsorg er relasjonsbasert og må erkjennes, oppfattes og mottas som omsorg. Omsorg handler om å ta vare på andre for andres skyld. Han belyser viktigheten av modellering og sier «vi må vise i vår egen adferd hva det betyr å ha omsorg[...] vi må vise omsorg i vårt eget forhold til dem». Og hva som er god omsorg, avgjøres av den som mottar omsorgen (Noddings, 1995, s. 221, gjengitt i norsk oversettelse). Det vil si at barnet må selv gjennom omsorgen oppleve å bli ivaretatt for at ivaretagelsen skal være et faktum.

Siden barnehagelivet er en samling med mange mennesker, understreker Hännikäinen (2015, s. 755) nødvendigheten av å utvikle en fellesskapsatmosfære. Å skape gode muligheter for omsorgshandlinger og omsorgspraksiser blir dermed viktig. Hun poengterer videre betydningen av tilgjengelige ansatte

som lytter og er nær barna, symbolsk og direkte ved at de har et tilgjengelig fang (Hännikäinen, 2015, s. 755). I lys av dette kan vi se at ansatte står i en asymmetrisk ansvarsposisjon ovenfor barna i ivaretagelsen, og skal sikre at omsorg faktisk etableres og sikres. Som Tholin (2013, s. 16) sier, er barn i barnehagen prisgitt at ansatte «tar vare på dem, beskytter dem og ser hvilke behov de har».

Winger og Eide (2018, s. 49) belyser utfordringen ansatte står ovenfor i å sikre at alle barn blir sett og hørt, at deres behov for omsorg ivaretas og at de blir støttet inn i et fellesskap. De retter fokus på bekymringen som har vært uttrykt om økt trykk på læring og investering i kunnskap, gjør at læring får større tyngde enn omsorg (Winger & Eide, 2018, s. 50). Halldén (2007, s. 31) understreker at omsorg som begrep og virksomhet bør vektlegges og tydeliggjøres i barnehagen da det både er en forutsetning både for barns utvikling og for å etablere og opprettholde gode relasjoner mellom mennesker i barnehagen. Ikke bare er omsorg viktig for barnet som et subjektivt individ, men også for fellesskapet. Barnehagen er en kollektiv arena og identitet, selvfølelse og livskvalitet skapes gjennom medvirkning og fellesskap, og Winger og Eide (2018, s. 61) poengterer at å sikre barn livskvalitet, forutsetter at vedvarende gjensidig, omsorgsforankrede relasjonsprosesser vektlegges.

5.2 Lek

Når jeg skal skrive hva som er av betydning for ivaretagelsen av barn og vern av barndom, blir leken et sentralt og viktig begrep. Vern av barndommen handler i stor grad om å verne om barnas interesser, skape rom og muligheter for det barna opplever som meningsfullt, og la barnas opplevelsesverden være førende. Barn har en iboende trang i seg til å leke, og er viktig for barnets trivsel og utvikling. Barna leker utfra indre motivasjon, og leken er sentral for barnets vennskapsdanning, og vennskap og fellesskap er sentralt i ivaretagelsen av barnet.

Hvordan lek forstås, er avhengig av tid, kultur og kontekst og av de forskjellige perspektiver og ståsteder man inntar. Jeg velger å bygge på Greve, Kristensen og Wolf uttrykksform (2018, s. 87) sin tilnærming som vektlegger lekens egenverdi og legger til grunn en forståelse av lek som en væremåte. Det vil si at lek er en vesentlig del av barns tilværelse og det å være barn, som gjør lek til en viktig faktor i ivaretagelsen av barn og barndommen. Olofsson (1992) sier at leken er en gullkant på livet som gir mening utover det hverdagslige, og hun peker på hvordan barna kan bli slitne av lek, men «inte griniga uten glada och nöjda» (Oloffson, 1992, s. 28).

Åm (1984, s. 9) argumenterer for at frilek skiller seg fra andre aktiviteter ved at den fra barnets side er frivillig og innenfor miljøets rammer styrt av barnet selv. Barnet drives av en motivasjon for å leke og Østrem (2012, s. 151) skriver at leken oppleves som dypt meningsfullt i barns liv, og er en kilde for livslyst og glede. Slik kan leken forstås som et psykologisk fenomen og som et her og nå- fenomen (Lillemyr, 2011, s. 32). Psykologisk ved at leken har stor betydning for barnets livslyst og glede, og et her og nå – fenomen ved at barna *er i leken*. Leken blir en væreform som gir barna tilgang til glede og fellesskap, og Lillemyr viser til hvordan leken er preget av en paratellisk tilstand (Lillemyr, 2011, s. 32) som betyr en tilstand hvor hele barnet er involvert, der innfall, fantasi, følelser og fleksibilitet får utfolde seg. Det handler om å bli grepet i leken, og gjennom leken få erfaringer tilknyttet verden barnet befinner seg i. Disse erfaringene vil kunne støtte barnets selvfølelse og mestringsfølelse, og Lillemyr sier: «barn oppnår i leken en følelse av å ha viss dyktighet, å være kompetent og en følelse av å være noe verdt. De utvikler kompetanse til å klare utfordringer på mange forskjellige områder» (Lillemyr, 2011, s. 226). Slik jeg tolker det har lek stor betydning for barnets utvikling av selvfølelse og selvtillit.

Öhman (2012, s. 100) trekker frem fellesskapet som et viktig perspektiv på leken, og hun sier at barna opplever tilhørighet til fellesskapet i leken fordi det er noe man er sammen om, og at leken understøtter vennskap og dype relasjoner mellom barna. Ved at ansatte tilrettelegger for lek støtter de oppom en viktig side ved fellesskapet og Lillemyr (2011, s. 196) poengterer at det er viktig at ansatte tilrettelegger for lek, anerkjenner her og nå-fenomenet og sørger for at barna får nok tid til å leke

I lys av ulike perspektiver som er presentert her kan vi se hvordan lek er viktig for ivaretagelsen av barn og barndom på ulike måter; Lek styrker fellesskapet, lek fremmer livsglede og hjelper barnet til å orientere seg i verden, lek er viktig for barnets selvfølelse og mestringsfølelse. Vi ser viktigheten av at leken får gode vilkår gjennom tilrettelegging og nok tid som en avgjørende premisse for ivaretagelsen av barnet og vern av barndommen.

5.3 Danning

Danning er et vidt begrep, og jeg har ikke til hensikt å belyse alle sider ved danning. I denne oppgaven tar jeg for meg to sider ved begrepet, slik jeg forstår det: kritisk tenkning og medvirkning.

Via barnas kritiske, nysgjerrige innspill har vi en mulighet for å få et innblikk i barnas verden som kan spille en vesentlig rolle i ivaretagelsen av barn og barndommen. Det handler om å kunne få en ide om hvordan barnas opplevelsesverden ser ut, hva som gir de mening og glede her og nå i barnehagen. Uten den innsikten blir det vanskeligere for barnehageansatte å verne om barndommen hvis

premissene for innholdet tar sats fra personalet. Barnehager endrer seg, og de endres etter føringer, etter nye barnehagelærere som ansettes, etter samfunnet som endrer seg, men allikevel vet vi at det foreligger praktiske-, organisatoriske- og strukturelle diskurser innad i barnehagene. For at barnehagen skal være et sted hvor barnet blir ivaretatt med en hverdag som baserer seg på barnas interesser, trenger barnet å bli oppmuntret til kritisk tenkning. Vi trenger at barnet setter spørsmålstegn ved ansattes og barnehagens virkelighet slik at barnehagen kan endre seg dynamisk i samspill med ansatte og barn. Kritisk tenkning er slik jeg ser det, en nysgjerrig og undrende holdning til livet og opplevelser, og en viktig del av barnets trivsel og utvikling.

I lys av Østrem (2012, s. 129) kan vi forstå danning som det å bli et kritisk tenkende subjekt som ikke motstandsritt lar seg tilpasse til eksisterende normer, men tar stilling, handler og eventuelt opponerer. Hun poengterer at den kritiske dimensjonen er viktig dersom dannelsesbegrepet skal ha relevans i virkeligheten. Slik jeg ser det er danning og medvirkning nært knyttet til hverandre, og barns medvirkning kan få bedre premisser hvis barnet utvikler kritisk tenkning som blir anerkjent, oppmuntret og får følger av barnehagepersonalet. Et viktig perspektiv i ivaretagelsen av barn og barndommen, handler om å få innblikk i barns følelses- og opplevelsesverden. Vi kan observere og tolke det vi ser, men hvis vi etterstreber barns kritiske innspill har vi ett bedre fortolkningsgrunnlag som bakteppe til innholdet i barnehagen. Barn er i konstant utvikling, og gjennom erfaringer og opplevelser oppdager de nye perspektiver og sammenhenger som kan bidra til nye interesser, meninger og preferanser. Derfor blir det viktig at barnehageansatte etterstreber barns kritiske innspill slik at innholdet i barnehagen kan bli til i et samarbeid mellom barn og ansatte.

Ringereide (2020) sier at kritisk tenkning handler om at barn får øve på å bruke fornuften på en selvstendig og undersøkende måte slik at de bedre kan ta stilling til og vurdere de valgene de tar i livet, og at det i stor grad handler om å undersøke hvordan ting henger sammen. Barn er nysgjerrige av natur allikevel vil det være viktig for ivaretagelsen av barnet hvordan ansatte imøtekommer det nysgjerrige, selvtenkende barnet som er ute etter å oppdage sammenhenger. Ringereide (2020) påpeker hvordan kritisk tenkning utvikles i samspill med andre ved å lytte, stille spørsmål, diskutere og reflektere sammen, og at barn trenger ansatte som kan undre seg sammen med dem, stille spørsmål og opptre som en samtalepartner istedenfor en som kommer med svar. Slik jeg ser det tydeliggjøres det ansvaret som barnehageansatte har i utviklingen av kritisk tenkning til barnet, og hvor viktig det er at barnet oppmuntres og støttes. Østrem poengterer at et vesentlig poeng er at barn forstås som et politisk subjekt og ikke fra psykologiske kategorier. For eksempel kan barns motstand til å innordne seg regler fastsatt av voksne, ikke defineres som en motstand som finnes i barnet – som et psykologisk tilfelle, men som en motstand som er rettet mot noe utenfor barnet selv (Østrem, 2012, s. 129). Hvordan

barnehageansatte forstår motstanden, er av betydning for ivaretagelsen av barnet og barndommen. Blir motstanden sett på som verdifull innsikt til barnet som kan endre innhold i barnehagen eller blir det ansett som et forstyrrende element?

Som jeg skrev over, er medvirkning nært knyttet til danning. Slik jeg ser det, står de i et avhengighetsforhold til hverandre hvor det er en fordel at begge begreper blir forstått og er en del av verdiforholdet mellom barn og ansatte i barnehagen med ønske om å ivareta barn og barndom. Det er av betydning at barnet anerkjennes som et medvirkende subjekt med egne meninger og rettigheter, hvor barnets perspektiver blir tatt på alvor og får følgende konsekvenser for dialog og innhold. For at barn skal bli ivaretatt, er det slik jeg ser det nødvendig å skape og rom og muligheter for at barn inkluderes i dannelsen av premissene for miljøet barnet befinner seg i, slik at planleggingen og innholdet i barnehagen blir et samarbeid mellom barn og ansatte.

Barn har rettigheter knyttet til sin deltagelse. Det er forankret i lov om barnehager §3 og ble gjeldende fra 1. januar 2006. Det er formulert slik:

§3 Barns rett til medvirkning og hensyn til barnets beste

- Barn i barnehage har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv
 - Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltagelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet
 - Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet
 - I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehage, skal hva som er best for barnet være grunnleggende hensyn
- (Lov om barnehager, 2005)

I forbindelse med innføring av ny rammeplan i 2006 ble det gitt ut 10 temahefter, deriblant *Barns medvirkning* skrevet av Bae (2006). Det er Bae sin forståelse av medvirkning jeg tar sats og utgangspunkt i, i denne oppgaven. I temaheftet sier Bae (2006, s. 8) at en måte å oppfatte barns rett til medvirkning er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor, og har innvirkning i fellesskapet. Bae (2004, s. 10) skriver om anerkjennende kommunikasjon i sin doktoravhandling, som beskrives som dialoger, hvor det formidles respekt for individets opplevelsesverden, prøve å forstå hvordan en opplevelse kan ha mening og er gyldig for den det gjelder, uavhengig av hvordan den oppfattes utenfra, av andre. Hun viser til hvordan det handler om likeverd som en relasjon mellom to subjekter. Det betyr at partene henvender seg til hverandre som

subjekt til et annet subjekt. Det handler om individets selvfølgelige rett til sine opplevelser hvor partene opplever at den andre har indre opplevelser som tilsvarer, men er samtidig forskjellige fra ens egne. I lys av Bae kan vi se det slik at i en anerkjennende dialog blir barn møtt som subjekt med rettigheter over egen opplevelsesverden, parallelt med at den ansatte kan framtre som forskjellig og eventuelt være uenig i «handlingskonsekvensene av det barn måtte oppleve» (Bae, 2004, s. 10). Å medvirke indikerer at det er noe vi gjør sammen. Synonymord for medvirkning er ifølge Bae, å bidra, delta, spille inn, være medskapere, og felles for ordene er at de signaliserer samhandling og aktivitet sammen med andre. Bae (2006, s. 13) poengterer at medvirkning basert på et syn på barn som deltagende subjekter, innebærer at voksne må kunne lytte slik at alle barn kjenner at deres erfaring gjelder. Her legges et grunnlag for at barn erfarer at egne opplevelser og perspektiv er verdt å komme med, også når de er ulike andres.

Martens og Sandgren (1999, s. 21) hevder at å arbeide med medvirkning betinger at vi forlater vår vante posisjon som autoriteter på barns oppvekstvilkår. Slik jeg ser det, handler det om å anerkjenne barnets rett til og kompetanse på egen barndom, og det er kun gjennom barnet vi kan få innblikk i hva barnet anser som viktig og nødvendig av innhold i deres barndom. Og som Tholin (2007, s. 156) påpeker, vet barn best hvordan det er å være barn i den konkrete barnehagen de er en del av. Hun sier at «det er bare de som er sakkyndige og kan uttrykke hva som oppleves som meningsfullt i barnehagen» (Tholin, Omsorg og medvirkning - barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen, 2007, s. 156). Slik jeg forstår Tholin, er det barnets opplevelsesverden vi ønsker å få tak i slik at intensjonen om ivaretagelsen av barndommen blir gjeldende. Med ønske om å ivareta barn og barndommen må vi etterstrebe en subjektrelasjon til barnet og at barnet har en stemme av betydning og påvirkningskraft i barnehagen. Først da kan vi få et innblikk i barns opplevelsesverden og slik tilrettelegge for innhold i hverdagen.

Medvirkning er et komplekst begrep som kan forstås og misforstås på flere måter. Å skape en barnehagehverdag hvor medvirkning er beskrivende for barnas rolle, er både komplisert og krevende. Det kan vi se i rapporten *Alle teller mer* hvor Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme og Tholin (2009, s. 126) evaluerte implementeringen av rammeplan for barnehager 2006. De viser til at medvirkning oppfattes på en forenklet måte av aktører som er ansvarlig for kompetanseutvikling på fylkesnivå, og av barnehageeiere og barnelærere. Forenklingen innebærer at medvirkning forstås og praktiseres som bestemmelser og valg. Denne forenklingen retter seg mot enkeltbarnets muligheter for å velge innenfor ansattes allerede definerte valg, som har betydning for barnet selv og liten påvirkning inn mot fellesskapet.

Slik jeg ser det blir intensjonen om ivaretagelsen av barn og barndom gjeldende i møte med ansattes kunnskap og definisjon av medvirkning. Dette fordi kunnskapen og definisjonen skaper muligheter eller begrensninger for barnas medvirkning. Skal medvirkning få betydning må barnehagelæreren, slik jeg ser der, evne å møte barn i en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon, anerkjenne barns opplevelsesverden og la det være førende for innholdet. Det krever et reflekterende og kritisk blikk på den daglige praksisen i møte med samfunnets normer for hvordan barnets posisjon til enhver tid er gjeldene, og hvordan barnet påvirker fellesskapet og får muligheter til å oppleve glede og forpliktelse et fellesskap gir.

5.4 Læring

Jeg velger å ha med begrepet læring, for hvordan vi forholder oss til barnas læringsprosesser er av betydning for ivaretagelsen av barn og vern av barndommen. Det handler om kunnskap om hvordan, når og hva barn lærer og hvordan dette tar form, og derfor blir det viktig å diskutere hvordan ulike læringssyn har betydning for hvordan barnet blir ivaretatt i barnehagen. Som jeg viste til tidligere i oppgaven, har myndighetene ofte et fremtidsrettet perspektiv på barnet; om mulighetene i fremtiden hvis vi bare gjør det «rette» i barnehagen. Det er av betydning hvordan barnehageansatte forholder seg til ytre læringspress og hvordan dette legger føringer for pedagogikken.

I lys av Dewey sin tilnærming ligger det en forståelse om barnet som kompetent individ som gjennom erfaringer oppdager virkeligheten slik den ser ut for dem. I en slik forståelse ligger det en forventning om at barn er delaktige i egne læringsprosesser, og jeg ser det, er et slik læringssyn i tråd med ønske om å ivareta barnet og barndommen. Dette fordi læringssynet, slik jeg ser det, anerkjenner og muliggjør barns medvirkning og dannelse ved at barns egne opplevelser anses som viktig for barns utvikling og læring, og det er ønskelig at det er barnas perspektiver som danner grunnlag for refleksjon og undring. Når Dewey snakker om barnas utfoldelse med eksperimentering og gjennom skapende prosesser, forstår jeg det slik at han tar utgangspunkt i det felles tredje subjektet som ikke handler om barnehagelæreren og barnet, men om det felles tredje som de utforsker og er sammen om.

Et slikt læringssyn vil jeg si tilnærmes et fenomenologisk perspektiv. Ifølge Østrem (2012, s. 138) tar fenomenologien utgangspunkt i den tette forbindelsen mellom barn og verden. Å fremme læring kan ifølge Østrem bety at barn får muligheten til å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og forståelsesrammer med relevans for den verden de tilhører, og de krav selve livet stiller barn ovenfor. Slik jeg ser det, blir

umiddelbar nærhet til verden hvor barnet selv er delaktig i opplevelser og utforsking med utgangspunkt i barnets opplevelsesverden, viktige perspektiver på læring med ønske om ivaretagelsen av barn og barndom. Østrem (2012, s. 145) argumenterer for at læringsprosessens objekt blir verken barnet eller relasjonen mellom barnet og den ansatte, men noe tredje utenfor dem selv som de to er sammen om. Slik jeg ser det blir det viktig å ta utgangspunkt i barnas opplevelsesverden for at den treleddede relasjonen skal være etablert. Som Østrem (2012, s. 145) skriver så er ikke den ansattes ansvar i samhandlingen å sette grenser for barnet, men å bistå barnet i å orientere seg innenfor de grensene som ikke er til å komme utenom. Slik jeg ser det handler det om anerkjennelse av barnet som subjekt i egne læringsprosesser, og ved å innta et slikt læringsyn støtter barnehagelæreren barnet opp om de erkjennelsesprosessene som er nødvendige for at barnet skal kunne forstå seg selv som et subjekt (Østrem, 2012, s. 138). Dette mener jeg er viktig for å ivareta barn og verne om barndommen

6.0 Vitenskapsteori

Jeg har tolket normførende dokumenter, feltnotater og transkribert intervju, og dette utgjør en sentral del av dette prosjektet. Derfor har jeg anlagt et hermeneutisk perspektiv i dette masterprosjektet. I sandhet og metode forklarer Gadamer (1960/2004, s. 157) at hermeneutikk dreier seg om fortolkning av verden gjennom tekst, men at den har siden sin begynnelse også vært en filosofisk metode som brukes til å fortolke menneskers handlinger I mitt prosjekt har en vesentlig del av materialet omhandlet fortolkningen av skrevne historiske tekster. I lys av Gadamer har jeg fått en større forståelse for hvordan tekst kan virke å være tvetydig, og at det er i møte med leseren som fortolker teksten at innholdet får betydning. Gadamer sier dette om å tolke tekst:

Skriften er den mest fremmede og det mest forståelseskrævende, der findes. Skrift og litteratur er ånden i dens mest fremmede, udvendiggjorte forståelsighet. Skriften er den reneste spor af ånd, men er samtidig også det, der er mest henvist på den forstående ånd. Når skriften afkodes og tydes, sker der et mirakel, forvandlingen at noget fremmed og dødt til noget slet og ret samtidigt og fortroligt. (Gadamer, 1960/2004, s. 157)

Slik jeg forstår Gadamer, handler det om hvordan den skrevne tekst får mening og betydning, først og fremst i møte med leseren som fortolker innholdet. Ifølge Mårtensson, Puggard og Puggards (2016, s. 168) tolkning av Gadamer, mener han at tekst er en god måte å få innblikk i et anliggende, og derfor kan fortolkning av tekster markere og stille spørsmål ved dette forholdet man ønsker å undersøke.

Skriften er spesiell ved at den er fast, med det forståes at det kreves en spesiell fortolkningskunst å skille mellom mening og sannhet i teksten. Slik jeg ser det, må teksten forståes i kontekst og det må brukes fornuft når det dreier seg om å overlevere tekster. Alle dokumentene jeg har analysert, bortsett fra den nåværende rammeplanen (2017), er historiske tekster som har vært gjeldende fra 1982 og frem til 2017. Jeg har valgt å analysere tekstene fordi jeg ønsker å undersøke hvordan politiske føringer i barnehagen har endret seg, og hvordan dette kommer til syne i tekstene. Jeg vil undersøke hvordan intensjonen om ivaretagelsen av barn og vern av barndommen i barnehagen blir ivare tatt og forstått i lys av rammeplaner, og om utviklingen synliggjør noen tendenser. Jeg kan naturlig nok ikke få direkte kontakt med fortiden, derfor kan viten om fortiden bare etableres gjennom ulike kilder -tekster i dette tilfelle som eksisterer nå. Men ifølge Clausen (1986, s. 58) snakker aldri kildene av seg selv eller for seg selv, de skal alltid bringes til tale. Det vil si, at hvordan jeg tolker tekstene vil ha konsekvenser for viten som oppnås.

Innen hermeneutikken er det vesentlig å tenke at alt fortolkes med utgangspunkt i tidligere erfaringer og meninger. Det vil si at når jeg var ute i feltet og tolket observasjonene startet ikke jeg på bar bakke, men erfaringer og meninger fra tidligere erfaringer fra barnehageyrket skaper noen forforståelser hos meg. Med utgangspunkt i hermeneutisk tilnærming er det disse forforståelsene som danner grunnlag for observasjonene som tolkes. Observasjonene vil etter hvert bli en del av forforståelsen som danner grunnlag for neste tolkning. På den måten er fortolkning hele tiden et møte med meg og det jeg oppfatter. Dette er kjent som den hermeneutiske spiral eller sirkel (Mårtensson, Puggard, & Puggard, 2016, s. 162). Det vil si at når jeg startet med analysen av det empiriske materialet, hadde jeg allerede en forforståelse som lå til grunn når jeg leste gjennom feltnotatene. Jeg fortolket feltnotatene som igjen ga ny forforståelse. Når jeg leste feltnotatene på nytt lå denne forforståelsen til grunn, som igjennom fortolkning ga ny forforståelse i møte med feltnotatene. Denne forforståelsen lå til grunn når jeg startet analysen av dokumentene som ble fortolket i lys av forforståelsen. Dette ga meg en ny forforståelse av dokumentet. I møte med tekstene fortolket jeg innholdet basert på en forforståelse, som ga meg en ny forforståelse som dannet grunnlag for hvordan jeg forstod teksten når jeg leste den på nytt. Dette erfarte jeg ga meg en større forståelse og et overblikk over det empiriske materialet.

I intervjuet jeg hadde med styreren blir det relevant å snakke om en dobbelt hermeneutikk. Dette begrepet ble først introdusert av Giddens i 1976 (s. 120) og handler om hvordan forskere er i den spesielle situasjonen at de må fortolke forskningsdeltagernes fortolkning. I mitt prosjekt, handler det om at jeg i intervjuet med styreren, tolket informasjonen som styreren ga i intervjuet som er utsagn styreren selv har fortolket. Slik jeg ser det, la styreren frem sin virkelighetsoppfatning slik den så ut for henne og jeg tolket informasjonen.

7.0 Forskningsdesign

Jeg vil følgende presentere forskningsspørsmålene med en kort redegjørelse for hvilke metodiske valg jeg har gjort:

Forskningsspørsmål 1: ***Hvordan kommer intensjonen om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen til uttrykk gjennom føringer for barnehagens innhold?***

Jeg har gjort en tematisk analyse av følgende dokumenter:

- Målrettet arbeid i barnehagen: en håndbok (Familie- og forbrukerdepartementet, 1982)
- Rammeplan for barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 1995)
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011)
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Jeg har analysert dokumentene ut fra begrepene jeg har presentert ovenfor; omsorg, lek, danning, medvirkning og læring. Begrepene mener jeg har betydning for intensjonen om å ivareta barn og vern av barndommen, og jeg har valgt å undersøke hvordan begrepene blir forstått og gjort gjeldende gjennom normative føringer for barnehagen; lek, omsorg, danning, medvirkning og læring. Jeg har ikke hatt til hensikt å gjøre en fullstendig analyse av dokumentene og har derfor ikke gått grundig inn i tekstene i sin helhet, men ut ifra mitt forskningsspørsmål har jeg gjennomført en avgrenset analyse. Ved at jeg har definert temaene på forhånd, kan jeg ha oversett noe som med et annet blikk ville ha fremstått som vesentlig for å se noe om intensjonen om å ivareta barnet og barnets barndom. Jeg vil likevel si at jeg står inne for denne tematiske avgrensningen og har forsøkt i teorikapittelet og vise til hvorfor nettopp disse begrepene er av betydning for intensjonen om å ivareta barnet og verne om barndommen. Jeg har analysert dokumenter som er førende for barnehagens innhold og er normative. Målrettet arbeid i barnehagen: en håndbok (1982) var ikke normgivende, men en forløper til senere rammeplan. Den ble utgitt i ni opplag og ble brukt i utstrakt grad, og i praksis har den fungert som et dokument som har lagt føringer, og inngår derfor i analysen. Denne kaller jeg for håndboken videre i oppgaven. Dette er dokumentene:

Forsknings spørsmål to: ***Hvordan kommer intensjonen om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen r til uttrykk i et utvalg barnehagelæreres refleksjoner og praksis?***

Dette spørsmålet har jeg undersøkt gjennom et kvalitativt feltarbeid i en barnehage og et semi-strukturert intervju med styrelsen i den samme barnehagen. Jeg har observert hvordan ivaretagelsen av barn og barndom blir forstått og gjeldene i møte med barnehagelæreres refleksjoner og praksis. Underveis i feltarbeidet dukket det opp spørsmål angående overordnede bestemmelser, som fikk betydning, slik jeg ser det, for ivaretagelsen av barn og barndommen i denne barnehagen. Dette aktualiserte et semi-strukturert intervju med styrelsen.

Jeg vil følgende i dette kapitlet gi en grundigere redegjørelse for hvorfor disse metodene ble valgt for å besvare oppgavens forsknings spørsmål. Jeg vil redegjøre for hvilke etiske overveielser jeg gjorde, og hvilke utfordringer jeg støtte på. Deretter vil jeg presentere materialet for så å analysere empirien.

7.1 Kvalitative metoder

I mitt prosjekt er jeg ute etter å undersøke hvordan vi kan forstå intensjonen om å ivareta barn og barndommen i lys av førende dokumenter for barnehagen, og hvordan intensjonen ivaretatt i den barnehagepedagogiske tenkningen gjennom pedagogers praksis, refleksjoner og vurderinger. Da mener jeg det er fornuftig å benytte kvalitativt forskningsdesign som lar meg studere egenskapene og karaktertrekkene i skriftlige føringer, og pedagogens pedagogiske praksis med barna. Repstad (2014, s. 17) skriver at kvalitative metoder lar deg studere i dybden av fenomener innenfor få eller kanskje ett miljø. Målet med dette prosjektet er ikke å generalisere eller kvantifisere, men jeg er opptatt av å undersøke som Brinkmann og Tanggard sier: «kvalitetene i de lokale praksiser, hvor livet leves – snarer enn 'ude fra og på avstand'» (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16). I dette ligger det at kvalitative metoder vektlegger et nært og tett forhold mellom forskeren, og det miljøet eller de personene som utforskes. Det empiriske materiale er basert på dokumentanalyse, observasjoner og feltnotater, uformelle samtaler med barn og ansatte, og et semi-strukturert intervju med styrelsen i barnehagen.

7.2 Dokumentanalyse

I teoriavsnittet trakk jeg frem begrep som jeg mener er viktige for intensjonen om å ivareta barn og barndommen. Det er lek, omsorg, danning, medvirkning og læring, og jeg har benyttet de samme begrepene i analysen av dokumentene. Jeg startet med det eldste dokumentet som er håndboken, og

analysen av dette dokumentet presenteres isolert fra rammeplanene da håndboken ikke var normgivende. Rammeplanene analyserte jeg også som individuelle dokumenter, men i presentasjonen av analysen opptrer de vekselvirkende under de ulike temaer.

Jeg analyserte ett og ett dokument og startet analysen ved å bli kjent med dokumentet jeg hadde foran meg. For meg betydde det, å lese igjennom dokumentet ett par ganger, slik at jeg leste innholdet i sin helhet. For eksempel var det av betydning å ha lest om barnehagens verdigrunnlag når jeg leser avsnittet om medvirkning. Dette fordi verdigrunnlaget forteller oss hvilke overordnede verdier som for eksempel syn på barn, blir forankret i rammeplanene som gir et større fortolkningsgrunnlag når jeg leser avsnittet om medvirkning.

Repstad (2014, s. 105) argumenter for at historiske kilder fort kan bli feiltolket dersom man ikke kjenner konteksten de ble til i. Man vil ha lett for å fortolke dem ut fra begrepsforståelser og tenkemåter som egentlig er blitt til etter at teksten ble skapt. Derfor vil en gjennomtekning av tekstens intensjon og funksjon i sin samtid være et sentralt ledd i kildevurderingen. Begrep som subjekt og medvirkning er viktige begreper for denne oppgaven, men er begrep som ikke benyttes i håndboken. Jeg har derfor i analysen av håndboken sett etter hvilke andre begrep som ble brukt om det vi idag tenker på som medvirkning. Jeg tolket betydningen av det som ble skrevet fremfor å lete etter begrep som passet oppgaven. Jeg så etter formuleringer som: vise interesse for, ivareta, med utgangspunkt i barnas opplevelsesverden, barnas interesser, respekt, anerkjennelse og så videre.

7.3 Etnografisk design

En etnografisk studie er en beskrivelse og en fortolkning av en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system (Creswell, 1998). Gjennom etnografi studeres adferdsmønstre, språk og samhandling i en gruppe. Det handler om å se etter hva menneskene gjør (adferd), hva de sier (språk) og kanskje også hvordan de produserer (produkter). Hensikten med etnografi er å komme frem til en beskrivelse av en gruppe eller en kultur, og gjennom analyse avdekke mønstre, typologier og kategorier (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015, s. 85). I lys av dette virker etnografi hensiktsmessig med ønske om å synliggjøre hva som er pedagogisk ønskelig og hvordan barnehagen kan ivareta barn og verne om barndommen. Som design innebærer etnografi at forskeren går ut i felten og samler inn data ved hjelp av observasjoner over et relativt lengre tidsrom. Det dreier seg om deltagende observasjon, der forskeren er en del av kulturen som blir utforsket. Som Johannessen et al. (2015, s. 85) belyser, er det

forskeren selv som er det viktigste verktøyet i å samle inn data – med det menes at all informasjon og alle uttrykk blir filtrert gjennom forskeren. Det gjelder å ta notater av observasjoner samt intervjuer informanter i et ønske om å forstå egen observasjon og informantenes egen fortolkning av kulturen. Prosedyrene i etnografisk forskning kan sammenfattes slik (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015, s. 85):

1. Forskeren lager en beskrivelse av den kulturen eller gruppen som studeres
2. Forskeren foretar en analyse av temaer eller perspektiver som er under utredning
3. Forskeren gjør en fortolkning av kulturen, der forskeren kommer frem til en forståelse av samhandling og meningsdanning i kulturen
4. Sluttproduktet er et helhetlig kulturelt portrett av kulturen eller gruppen som består av både informantenes synspunkt og forskerens fortolkning

En slik tilnærming til prosjektet mener jeg er relevant, fordi jeg ønsker å undersøke hvilke konsekvenser barnehagelærerens pedagogikk har for ivaretagelsen av barnet og vern av barndommen. Pedagogikk viste jeg til tidligere i oppgaven at også omfavner de små møter med barna i øyeblikket. Jeg ønsket å erfare og studere disse møtene som ofte består av små signaler og variabler som kan være mindre synlige og kanskje trivielle i barnehagelærerens øyne. Gulløv og Højlund (2003, s. 18) beskriver denne delen av etnografi som jakt etter det flertydige, mangeartede meninger som ikke formidles verbalt, men som undersøkes med nærhet. Jeg forstår det slik at etnografi også innebærer undersøkelser av det som kanskje barnehagelærerens eller kulturen i barnehagen tar for gitt. Jeg var i denne barnehagen totalt sett 20 dager spredd over to måneder. På grunn av samfunnets situasjon vedrørende korona, tok det lang tid før jeg fikk tillatelse til å besøke barnehagen jeg skulle ha feltarbeid i. Det var gult nivå i barnehager siste året på masterstudiet når jeg skulle skrive masteroppgaven, og jeg måtte vente til barnehager gikk over på grønt nivå før jeg kunne starte mitt feltarbeid. Dette handlet om smittevern (trafikklys ble brukt som veiledende smittevern i barnehager under Corona pandemien). Det var og mange dager jeg skulle ha vært der, men som ble avlyst på grunn av manglede personalet og lignende på grunn av restriksjoner som karantene.

7.4 Observasjon som kvalitativ metode

Observasjoner blir beskrevet som studier av mennesker for å se hvilke situasjoner de naturlig møtes i, og hvordan de pleier å oppføre seg i slike situasjoner (Repstad, 2014, s. 33). Da jeg ønsket å komme nær barnehagelærere i samspill med barn, mener jeg observasjon som metode var et fornuftig valg. Observasjon har den verdi at den gir forskeren et mer direkte inntak til sosial interaksjon og sosiale

prosesser, der spørreundersøkelser og dokumentanalyser ofte bare kan gi indirekte, annenhånds informasjon (Repstad, 2014, s. 33). Jeg ønsker å undersøke hvordan barnet blir ivaretatt i møte med barnehagens pedagogiske virksomhet, og da ønsker jeg å forsøke så langt det er mulig å forstå hvordan virkeligheten oppleves fra barnets perspektiv.

Johannessen et al. (2015, s. 119) skriver at vår bevissthet er et skrøplig redskap hvor kun 5% av hjernens aktivitet skjer på det bevisste plan. Våre følelser og våre ubevisste tanker påvirker våre handlinger i større grad enn vi tror. Visuell informasjon og informasjon som appellerer til sansene våre, kan ofte være sterkere og viktigere påvirkere for valg og handling enn hva som kommer gjennom tale apeller (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015, s. 119). Observasjon gir derfor tilgang til informasjon som det kan være vanskelig å få frem gjennom andre metoder. Men som Vedeler (2000, s. 10) påpeker, så må forskeren reflektere over og finne mening i den informasjonen som mottas og fortolke observasjonene. I avsnittet om metode og analyse er det noen begrep som går igjen, jeg benytter begrepene etter inspirasjon fra Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015, ss. 117-118.

Observatøren: Det er meg som i vitenskapelig sammenheng forsøker å forstå og beskrive dagligdagse hendelser og handlinger så grundig som mulig. Jeg byttet på å være aktiv og passiv deltagende under observasjonene. Som fersk observatør forsøkte jeg å finne balansegangen mellom forskeren og barnehagelæreren. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet nærhet og distanse.

Observasjon: Det vil si å iaktta, se, oppdage eller følge med. Jeg observerer særlig samspillet mellom barn og ansatte med ønske om å se hvordan ivaretagelsen av barnet blir gjeldende i relasjonen. Samtidig som jeg observerer hvordan barnehagelærerne organiserer barnehagehverdagen for å undersøke hvordan barndommen vernes om. Ved observasjon i forskning ønsker man å tilegne seg ny kunnskap, så jeg har forsøkt å undersøke med et nysgjerrig blikk som ønsker å lære om hvordan barnet og barndommen blir ivaretatt i nettopp denne barnehagen.

Felten: Er det fenomenet som er gjenstand for observasjon, og i dette tilfelle er det en barnehage. Det er en barnehage med 5 avdelinger og jeg har vært på 2 av dem og observert. Den ene avdelingen besto av 19 fireåringere, og den andre 21 femåringere. Jeg har hatt uformelle samtaler med tre barnehagelærere som representerer tre av avdelingene i barnehagen.

Setting: Som det blir brukt ulike sett på film, benyttes det også ulike settinger i vitenskapelig observasjon. Jeg har valgt å observere barnegruppene i ulike settinger som; i lek, på tur, under måltidet

og i påkledning. Dette for å få et så bredt bilde som mulig for hvordan ivaretagelsen til barnet og vern av barndommen blir gjeldende gjennom ulike deler av dagen og i ulike settinger.

7.4.1 Observatørens rolle

Som samfunnsforsker er mennesker studiefeltet, som tilsier at valgene jeg tar påvirker og inkluderer mennesker i mindre og større grad. Det å studere mennesker er komplekst, og som Skjervheim påpeker, har mennesker meninger og oppfatninger om seg selv og andre. Det dreier seg om et mangfold av meninger og oppfatninger, som ikke er stabile, men stadig under endring. Et viktig poeng fra Skjervheim (1996, ss. 270-271) er at jeg som forsker er en deltager i samfunnet som påvirker omgivelsene og kan ikke reduseres til kun å være en tilskuer til det jeg studerer. Slik jeg ser det, påvirket jeg både barna og ansatte ved min tilstedeværelse. Barna ble opptatt av å snakke og bli kjent med meg fremfor å leke og holde på slik de pleier. De ble også opptatt av hva jeg skrev i boken, og slik jeg tolket barna, sa de en kommentar for så å se om jeg skrev kommentaren i boken. De ansatte vil naturlig nok bli påvirket av en student som kommer for å observere dem i praksis. Man ønsker gjerne å fremstille seg selv i et godt lys og kanskje forsøke å tenke ut hva det er jeg ønsker at de sier og gjør. Jeg vil anta at ansatte får en økt bevissthet ovenfor egen praksis hvor de til vanlig handler instinktivt.

Ifølge Vedeler (2000, s. 17-18) kan vi dele inn observatørens rolle i fire ulike kategorier; fullstendig deltager, deltagende observatør, observatør som deltager og fullstendig uavhengig observatør. Jeg vil si at min observatørrolle hovedsaklig var deltagende observatør. Jeg var sammen med barna i leken og i samtaler, jeg akte sammen med de og klatret i trær. Særlig i starten var dette viktig for meg og barna for å bli kjent. Vedeler (2000, s. 17) påpeker at deltagende observatør legger premisser for at det helt fra starten av undersøkelsen skal være klart både for deltagerne og observatøren selv at har en forskerrolle. Jeg hadde levert ut samtykkeskjema til ansatte og foreldre i forkant hvor jeg fortalte om mitt prosjekt. Jeg hadde også en samtale med barna første dag om hvem jeg var og hvorfor jeg var i barnehagen på besøk. Selv om jeg snakket med barna den første dagen, var det ofte at barna spurte i etterkant «hvorfor er du her igjen?» «skal du bli her eller blir du borte igjen»? Selv om jeg hadde en opplevelse av at jeg ga god og utfyllende informasjon, kan spørsmålene fra barna være en indikator på at det var utfordrende for barna å forstå min rolle og hva det innebar. Det kan og bety at jeg ikke var tydelig nok i min informasjon til barna.

Ut fra premissene om tydeligheten ved observatørens rolle, kan observatøren likevel etablere nær kontakt med medlemmene av gruppa som blir observert. Vedeler påpeker at forsker som inntar en deltagende observatørrolle står friere til å be deltagerne forklare ulike aspekter av det som foregår (Vedeler, 2000, s. 17). Det oppsto samtaler underveis med både barn og voksne i ønske om å forstå tanken bak en handling, eller for å være sikker på at fortolkningen var riktig. Dette var særlig i uenighetssituasjoner mellom barn, eller når gruppen ble delt og omorganisert. Som et eksempel observerte jeg ved et par anledninger at barnehagelæreren deltok i uenighetssituasjoner mellom barn hvor en medarbeider allerede var i situasjonen. Jeg ønsket å forstå handlingen bak og gikk i dialog med barnehagelæreren etter hendelsen. Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 103) skriver at ved å bruke tid sammen med deltagerne, får forskeren mulighet til å bygge opp en familiær relasjon til personene som studeres. Dette sier de kan medføre at forskerens tilstedeværelse føles mindre invaderende og truende for deltagerne som blir studert. Et annet perspektiv jeg vil trekke frem, er at ved å være en aktiv observatør som i større grad deltar i samtaler og aktiviteter, blir jeg også bedre kjent med deltagerne. Og hvis jeg blir bedre kjent med deltagerne, vil jeg anta at jeg har et større fortolkningsgrunnlag når dataene skal analyseres. Ved å være aktiv kan jeg også spørre inn til observasjoner eller utsagn som blir sagt, og få minsket mulighetene for misforståelser og feiltolkning. Repstad (2014, s. 52) trekker frem hvordan forskere kan få balanse i den sosiale utvekslingen mellom forsker og deltager. Han sier dette kan løses ved at forskeren yter sitt bidrag til den sosiale konteksten på ulike måter. I møte med feltet ble det viktig for meg å være engasjert i møte med deltagerne og interessert i det som ble sagt.

Man kan også organisere situasjoner for bedre å kunne observere bestemte fenomener man ønsker å sette fokus på, og på den måten sto jeg friere til å se praksis fra ulike perspektiver (Vedeler, 2000, s. 17). Samtidig har man den fordelen at man som deltagende observatør, til tross for åpenheten om forskerrollen, likevel kan bli oppfattet som en av personalet. Jeg erfarte at barna etter hvert henvendte seg til meg om hverdagslige ting som; hjelp til å ta på skoen, i konflikter med venner, invitasjon til å være med i leken osv. Jeg var med barnegruppen på tur flere ganger, jeg var sammen med dem inne på avdelingen, og jeg var sammen med de i utetiden. Jeg erfarte at når jeg hadde blitt kjent med barna og de i større grad var vant til at jeg kom på besøk, var det lettere å innta en passiv observerende rolle som ikke var involvert i selve aktiviteten. Jeg hadde en bekymring ved at mine observasjoner av samspillet mellom ansatte og barn kunne bli ufullstendig og ukorrekte hvis jeg samtidig var i samspill selv. Det ble en vekselvirkning av å være deltagende observatør og observatør som deltager.

7.4.2 Registrering av felldata

Jeg valgte feltnotater som metode til registrering av observasjonene. Jeg skrev notatene i en notatbok som jeg hadde med meg overalt, noen ganger var boken synlig, mens andre ganger lå den inne i jakken. Barna ble fort interessert i boken og spurte ofte hva jeg skrev. Barna fikk lov til å se i den, og jeg leste opp fra den hvis de ønsket det. Det var særlig en episode som viste meg tydelig at boken hadde en effekt på barna -særlig i starten. Jeg valgte å skrive det ned;

Det er tre gutter som sitter og leker med klosser og plankebiter. For meg ser det ut som at de skal bygge en bilvei for lekebilene. Jeg tar frem boken for å skrive hvilke materialer som er tilgjengelig for barna på avdelingen. Da jeg tar frem boken stopper først den ene gutten opp og ser på meg. Det går kort tid fra han stoppet med å bygge til at de tre andre stoppet også. De sitter og ser på meg og boken, og slik sitter de litt før en spør: «hva gjør du»? Jeg forteller om boken og spør om de vil se i den. Det vil de, og sammen sitter vi og blar mens jeg forteller hva som står når de peker og spør; «hva står der da»? Etter en liten stund mens vi ser i boken sier et barn: «men hvor er Kaptein Sabeltann»? Jeg svarer at jeg tror ikke jeg har skrevet noe om han enda. Barnet ser på meg med forundrede øyne. Jeg spør om han syntes Kaptein Sabeltann er mer spennende, og det enes de i alle tre at han er. Jeg spør barna: «skal vi finne en bok om Kaptein Sabeltann i stedet»? Ja, roper de mens de spretter opp og løper mot bokhylla. (Feltnotater 23. mars)

Denne erfaringen ble viktig for min utvikling av forskerrollen for hvor og når boken skulle tas frem. Etter denne hendelsen deltok jeg først og samhandlet med barna i situasjonen, før jeg tok frem boken for å notere, eller så fjernet jeg meg helt fra situasjonen. Med dette mener jeg at jeg kunne oppleve boken til tider som et forstyrrende element. Når jeg gikk inn i et rom med boken, ble barna opptatt av hva jeg skulle skrive, mens hvis jeg gikk inn i rommet uten boken var de mer opptatt av å leke med meg som gjorde det mer interessant for mine observasjoner. Så kunne jeg heller trekke meg unna og observere barna som fortsatte med leken.

Det ligger noen dilemmaer i observatørrollen – der jeg ikke kommer unna at det er jeg som er observatør, og barna er gjenstand for mine observasjoner.

Jeg leste masteroppgaven til Kristoffer Horne (2021) og ble inspirert av det jeg anser som en oversiktlig måte å føre feltnotater på. Jeg gjorde derfor som han og delte sidene i notatboken i to med hver sin overskrift: Observasjoner og feltnotater (Horne, 2021, s. 24). Under observasjoner skrev jeg observasjonene som omhandlet hvem, hvor og hva. Under underskriften feltnotater skrev jeg

fortolkninger og refleksjoner knyttet til observasjonene. Jeg skrev notatene fortløpende i kronologisk orden.

Noen observasjoner fikk jeg skrevet utfyllende, men ofte befant jeg meg i situasjoner der hendelsene skjer fortløpende hvor jeg ikke rekker annet enn å skrive stikkord. Med inspirasjon fra Horne (2021) beskriver jeg slike stikkord som jottings, som hentes fra Pelto (2013, s. 105). Slik jeg forstår det, handler det om notater som er ufullstendige som er blitt tatt i situasjoner der utfylling av observasjonene ikke er mulig å få til. Han skriver: «Jottings will provide you with the trigger you need to recall a lot of details that you don't have the time to write down while you're observing events or listening to an informant» (Pelto, 2013, s. 105). Flere ganger måtte jeg trekke meg unna situasjonen for å fylle ut jottingsene, men der det ikke var mulig, fylte jeg ut disse jottingsene når jeg la inn feltnotatene på datamaskin.

7.4.3 Nærhet og distanse til feltet

Når jeg entret barnehagen som skulle observeres, møtte jeg straks på flere utfordringer. Jeg jobber som barnehagelærer og hadde i starten vanskeligheter med å legge fra meg denne rollen. Erfaringer og kunnskaper jeg har ervervet gjennom årene kan selvfølgelig være en fordel i møte med feltet som forsker, men på et tidspunkt ble jeg mer barnehagelærer enn forsker. Det viste seg spesielt ved at jeg undersøkte forhold som hadde betydning for meg som barnehagelærer, men ikke nødvendigvis som forsker. Jeg trakk konklusjoner basert på det jeg observerte istedenfor å være nysgjerrig og åpen. Det ble tydelig at mine to briller; forsker- og barnehagelærerbrillene ble sjonglert av og på uten tilstrekkelig kritisk vurdering og bevissthet. Det ble en prosess hvor jeg måtte finne ut hvordan mine erfaringer som barnehagelærer kunne styrke min forskerrolle, og ikke være til hinder. Slik jeg erfarte det i møte med denne barnehagen, gikk jeg inn porten første dag som barnehagelærer, men etter hvert entret jeg porten som forsker. Det ble særlig tydelig i min tilnærming til praksis hvor jeg var nysgjerrig og spørrende, i ønske om å forstå hvordan det jeg observerte hadde betydning for besvarelsen av min masteroppgave. Jeg ønsket å oppdage noe jeg ikke visste at fantes.

Jeg erfarte at ferdigheter jeg har som barnehagelærer som omhandler kommunikasjonsferdigheter og evne til å skape gode relasjoner med barn og ansatte, ble viktig i møte med dette prosjektet. Det var viktig å skape trygghet og nærhet i relasjoner med barna. Dette var viktig av særlig to årsaker: jeg ønsket at barna skulle være trygge i eget miljø og bli trygge på meg som forsker på avdelingen, og jeg ønsket at det empiriske materialet skulle være så autentisk som mulig. Jeg ble godt kjent med barn og ansatte i tillegg til at jeg kan rutinene i barnehagen fra før og vet hvor jeg kan hjelpe til og være til nytte. Slik jeg ser det kan det føre meg nærmere virkeligheten ved at jeg er vant til å ferdes i miljøet

og samhandle i en slik kontekst. Barna og ansatte vil kanskje i større grad anse meg som en del av miljøet som deltar i samhandling. Samtidig presiserer Repstad at man kan gå i den fellen at hvis det oppstår noe forskeren er uenig i, eller opplever det jeg mener er overtramp ovenfor barn, ha problemer med å unngå å si noe. I følge Repstad (2014, s. 52) er slike utfordringer særlig knyttet til forskere som forsker på yrket der de er vant til å intervensere. Dette var noe jeg hadde tenkt over i forkant, fordi det jeg anser som overtramp eller krenkelses mot barn reagerer jeg fort på, og jeg har alltid fått høre på egen arbeidsplass at jeg er sensitiv. Slik jeg ser det, er sensitiviteten som oftest positivt, men i forskerrollen var det viktig å være klar over egne styrker og svakheter, og hvordan de kan komme til uttrykk i møte med praksis. Det ble viktig å distansere meg fra rollen som barnehagelærer, og jeg fant støtte i forskerrollen på hvordan jeg kunne forholde meg til praksisen i barnehagen. For ordens skyld, observerte jeg ikke noe jeg anså som krenkelses eller overtramp i denne barnehagen.

7.4.4 Mennesket som instrument

Jeg har tidligere skrevet om observatørrollen og hvilke utfordringer det ga. Johannessen et al. (2015, s. 129) påpeker at mennesker har noen unike egenskaper som gjør oss egnet til å samle inn data gjennom bruk av observasjon. Det å lese gjennom det de skriver som omhandler menneskelige egenskaper, ga meg større forståelse av hva det kreves av meg i møte med observasjon som vitenskapelig metode, og hvor komplisert observasjon som metode er. Egenskapene Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015, s. 129) trekker frem er:

- Sensitivitet
- Tilpasningssevne
- Helhetlig perspektiv
- Utvidelse av kunnskapsbasen
- Prosessuell umiddelbarhet
- Muligheter for avklaring og oppsummering
- Mulighet til å oppdage atypisk eller egenartet tilbakemelding

Samlet sett mener Johannessen et al. at disse egenskapene gjør mennesket godt egnet som instrument for denne type innsamling. Slik jeg erfarte det, ble egenskapene gjeldene vekselvirkende i møte med feltet. Jeg vil følgende redegjøre for egenskapene, og hvordan disse egenskapene har hatt betydning for meg i mitt prosjekt. Egenskapene er hentet fra Johannessen et al. 2015, s. 129.

Sensitivitet

Dette handler om hvordan mennesker – i dette prosjektet deltagere i et forskerprosjekt – kan uttrykke meninger og følelser gjennom kroppsspråk, og i kraft av forskerens sensitivitet kan forskeren fornemme dette og gjøre det eksplisitt. Denne informasjonen kan gå tapt om forskeren ikke fornemmer det som kan være et underliggende budskap. Mitt forskningsprosjekt som omhandler ivaretagelsen av barn og barndommen, blir det viktig å være sensitiv for hvordan barn opplever opplevelser og opplever relasjonen. Selv om barnas perspektiver er vanskelig å få tak i, vil jeg forsøke å tolke til beste evne og være sensitiv. Jeg anser sensitivitet som viktig særlig i møte med barn. Det er utfordrende og få tak i deres opplevelser av relasjonsbaserte erfaringer, eller få barn til å sette ord på hvordan de opplevde det. Derfor har det vært viktig å se på barnas kroppsspråk i ulike settinger. Det har også vært viktig med sensitivitet når jeg har observert samspill mellom barn-barn og barn-ansatt. Er det noe som ikke kommer frem verbalt, men som kan ses av det som ikke blir sagt?

Tilpasningsevne:

Mennesket er tilpasningsdyktig og har evne til å tilpasse seg nesten alle situasjoner som kan oppstå. Dette ble viktig i det kontinuerlige vurderingsarbeidet som omhandlet hvilken observatørrolle jeg skulle innta for hva som passet i hvilken setting. Det handlet også i stor grad om inntoning til miljøet jeg nå var en del av. Jeg var i en gruppe med fireåringer og femåringer, og jeg måtte meg tilpasse meg de to miljøene på ulik måte. Femåringene virket mer avslappet til en fremmed voksen, mens med fireåringene opplevde jeg at de observerte meg i større grad før de tok kontakt. Jeg var derfor mer tilbakeholden og forsiktig. Fra barnas perspektiv ble det viktig å undersøke om barna tilpasset seg ulike situasjoner som de kanskje ytret via kroppsspråk eller verbalt at de ikke ønsket for å se hvordan og om motstanden til barna ble imotatt, og om det fikk konsekvenser for innholdet.

Helhetlig perspektiv

Under forskningsarbeidet skrev jeg ned alt som virket interessant. Selv om analysen ofte må vente til feltarbeidet er unnagjort, er det ofte at forskeren ser sammenhenger mellom ulike typer opplevelser og erfaringer under hele feltarbeidet. Jeg kunne som eksempel se hvordan styrerens pedagogiske forankring ble tydelig i møte med barna på tur, og fikk betydning for hvordan barnas hverdag ble. Jeg hadde mange observasjoner på tur som ga kompleks informasjon blant annet om hvordan leken fikk fritt spillerom uten avbrytelser som jeg kunne se i et mer helhetlig perspektiv. Disse sammenhengene fungerte som knagger for den videre analysen.

Utvidelse av kunnskapsbasen

Det er ikke mulig å beskrive eller forklare alt man vet i språkform. Erfaringsbasert kunnskap som må erfares for å forstås blir kalt *intuitiv kunnskap*. Den måten jeg samhandlet med menneskene jeg studerte, og brukte mine personlige følelser på, er viktig for hvordan jeg kan forstå andre menneskers perspektiv. I lys av det var det viktig å være bevisst egne verdier og følelser i møte med deltagerne, og hvilken effekt de kan ha på fortolkningen av det som ble observert. Det ble viktig å være bevisst min erfaringsbaserte kunnskap samtidig holde et åpent, nysgjerrig sinn overfor observasjonene.

Prosessuell umiddelbarhet

Egenskapen som handler om hvordan jeg som forsker samlet inn og bearbeidet data samtidig. Noen av observasjonene vil naturlig nok danne grunnlag for nye hypoteser som jeg kunne teste ut der og da sammen med barna eller ansatte i situasjonen det ble skapt. Særlig bruk av notatboken testet jeg ut for hvordan bruken hadde betydning, spesielt ovenfor barna.

Muligheter for avklaring og oppsummering:

Som forsker fikk jeg gjennom spontane samtaler muligheten til å spørre etter utfyllende forklaringer, som hvorfor bøker sto høyt opp under taket eller at formingsmaterialer var låst inne i skap. Særlig i uenighetssituasjoner ble dette verdifullt i å forstå den ansattes holdninger ovenfor barna i situasjonen, eller i veiledningssituasjoner overfor medarbeidere. Dette ga meg muligheten til å avklare og/eller få utdypet mine observasjoner.

Mulighet til å oppdage atypisk eller egenartet tilbakemelding:

Denne egenskapen viser til hvordan mennesker kan oppnå en høyere grad av forståelse ved å oppdage atypiske og særpregede tilbakemeldinger. Det kan være pedagogikk som er typisk for nettopp denne barnehagen eller barnegruppen, eller visjoner som i fortolkning gjennom barnehagelæreren blir unik. Som eksempel kunne jeg gå i dialog og undersøke nærmere påstanden om at barnehagen ikke var opptatt av fagområder.

7.4.5 Etikk

De nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skal bidra til at all forskning i privat og offentlig regi skal skje i henhold til anerkjente etiske normer. De skriver blant annet at majoriteten av spørsmål de mottar dreier seg om barns eget samtykke. Når barn deltar i forskning er det foreldrene som gir samtykke, men som NESH påpeker skal alle deltagere i et forskningsprosjekt angi samtykke. Det er en forskningsetisk hovedregel at det skal gis informasjon og

innhentes samtykke fra alle som deltar i forskningen. Det forskningsetiske samtykke skal være frivillig som betyr at det er gitt uten press eller begrensning av valgfrihet normer. Barn kan gi samtykke muntlig, men forskeren må være bevisst at barn kan uttrykke nektelse på forskjellige måter avhengig av alder og utvikling. Barnets beste er grunnleggende hensyn i all forskning (NESH, 2021).

Jeg startet med å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som vurderte forskningsprosjektet til å være i samsvar med personvernlovgivningen. Jeg sendte så ut forespørsel til foreldrene om deltagelse til masterprosjektet og samlet inn samtykke fra foreldrene. Foreldrene ble informert om at barna anonymiseres og at alle data slettes etter oppgaven er levert og godkjent. Barnehagen som var deltagende i mitt masterprosjekt hadde en struktur på avdelingene som inndelte barna etter alder. Jeg var på to avdelinger som ble kategorisert etter et pseudonym. Fireåringene var på en avdeling som jeg kalte delfiner, og femåringene kalte jeg spekkhoggere. Barnas navn og kjønn er ikke viktig for dette prosjektet, slik jeg ser det, derfor ble barna anonymisert i mine feltnotater. Feltnotatene skrev jeg over på pc når jeg kom hjem, og alt av materiale fra mitt masterprosjekt har jeg lagret anonymt på en ekstern harddisk. Samtykkeskjemaene har blitt oppbevart adskilt fra innsamlingsmaterialet.

Jeg hadde betenkeligheter når det gjaldt å involvere barn i forskning. Jeg kjenner ikke barna fra før og slik jeg ser det må jeg som forsker i stor grad tilpasse meg barnas modenhet og forutsetninger. Barn skal ivaretas og beskyttes, samtidig som de har rett til å fritt gi uttrykk for alle forhold som gjelder dem. Jeg ville derfor være sikker på at barnas synspunkter ville være nødvendig for å besvare problemstillingen. Pettersvold (2015, s. 61) problematiserer når barna blir konstruert som forskjellige fra voksne i stedet for at barna er deltagere i fellesskapet på lik linje med voksne. Dette kan gjelde utsagnet om at barna er «eksperter på eget liv» og derfor kan ikke vi voksne uttale oss, eller at barna blir omtalt som små «sjarmtroll» hvor deres utsagn blir som «små perler» i en tekst i stedet for at deres perspektiv får reel betydning. En annen som også belyser dette er James (2007, s. 263) som trekker frem og problematiserer det å tilskrive barn spesielle egenskaper kun fordi de er barn.

Interessen for barnas synspunkter på egne opplevelser, og økt involvering i forskning har skapt nye etiske dilemmaer som stiller høye krav til oss forskere som søker kunnskap om og med barn. De nasjonale forskningsetiske komiteene har blant annet gitt ut publikasjonen *Barn i forskning – etiske dimensjoner* (Fossheim, Hølen, & Ingierd, 2013) som belyser bredden av utfordringer og dilemmaer man som forsker kan oppleve når man forsker på eller med barn. Dilemmaene handler blant annet om at barn ikke kan samtykke, og at prosessen av å delta i et prosjekt kan være belastende. I en av artiklene i publikasjonen diskuteres det rundt «barns rätt att göra sin röst hörd i forskning [...] og barns

rätt till skydd» (Øverlien, 2013, s. 9). Her slåes det fast at forskning av barn og av barns liv er viktig og verdifull, men hvorvidt voksne forskere klarer å fange opp barnas behov og interesse er usikkert (s. 12). Slik jeg forstår dette, blir det en balansegang mellom det kompetente og det sårbare hvor begge deler må ivaretas på best mulig måte.

Selv om foresatte samtykket på vegne av sine barn var det viktig for meg at barna også samtykket. Jeg fortalte barna at jeg var student og ville lære mer om barnehage. Jeg ville lære om hva barna likte å gjøre i barnehagen og kanskje om hva de ikke likte. Så fortalte jeg dem om notatboken min og hvilke regler jeg måtte forholde meg til. Er det noe jeg vet, så er det at barn i barnehage har et forhold til regler. Derfor brukte jeg regelbegrepet som jeg visste ga en viss mening for barna. Jeg sa at den viktigste regelen var at jeg ikke har lov til å skrive om det de gjør, hvis de ikke vil. Jeg fortalte at jeg kom til å skrive om hva de liker å leke, hva vi oppdager når vi er på tur, hva de liker å gjøre og slike ting. Jeg fortalte at hvis de ikke ville at jeg skulle skrive, selv om de tidligere hadde sagt ja, var det helt i orden. Jeg var sammen med de eldste og de nest eldste barna. Barna ga sitt samtykke og ville straks i gang med å fortelle om ting som jeg kunne skrive i boken. Selv om barna virket positive og ga sitt samtykke, fulgte jeg nøye med på kroppsspråket. Generelt har barna mindre oversikt over hva de deltar i, og hvordan informasjonen om dem anvendes. Derfor vil slike hensyn være viktige (Fossheim, Hølen, & Ingjerd, 2013, s. 10).

Det er et sentralt forskningsetisk prinsipp at deltagelse i forskning skal være frivillig, og at ingen skal presses til deltagelse. Når jeg som forsker gjennomfører kvalitative undersøkelser på et lite miljø som en avdeling i en barnehage, kan den sårbare posisjonen til informantene og deres pliktfølelse avholde dem fra å si nei til videre deltagelse, selv om det egentlig er det de vil. Her blir det viktig med tydelig kommunikasjon og å opptre ydmykt ovenfor informantene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015, s. 133). I kvalitative undersøkelser vil det ofte være detaljerte beskrivelser av både forskningsprosessen, utvelgelsen, felten og data (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015, s. 134). Derfor har jeg anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere hverken barnehagen eller deltagere.

7.5 Intervju

7.5.1 Intervju som kvalitativ metode

Kvale og Brinkmann (2009, s. 21) legger vekt på at hensikten i et kvalitativt intervju er å få frem beskrivelser av informantens hverdagsverden for å kunne tolke betydningen av de fenomener som beskrives. Jeg ønsket å undersøke hvilke vurderinger og valg som lå til grunn i utformingen av

barnehagens pedagogiske visjon. I uformelle samtaler mellom barnehagelærere og meg, var det flere ganger at de refererte til styreren. Her er et eksempel hentet fra feltnotatene:

Konteksten er slik: Vi er ute tidlig på morgenen, og barna blir fremdeles levert til barnehagen. Ved bordet spiser noen barn frokost, og på bordet ligger det et A4-ark som er laminert med bilder av ulike påskekyllinger. Jeg spør inntil det og hun forteller: «Det er sånn vi jobber da, når det kommer til, ja, for nå nærmer det seg påske og da pleier vi å inspirere barna til samtale ved å bruke slike plansjer. For da ser de på bildene, og noen vil kanskje huske noe fra i fjor og kanskje si ja, nå er det snart påske». Jeg spør hvilken betydning fagområdet religion og filosofi har for de i møte med påske, og da sier pedagogen: «Jeg husker jo når jeg begynte i denne barnehagen og var det jeg vil kalle nyutdannet. Og hadde jo lært under utdannelsen at fagområdene er viktige og det må synliggjøres. Så på mitt første, ja jeg tror det var første månedsbrev så skrev jeg om fagområder når jeg belyste praksis. Da får jeg en tilbakemelding fra styrer om at fagområder er de ikke så opptatt av i denne barnehagen» (Feltnotat 28. mars).

Dette var en ytring jeg ønsket å undersøke med styrer. Det ble tydelig for meg at styreren (og kanskje barnehagelærerne) hadde tatt noen valg for hva som skulle prioriteres og skrives om. Som jeg skrev tidligere i oppgaven, handler en stor del av pedagogikken om hvilke valg man tar basert på kunnskap og vurdering og hvilke valg denne barnehagen hadde tatt ønsker jeg å undersøke nærmere.

Intervju gir meg som forsker en umiddelbarhet nærhet til materiale og kan i større grad utelukke feilfortolkninger. Dette intervjuet ble brukt som en supplerende metode (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2015, s. 137), av særlig to årsaker; for å forstå det pedagogiske perspektivet som forankres i barnehagens verdigrunnlag, og for å få styrerens synspunkter på noen av observasjonene fra feltet. Barnehagelærerne oppmuntret meg til intervju med styreren og sa blant annet: «det burde du snakke med styreren om fordi det kan hun svare deg bedre på». Jeg drøftet ikke konkrete observasjoner fra feltet med styreren, det handlet mer om å undersøke barnehagens overordnede valg som barnehagelærere poengterte at styreren var opptatt av og som jeg opplevde ga noen føringer for ivaretagelsen av barn og barndommen.

7.5.2 Bakgrunn for intervju

Det var observasjoner og uformelle samtaler med personalet underveis, som førte til at jeg ønsket et intervju med styreren. Barnehagelærerne nevnte styreren ved flere anledninger når de snakket om hvilket fokus barnehagen hadde, og hvilke områder de valgte bort. Uansett hvilken barnehagelærer jeg snakket med så bemerket jeg de samme synspunkter og pedagogiske forankring. Barnehagen

skriver om sin visjon: «Vi ønsker å være barnehagen som ivaretar den gode barndommen som gir barna det beste de kan få her og nå. Helt sentralt står barnas rettigheter, leken og den gode barndom» (Jeg har utelatt noe og omformulert teksten for å sikre barnehagen anonymitet). Slik jeg forstår det i møte med lederne er styreren grunnleggeren av barnehagens filosofi, og har jobbet i denne barnehagen siden oppstart.

7.5.3 Forberedelse

Selv om intervjuet har en struktur og et formål blir det ofte som Johannessen m.fl. sier, mer en dialog enn rene spørsmål og svarreferanser (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2015, s. 135). Strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom deltagerne i intervjuet; intervjueren stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 24). Ved utarbeidelse av intervjuguiden identifiserte jeg sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2015, s. 138). Temaene i intervjuguiden var barnehagens visjon, barns medvirkning og barnehagens læringssyn. Jeg hadde lånt en båndopptaker fra OsloMet og testet denne i forkant.

7.5.4 Gjennomføring

På grunn av mye sykdom relatert til pandemien, var det utfordrende å gjennomføre intervjuet i barnehagen. Vi valgte derfor til slutt å gjennomføre intervjuet på zoom. Intervjuet varte 1t 10 min, og jeg hadde en båndopptaker som tok opp intervjuet. Jeg har i ettertid transkribert samtalen som ble 14 skrevne A4 sider, mellomrom 1,5 og skrifttype Times New Roman skriftstørrelse 11.

Som Johannessen et al. (2015, s. 143) skriver, så bør forskeren underveis i intervjuet vurdere oppfølgingsspørsmål og spørsmål som passer inn i samtalen i ønske om å få informasjon som kan bidra til å besvare problemstillingen. Jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål ved flere anledninger både for å få frem kompleksiteten i svarene og for å sikre at jeg tolket informasjonen riktig. Her er et par eksempler som både kunne blitt misforstått i tillegg gir svarene alene ganske tynn informasjon; (S= Styrer, M= Monika)

S: Jeg er ganske kravstor

M: Hvordan da?

S: Vi starter hvert år med rolleavklaring og forventninger

M: Rolleavklaring, kan du si litt om det?

Det viste seg at jeg trengte langt færre spørsmål enn min intervjuguide. Slik jeg opplevde det virket styreren meget engasjert, og jeg kunne metaforisk sett lene meg tilbake og nippe til en varm te som om jeg lyttet til en faglig podcast. Men jeg var selvfølgelig opptatt av å være en aktiv lytter ved å være bevisst mitt kroppsspråk. I tillegg benyttet jeg oppmuntrende utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23) som en del av mine responser; spennende, mm og ja, ja (med en interessert tone).

Slik jeg ser det, var det en fordel at styreren og jeg hadde møttes før intervjuet. Først snakket vi sammen over e-post under min utvelgelse av barnehage hvor jeg fortalte om mitt prosjekt og hva jeg ønsket å undersøke. Jeg møtte henne også helt tilfeldig ved et par ganger hvor vi hadde uformelle samtaler mens jeg var i feltet. Noe av fordelen ved å forske på eget felt er disse spontane møtene man opplever med mennesker som deler interessefelt.

Jeg ville egentlig ikke ha intervjuet digitalt fordi jeg var skeptisk til hvordan mediet kunne hemme prosessen. Jeg har tidligere erfart hvordan noen kan virke å være ubekvemme med å snakke på en digital plattform, men slik jeg opplevde det ble dette intervjuet en god samtale som fløt naturlig, delvis fordi relasjonen allerede var etablert.

7.5.5 Utvalg

Jeg fikk først høre om denne barnehagen gjennom mitt faglige nettverk. Jeg startet med å lese barnehagens årsplan som jeg fikk tilgang til og det jeg trekker frem her utdrag fra barnehagens årsplan. Dette var elementer som gjorde denne barnehagen interessant for dette prosjektet.

Vi vektlegger prosesser fremfor produkt

- Fremme undring, kreativitet, fantasi, sansemotoriske erfaringer fremfor formidling og målstyrt aktivitet
- Å øke kunnskap gjennom erfaring fremfor informasjon/formidling
- At barna er i et skapende/inspirerende miljø og ikke reproduserende miljø

Jeg sendte en e-post til styreren og fortalte om mitt prosjekt og hva jeg ønsket å undersøke. Sentralt i min undersøkelse står barnet og barndom, og styreren mente at deres barnehage ville være av interesse for meg, og ønsket meg velkommen. Jeg fikk kontaktinformasjon til to ledere som var på hver sin avdeling.

Den ene avdelingen velger jeg å kalle delfin. Der var det 19 fireåringer. En barnehagelærer i 100% stilling, En barnehagelærer i 50%, to fagarbeidere i henholdsvis 80 og 90% og to pedagogiske medarbeidere i 60 og 100%.

Den andre avdelingen velger jeg å kalle spekkhogger. Der var det 21 5- åringer. To barnehagelærere i 100% og to pedagogiske medarbeidere i 100% stilling.

8.0 Analyse av dokumenter som legger føringer for barnehagen

Gjennom analyse av politiske dokumenter har jeg forsøkt å finne svar på det første forskningsspørsmålet: ***Hvordan kommer intensjoner om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen til uttrykk gjennom føringer for barnehagens innhold?***

I tillegg til empirisk materiale bestående av observasjoner og intervju, inngår en dokumentanalyse av gjeldende rammeplan og tidligere rammeplaner som en del av mitt materiale. Jeg analyserer tekstene med utgangspunkt i hva som kan ha betydning for intensjonen om å ivareta barn og verne om barndommen, og hvilke forståelser av barndom som kommer til uttrykk og hvilket syn på barn. Begrunnelsene for at disse tekstene er valgt, er at de har betydning både formelt som normgivende fra myndighetene, og reelt ved at tekstene blir brukt i utstrakt grad slik det kommer frem i denne rapporten; En rapport fra 2017 viser hvordan barnehagelærere vier stor oppmerksomhet og lojalitet ovenfor rammeplanen, og en av informantene i rapporten sier: «Rammeplanen brukes ofte. Den er alltid tilgjengelig - ligger fremme på personalrommet. Den er jo på en måte vår bibel!» (Ljunggren, et al., 2017, s. 81). I lys av dette kan vi se det slik at rammeplanen brukes i utstrakt grad inn mot det pedagogiske arbeidet i barnehager.

Jeg har valgt å ta med *Målrettet arbeid i barnehagen: en håndbok* (1982) i analysen. Denne håndboken var ikke et styrende dokument, men ble skrevet blant annet som inspirasjon til systematisk tenkning, og til bruk for opplæring av ufaglærte i barnehagen (Greve, Solheim, & Jansen, 2014, s. 114). Jeg velger å ta den med fordi den ble brukt i utstrakt grad av barnehagelærere og praksisfeltet. Boka kom ut i ni opplag, og utgikk først da arbeidet med den første rammeplanen startet i begynnelsen av 1990- årene (Greve, Solheim, & Jansen, 2014, s. 115). Boka kan sees på som en forløper til den første rammeplanen som kom 14 år senere.

8.1 Målrettet arbeid i barnehagen – en håndbok

I 1980 oppnevnte Forbruker- og administrasjonsdepartementet en arbeidsgruppe bestående av Eva Balke, Berit Bae, Turid Thorsby Jansen, Anne Sagbakken Eng og Tone Knudsen, med Eva Balke som leder og Berit Bae som sekretær (Greve, Jansen, & Solheim, 2017). Arbeidsgruppa tok utgangspunkt i lov om barnehager av 1975, og utviklet en håndbok som skulle fungere som hjelpemiddel for større oversikt, og videre utvikling i det daglige arbeidet. Den skulle være av generell karakter, og bygge på barnehagetradisjonen som var allment anerkjent (Greve, Solheim, & Jansen, 2014, s. 113).

Håndboken tar utgangspunkt i det relasjonelle, og er særlig opptatt av omsorg og trygghet. Den fordrer en hverdag som er preget av og tar utgangspunkt i barnas opplevelsesverden, og det er leken som skal prege barnehagehverdagen. Tiden barna tilbringer i barnehagen skal oppleves som meningsfulle for barna, og de vektlegger barndommens egenverdi;

barndommen ses som et eget livsavsnitt forskjellig fra andre livsfaser, og med verdi i seg selv [...] hva barn opplever er viktig for deres umiddelbare trivsel, opplevelse av seg selv og forståelsen av omverden. (s. 8)

Slik jeg tolker dette, synliggjør håndboken et barnesyn som fremmer barnets subjektivitet. Den viser, slik jeg ser det, en anerkjennelse og respekt for barnas opplevelsesverden, og poengterer at barnet og barnets interesser er førende for innholdet. Det er hva barna opplever som viktig som skal vektlegges, og det setter føringer for at vi må etterstrebe barnas perspektiver i ønske om å ivareta barnet og barndommen i barnehagen.

8.1.1 Omsorg

Omsorg og trygghet vies stor oppmerksomhet, og er begreper som gjennomsyrrer hele boken uansett hvilke tematikker de berører, som for eksempel;

- Individuell omsorg og støtte (s. 23)
- Fysisk omsorg og velvære (s. 23)
- Den gruppevise omsorgen (s. 25)
- Omsorg og ansvar til nærmiljøet (s. 33)
- Læring og omsorg (s. 79),
- Måltidet og omsorg (s. 78)
- Praktisk omsorg (s. 78),

- Psykisk omsorg (s. 75),
- Språklige læringssituasjoner med utspring i omsorg (s. 80)
- Kjønnroller og omsorg (s. 81).

Forfatterne av boken beskriver omsorg slik: «det er gjennom å vise omsorg – som omfatter både å ha ansvar og vise varm interesse – at voksne oppretter et forhold til barn som gjør det mulig for barnet å bli trygg til å utforske og lære om verden omkring seg» (s. 74). Slik jeg ser det, omhandler omsorgsbegrepet både relasjoner og all virksomhet som sies og tilknyttes barnet. Omsorg fremstår som grunnleggende faktorer i gode relasjoner, og er premissgivende for ivaretagelsen av barna.

Det blir ikke belyst hvordan barn kan gi omsorg til hverandre, eller som en gjensidig væremåte i relasjonen mellom voksne og barn. Det er hovedsakelig beskrevet som en verdi eller kvalitet som er avgjørende at den ansatte klarer å omsette i relasjonen, eller i valg som omhandler barnet slik at barnet blir ivaretatt. Omsorg blir slik jeg ser det sett fra et voksenperspektiv, og defineres som noe barn trenger fra den voksne. Dette kan forstås som en tydeliggjøring av personalets ansvar for ivaretagelsen av barnet.

8.1.2 Lek

I håndboken viser leken seg å være et gjennomgående tema. Jeg trekker følgende frem noen utdrag fra boken:

- En av barnehagens aller viktigste oppgaver er å verne om og stimulere barns lek (s. 27)
- Barnehagen skal gi barna et godt miljø med vekt på lek og samvær med andre (s. 17).
- Gi barna rikelig med tid til å leke, vise alvorlig interesse for det de gjør og støtte og utvikle videre leketemaer som barna er opptatt av (s. 27)
- Innholdet i barnehagen skal oppleves som helhetlig og meningsfullt for barnet, og da vil lek spille en avgjørende rolle (s. 14)

Håndboken poengterer at ansatte skal verne om leken og i det forstår jeg at det ligger forventninger om at leken prioriteres foran andre aktiviteter. Håndboken legger føringer for at barnehageansatte skal være engasjerte ved å vise alvorlig interesse, og utvikle leketemaer sammen med barna for å tilrettelegge for et godt lekemiljø hvor hverdagen til barna påvirkes av barna og deres interesser. Slik jeg ser det, påpeker håndboken viktigheten av aktive ansatte som følger opp, inspirerer og skaper

muligheter for leken. Slik jeg forstår lekens plass i håndboken så vektlegger håndboken lek som en viktig faktor for ivaretagelsen av barnet, og at leken får tilstrekkelig plass er avgjørende for at barndommen skal ivaretas.

8.1.3 Medvirkning

Medvirkning er ikke et ord som blir brukt i boken, men hvis vi forstår medvirkning som et begrep som fremmer barnets subjektskap som omhandler barns rett til egne oppfatninger og meninger som skal påvirke og legge føringer for innholdet i barnehagen, så vil jeg si at et syn på barn som fremmer barns medvirkning, kommer til syne i denne boken. Jeg trekker følgende frem noen utdrag som viser dette:

- planlegging må stå i forhold til barnas interesser (s. 151).
- miljøet skal preges av et aksepterende forhold mellom barn og voksne (s. 19)
- å sikre barna gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, innebærer og ha respekt for barn, og å ta utgangspunkt i deres egen forutsetninger når en vil hjelpe dem videre i deres utvikling (s. 18)
- barnas initiativ og opplevelser må tas hensyn til (s. 149)
- det er viktig å ta hensyn til barnets initiativ og her og nå-hendelser (s. 149)
- voksen i barnehagen må være klar sin betydning i barnehagen. De må vise barna at de blir akseptert og hjelpe barna til å akseptere hverandre (s. 23))

Slik jeg forstår dette, legger håndboken stor vekt på at innholdet i barnehagen skal dreie seg om barnas opplevelsesverden og at ansatte skal følge opp barnas initiativ. Dokumentet vektlegger en anerkjennende og omsorgsfull relasjon mellom ansatte og barn, men den anerkjennende relasjonen er ikke utdypet i stor grad som gjør at jeg blir usikker på i hvilken forstand, og hvordan barnets posisjon er i den anerkjennende relasjonen. Handler det om at voksne skal anerkjenne barn eller handler det om en likeverdige relasjon? Jeg trekker frem noen sitat som aktualiserer disse spørsmålene;

- mangel av interesse fra voksne kan gjøre barna ekstra krevende, klengende og masete (s.43)
- personalet må bli enige om reglene som gjelder og hvilke leker barna kan hente frem (s. 44)
- i lys av de mål som gjelder for barnehagearbeidet må personalet og foreldre diskutere hva de syntes det er viktig at barn lærer noe om (s. 69)

Jeg tolker at teksten til tider beskriver barna som individer som mangler kunnskaper og som må læres opp hvor de i større grad kunne anerkjent kunnskapen barnet allerede har, og anerkjennelse av barnet

som en kompetent aktør som kan medvirke. Når håndboken skriver at det skal være regler for hvilke leker som kan trekkes frem, blir det nærliggende å spørre hvem som avgjør dette. Slik jeg ser det, er dette formuleringer som kan svekke eller stå i motsetning til intensjonen om å lytte til barn og planlegge ut ifra barnas interesser. Det samme ser vi i uttalelsen om at fordre og ansatte skal diskutere hva barn skal lære noe om. Barnas synspunkter om hva det er interessant å lære noe om, er ikke nevnt. Det kan tenkes at hensikten nettopp er å ivareta barnets barndom ved å la barn være barn som er fri fra ansvar.

Når barna blir beskrevet som ekstra krevende, klengede og masete kan det vise til en mangelfull eller manglende anerkjennelse for barnets synspunkter og ytringer. Det kan tolkes slik at barnas motstand blir sett på som psykologiske trekk hos barnet fremfor synspunkter som omhandler barnets syn på verden. Samtidig kan det forstås som et ønske å synliggjøre viktigheten av tilstedeværende ansatte i ønske om å ivareta barnet.

Et interessant tema håndboken tar opp i forbindelse med det som står om barnas opplevelsesverden, er bruk av tiden i barnehagen. Det står: «små barns opplevelse av tid er annerledes enn for voksne, og barn trenger å få erfare ting i sitt eget tempo. Nok tid og ro [...] det er vesentlig at ikke atmosfæren i barnehagen blir preget av tidspress» (s. 19). Slik jeg ser det, viser håndboken til hvordan barn trenger ro og tid til å fordype seg i lek og aktivitet, og poengterer at barn trenger nok tid. Håndboken synliggjør viktigheten av organiseringen slik at ikke avbrytelser og tidspress skaper dårlige vilkår for leken. Håndboken viser til hvordan tid og lek er avhengige av hverandre og at det er viktig at barn får nok tid til å leke. Slik kan vi se i lys av håndboken, hvordan tiden er viktig i ivaretagelsen av barnet og barndommen, ved at barnet trenger tid til å fordype seg i leken.

8.1.4 Læring

Håndboken beskriver et helhetlig læringsbegrep som omhandler at omsorg, lek og læring må være integrert i det pedagogiske opplegget (s. 62). Håndboken utdyper: «det vil si oppfatning av at barns læring ikke bare er begrenset til spesielle situasjoner ledet av voksne, eller til formidling til avgrensede kunnskapsområder, eller til bruk av spesielle pedagogiske metoder eller materialer» (s. 62).

Slik jeg forstår dette, ser vi at læring tar utgangspunktet i den nordiske barnehagetradisjonen som omhandler et helhetlig læringssyn. Håndboken skriver: gjennom å bruke kropp og sanser, gjennom å

snakke, gjennom å føle og gi uttrykk for tanker, og gjennom å handle at barnet lærer. Derfor må barnehagens pedagogikk bygge på barnets egen virksomhet (. 17). Slik jeg forstår dette, anerkjenner håndboken barnet som et aktivt lærende subjekt som gjennom erfaringer lærer om verden, og sin komplekse tilværelse. Vi kan se at et slikt læringssyn ivaretar barnet, og ved at pedagogikken bygger på barnas virksomhet verner om barndommen

8.2 Analyse av tidligere og gjeldende rammeplan

I 1996 kom den første rammeplanen og ble fastsatt av Barne- og familiedepartementet. Et viktig mål under arbeidet med planene var at den skulle forankres i den barnehagetradisjonen som allerede var der (Bleken, 2007, s. 33). Ifølge Greve et al. (2014, s. 116), ønsket utvalget som ble nedsatt for å skrive rammeplanen å synliggjøre de gode barnehagene – ikke å revolusjonere den. Med det ønsket utvalget at når barnehagelærerne benyttet rammeplanen, skulle de kjenne seg igjen. Føringene for barnehagen skulle ikke oppleves som noe nytt. Det vil si at rammeplanen gjenspeilet en barnehage med røtter til Frøbelpedagogikken som tar utgangspunkt i et helhetlig syn på barn og barndom med egenverdi. Jeg vil i dette avsnittet undersøke hvordan intensjonen om å ivareta barn og barndommen kommer til uttrykk, gjennom disse normgivende føringer for barnehagen. Dette undersøker jeg ved å analysere rammeplaner som har vært gjeldende fra 1996 og frem til nåværende rammeplan (2017). Rammeplanene tar utgangspunkt i lov om barnehager, og gir mål og rammer for barnehagevirksomheten.

8.2.1 Omsorg

Rammeplanen fra 1996 sier følgende om omsorg:

Omsorg gjelder alle handlinger som er knyttet til stell og pleie som også innebærer en psykisk side. Mens hovedvekten ligger på den voksnes handlinger ovenfor barnet som mottar omsorg, og er da karakterisert ved lydhørhet, nærhet, evne og vilje til samspill» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 30)

Slik jeg forstår dette, viser rammeplanen til hvordan omsorgsbegrepet kan forstås som tosidig:

Den ene siden omhandler den psykiske siden som trøst, sette på plaster, sørge for nok vann, for å nevne noe. Det som knyttes til stell og pleie. Mens den andre siden ved omsorg knyttes til kvaliteten i samspeillet mellom barn og ansatt, som handler om hvordan den ansatte viser vilje til å kommunisere,

lytter til barnet, anerkjenner barnets meninger og viser vilje til å prøve og forstå, og akseptere meninger som er ulike ens egne.

I rammeplanen anno 2006/2011 er det, slik jeg ser det, en omsorgstone gjennom hele boken som løfter frem de samme verdiene som rammeplanen fra 1996 som eksempel: «personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13), og «foreldre må kunne være trygge på at barna deres blir sett og respektert og får delta i et fellesskap som gjør dem godt» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 15). Slik jeg ser det, omhandler dette i stor grad om intensjonen om å ivareta barna i barnehagen og en tydeliggjøring på at ansvaret ligger hos personalet. Personalets ansvar kommer til synet i flere utsagn: «barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18).

Slik vi har sett omsorgsbegrepet bli formulert til nå, så handler det i stor grad om barn som mottakere for omsorg. I rammeplanen for 2017 kan vi se en endring:

Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring. Personalet skal arbeide for et miljø som ikke bare gjør barna til mottakere av omsorg, men som også verdsetter barnas egne omsorgshandlinger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Slik jeg tolker dette, anerkjennes barnet i denne rammeplanen som en viktig omsorgsgiver. Barnet skal ikke kun være mottaker for omsorg, men blir også sett på som en kompetent omsorgsgiver i relasjoner med andre barn og ansatte. Denne forståelsen kan også handle om at barnet får mer ansvar som kan utfordre ivaretagelsen av barndommen, som omhandler retten til å være barn og fri fra ansvar. Sett i lys av krevende rammevilkår i barnehagen og lav bemanning kan en slik forståelse om at barn skal være hverandres omsorgsgivere, kunne tolkes som en lettvin løsning fra myndighetenes side for å møte barnas behov for omsorg.

Omsorgsbegrepet i de ulike rammeplanene ser ut til å endres på en bestemt måte, og det er hvor mye oppmerksomhet omsorgsbegrepet får. Til at omsorgsbegrepet gjennomsyrrer hele håndboken og blir sett på som et vesentlig perspektiv ved alle sider av barnehagevirksomheten, blir det skrevet om i to kapiteler i rammeplanen 1996 (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 30 og 42), og over en side i rammeplanen 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006, ss. 23-25) og en halv side i rammeplanen 2017

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Det kan vise til en tendens at omsorg tillegges mindre vekt i møte med barn, og kan få konsekvenser for det relasjonelle i ivaretagelsen av barn i barnehagen.

8.2.2 Lek

I rammeplanen fremmes lek som en viktig faktor for ivaretagelsen av barn, og som den aktiviteten som skal prege barndommen:

I leken uttrykker mennesket sitt innerste. Både lek, humor og skapende virksomhet preges av en her-og-nå tilstand, en fri flyt der en ikke følger konvensjonelle regler om tenking eller adferd. Humor oppstår ofte i lek og har en viktig plass i barns liv. Humor er en væremåte, en livsform som er et mål i seg selv (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 54)

Slik jeg forstår dette, knyttes lek opp til barnas indre verden og at leken i seg selv er avgjørende for hvorvidt ivaretagelsen av barn blir gjeldende. Det handler om et indre, om en trang til lek der barnet er fri til å være menneske, og i leken bli kjent med seg selv og andre.

I rammeplanen fra 2006, står det at leken skal ha gode vilkår, og det stilles krav til praktisk tilrettelegging. Først og fremst krever det at de voksne har respekt for barns lek og den friheten som ligger i å leke (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 53). Det vil si at barna må få tilstrekkelig plass og uforstyrret tid til å leke. Vi kan se det slik at skal ivaretagelsen av barndommen være gjeldende, blir det viktig at personalet ikke detaljstyrer hverdagen slik at leken får den tiden og plassen som kreves for at leken kan utvikles.

I rammeplanen for 2017 er det 7 fagområder som inneholder blant annet hvert sitt avsnitt tilknyttet personalets ansvar. Avsnittet begynner likt og det er: «*Personalet skal*». Under overskriften er det listet opp punktvis hva ansatte skal gjøre. Det har vært diskusjoner om den siste rammeplanen hvor det blitt stilt spørsmålstegn ved hvordan alle «skal» påvirker lekens plass som igjen har konsekvenser for ivaretagelsen av barnet og barndommen. Det var et innlegg med en styrer ved navn Grødem (2017) som skriver at rammeplanen fra 2017 har for lite fokus på lek. Han skriver at det er 98 «skal» i rammeplanen, men at det er bare seks av dem som omhandler lekens egenverdi og betydning, og han belyser faren når dette skal konkretiseres i årsplanene og skal ha med alle «skal». Grødem (2017) mener vektingen vil bli skjev, og reagerer på at lek ikke er likestilt med kunnskap og læring. I rammeplanen for 2006 er det også 7 fagområder som også inneholder et avsnitt om personalets ansvar. Overskriften er: «*For å arbeide i retning av disse målene må personalet*». Rammeplanen

inneholder 61 «skal» hvor 12 er tilknyttet lek. Det vil si at i rammeplanen for 2017 er 6,1% av fagområdene tilknyttet lek, mens i rammeplanen for 2006 er 12 % tilknyttet lek. Det vil si en halvering i forholdet mellom lek og fagområder. I rammeplanen for 1996 er det kun 5 fagområder og den inneholder ikke samme oppsett eller formulering, men den skriver: «Rammeplanen legger vekt på at lek, kreativitet, glede og humor gjennomsyrrer arbeidet på alle læringsområdene» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 60). I lys av dette mener jeg vi kan se tendenser til en nedgradering av lekens plass og betydning, som har konsekvenser for hvordan ivaretagelsen av barn og barndommen skal bli gjeldende i møte med rammeplanen.

8.2.3 Danning

Danning kom inn som begrep i rammeplanen 2006. Danning fremstår nå som et selvstendig begrep med eget avsnitt i rammeplanen for 2017. Rammeplanen skriver at danning kan forstås som oppdragelse til kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Slik jeg tolker dette, handler danning i stor grad om å skape likeverdige rammer, hvor uenigheter anerkjennes og anses som nødvendige i barns utvikling av kritisk og selvstendig tenkning, men også for autentisiteten i miljøet barna befinner seg i. Rammeplanen skriver: 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» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Slik jeg tolker dette kan danning forstås som en vekselvirkning mellom barnet, barnehageansatte og samfunnet, hvor det tredje felles skal etableres og bli gyldig for alle innad i barnehagemiljøet. Slik jeg forstår danning, slik begrepet tolkes i rammeplanen, er det nært beslektet med begrepet medvirkning. Det handler om ansvarlighet ovenfor deltagelse i demokratisk samfunn samtidig som ansatte skal verdsette individuelle uttrykk. Hvordan vi møter barnas kritiske innspill og hvordan vi forvalter barnas perspektiver, er avgjørende for ivaretagelsen av barn og vern om barndommen. Det handler, slik jeg ser det, i stor grad om hvordan gjøre det mulig for barn å påvirke inn mot egen hverdag og anerkjenne barnas stemme som noe annet enn motstand, men som premissgivende for innblikk i barns verden og perspektiver.

Selv om medvirkning ikke var en juridisk rettighet før 2005 mener jeg både håndboken (Familie- og forbrukerdepartementet, 1982) og rammeplan anno 1996 (Kunnskapsdepartementet, 2006) løfter frem ulike perspektiver som er viktige for intensjonen om å ivareta barnet og barndommen, som omhandler medvirkning selv om andre ord blir brukt, eksempler på det er: «gi barna rikelig med tid til å leke, vise alvorlig interesse for det de gjør og støtte og utvikle videre leketemaer som barna er opptatt av» (Familie- og forbrukerdepartementet, 1982, s. 27). Rammeplanen fra 1996 skriver dette: «barna

må få oppleve at de selv er medlemmer i dette fellesskapet ved å påta seg ansvar for gjennomføringen av enkelte oppgaver, og ved å få medinnflytelse både på dagens innhold og på de reglene som dette lille samfunnet styres etter» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 65). Slik jeg tolker det, kan vi se hvordan intensjonen om barnas ivaretagelse og vern av barndommen blir gjeldende, ved at lek skal være førende for barndommen, at ansatte skal vise alvorlig interesse for deres opplevelser og interesser og at barnet blir løftet frem som en likeverdig deltager som skal få medinnflytelse.

Selv om håndboken og rammeplanen anno 1996 understreker viktigheten av barnets medvirkning, benyttes ikke begrepet barns medvirkning før rammeplanen 2006 trådte i kraft. Dette var etter rettigheten ble gjeldende i lov om barnehager §3 2005 (Lov om barnehager, 2005). I rammeplanen 2006 har medvirkning fått et eget avsnitt under kapittelet; barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver. Men under overskriften; «Barnehagens innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21) som omhandler læring, fag, motivasjon, kulturarena, nysgjerrighet og omsorg -nevnes ikke medvirkning. Det er særlig en setning fra avsnittet jeg vil trekke frem: «Barn skal ha stor frihet til valg av aktiviteter. Å finne den riktige balansen mellom barneinitierte og voksenledede aktiviteter er en utfordring» (s.21). Her tolker jeg det slik at det er lagt inn et forbehold om at barneinitierte aktiviteter problematiseres og gjøres til noe som må dempes med vokseledet. Jeg vil undersøke hvordan denne forståelsen kan utfordres i lys av utdrag fra rammeplanen 1996 og håndboken:

I rammeplanen 1996 står det skrevet: «barna må få oppleve at de selv er medlemmer i dette fellesskapet ved å påta seg ansvar for gjennomføringen av enkelte oppgaver, og ved å få medinnflytelse både på dagens innhold og på de reglene som dette lille samfunnet styres etter» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 65). Slik jeg forstår dette, tydeliggjør rammeplanen forventninger til barnehagen om at barnet skal medvirke inn mot innholdet og andre bestemmelser som er gjeldene.

I håndboken står det skrevet: «vise alvorlig interesse for det barna gjør og støtte og utvikle videre leketemaer som barna er opptatt av» (Familie- og forbrukerdepartementet, 1982, s. 27). Slik jeg tolker dette, anerkjenner håndboken barnas opplevelsesverden, og poengterer at innholdet i barnehagen skal påvirkes og planlegges med utgangspunkt i barnas opplevelsesverden og interesser. I tillegg synliggjør håndboken en aktiv ansatt som skal videreutvikle leketemaer.

Hvis vi ser de tre setningene i lys av hverandre mener jeg vi se en svekkelse av barnas medvirkning som kan være av negativ betydning for intensjonen om ivaretagelsen av barnet, og for hvordan barndommen blir ivaretatt. Når jeg leser: «barn skal ha stor frihet i valg av aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21), i lys av setningen: «vise alvorlig interesse for det barna gjør

og støtte og utvikle videre leketemaer som barna er opptatt av» token jeg det slik, veldig enkelt fortalt, at det å velge en aktivitet handler om medbestemmelse i øyeblikket, mens det å vise interesse for og utvikle innholdet videre sammen med barna, i større grad om medvirkning. Det kan ses slik at håndboken og rammeplanen anno 1996 vektla barnets opplevelsesverden i større grad når de skrev om pedagogens planlegging og gjennomføring av innholdet i barnehagen som kan få stor betydning for intensjonen om å ivareta barn, og verne om barndommen. Slik jeg ser det, handler det om hvordan ulike syn på medvirkning får konsekvenser for barnets posisjon i barnehagen, som kan påvirke ivaretagelsen av barnet og barndommen.

8.2.4 Læring

Jeg vil følgene vise til hvordan læring gjennom barnets opplevelsesverden komme til uttrykk i rammeplanene under avsnittet om læring.

Rammeplanen fra 1995 (s. 40) skriver dette: «barn lærer gjennom alt de opplever og erfarer. De lærer gjennom de sanseintrykk de får, og igjennom egne handlinger med ting i omgivelsene, og de lærer gjennom direkte samspill med og iaktakelse av andre barn og voksne. Slik jeg forstår dette, kan vi i lys av rammeplanen se at ivaretagelsen av barn handler om å anerkjenne at barnet skal få lære i naturlige omgivelser gjennom egne erfaringer i sosialt samspill.

I rammeplanen for 2006 og 2011 er det samme formulering: «barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011, s. 26). Slik jeg tolker dette, handler det om at barnas opplevelsesverden og innhold, skal oppleves som meningsfullt for å ivareta barnet og barndommen i læringsprosesser.

I rammeplanen for 2017 finner jeg ingen tydelig formulering som konkretiserer at læring bør ta utgangspunkt i barnas opplevelsesverden eller interesser.

Slik jeg forstår dette virker rammeplanen 2017 å bryte en tradisjon fra tidligere planer som vektlegger barnas opplevelsesverden og interesser som førende for læringsprosesser. Dette kan få konsekvenser for læringsprosesser i barnehagen, hvis formelle eller uformelle lærings situasjoner skal ta utgangspunkt i skolens fag og at det ligger forventninger om et forhåndsdefinert innhold. Det kan spekuleres i, om mangelen av vektlegging av barnas opplevelsesverden og interesser under avsnittet læring, kan true

barnets posisjon i det som barnehagelæreren anser som læringsprosesser. Det kan og spekuleres i hvorvidt dette kan føre til større grad av formelle lærings situasjoner når barnas opplevelsesverden og interesser ikke konkretiseres.

9.0 Analyse av det empiriske materialet

Gjennom analysen av det empiriske materialet har jeg forsøkt å finne svar på det andre forskningsspørsmålet: ***Hvordan kommer intensjonen om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen til uttrykk i et utvalg barnehagelæreres refleksjoner og praksis?***

Jeg har ikke analysert det empiriske materialet på samme måte som jeg strukturerte analysen av dokumentene ut fra. Jeg valgte å ikke forhåndsdefinere analysen i begrepne omsorg, lek, læring og danning, fordi jeg ønsket å undersøke feltet med et åpent og nysgjerrig blikk og ville unngå at mine forhåndsdefinerte begrep fra teorikapittelet ble ledende for mine observasjoner og refleksjoner. Jeg ønsket å undersøke hva som var spesielt for nettopp denne barnehagen, og hvordan deres praksis og refleksjoner kunne gi ny innsikt og forståelse for hvordan intensjonen om å ivareta barn og verne om barndommen

Etter feltarbeidet satt jeg igjen med store mengder materiale som skulle analyseres. Det empiriske materiale besto av: 1time og 10 minutter lydopptak av intervjuet. Dette ble transkribert om til 14 skrevne A4-sider i skriften Calibri, størrelse 11, linjemellomrom 1,5. Feltnotater omfatter 25 sider i samme skrift og størrelse.

Jeg sørget for å ha problemstillingen fremfor meg som en veiviser for hvilke spørsmål som dannet grunnlag for analysen. Materiale baserte seg på mange observasjoner, uformelle samtaler, refleksjoner og et semi-strukturert intervju. Jeg startet prosessen ved å lese igjennom flere ganger med ønske om å bli kjent med materialet, og for å se forbindelser for hvordan observasjoner sto i forhold til hverandre. Hvordan kan jeg forstå deres organisasjon i lys av observasjonen fra turen, og hvilken betydning kan det få for intensjonen om å ivareta barn og barndom? Tidlig i feltarbeidet var det blant annet noen organisatoriske valg for denne barnehagen som ga føringer for dagen og innholdet, som ble interessant for mitt prosjekt. Jeg ville undersøke i lys av barnehagelærerens refleksjoner og praksis, hvordan barnehagelærerens valg, prioriteringer og handlinger fikk betydning for ivaretagelsen av barnet og barndommen.

Jeg vil presentere mine funn under fire temaer som jeg har analysert frem fra materiale.

Temaene jeg har analysert frem er;

- Nok tid til å leke
-mangelen av avbrytelser
- Relasjoner
- Ledergruppens pedagogiske overbevisning

9.1 Nok tid til å leke

Barnehagen har foretatt noen valg vedrørende bruk av tiden som er til rådighet i barnehagen som jeg mener er av betydning for ønsket om å ivareta barna, og barndommen som leves i barnehagen. Det er ingen ukeplan, månedsplan, temaplan, eller faste aktiviteter eller organiserte møter eller som må tas hensyn til. Men som alle andre barnehager har de en overordnet plan som handler om årstider, høytidsmarkering og annet. En av barnehagelærerne sa: «tiden.. den har vi gitt tilbake til barna, og det er ikke slik at vi ikke har noe innhold, men vi kunne ha skrevet lek med store bokstaver over ukeplanen» (feltnotater 14. mars).

Uttalelsen om at tiden var gitt tilbake til barna, kan forstås slik at barnehagelæreren hadde en forståelse av at tidligere innhold i barnehagen, tok tiden vekk fra det barna anså som meningsfylt og interessant. Slik jeg ser det, virker ansatte i denne barnehagen opptatt av, og bevisste på hva tiden i barnehagen fylles med. Vi kan se hvordan ansattes holdninger får betydning for intensjonen om å ivareta barnet og verne om barndommen, ved at ansatte viser en tilnærming til barnehagehverdagen hvor barnet er førende og ledende for innholdet. Innholdet i barnehagen baseres på barnas opplevelsesverden og interesser, og barnehagen har en felles forståelse om at leken skal være førende og at det må tilrettelegges for nok tid. Ansatte har valgt å ta bort alt annet fra ukeplanen slik at barna har tid til å fordype seg i lek, og/eller tid og muligheten for ansatte til å følge barnas opplevelsesverden og tilrettelegge for barnas interesser.

Barnehagelæreren snakket om press utenfra, om forventninger fra ulike instanser, og hvor lett det kan være å la seg rive med av ulike tilbud og detaljstyre barnehagehverdagen. Styreren snakket om samlingsstunder og andre organiserte aktiviteter som de kalte formelle læringsaktiviteter som tidligere hadde fast plass på ukeplanen. Disse aktivitetene var nå slettet, og ukeplanen inneholdt ingen faste

aktiviteter. Gjennom samtaler med personalet, viser de til en felles forståelse i barnehagen på tvers av avdelinger at det er leken som er hovedinnholdet i barnehagen. En ansatt sier: «det er jo ikke noe som er viktigere for barna enn å leke» (feltnotater (21. februar).

Jeg har trukket frem hvordan barnehagelærere i denne barnehagen lar lek være førende for innholdet i barnehagen i en forlengelse av at det er barna som skal eie tiden. Jeg har nå synliggjort ansattes refleksjoner rundt lekens plass, hvem som legger premisser for innholdet, og hva de mener er viktig at skal prege barnas barndom i barnehagen. Jeg vil følgende trekke frem en observasjon med ønske om å synliggjøre hvordan det kan utspille seg når barna legger føringer for innholdet for dagen:

Det er formiddagen i barnehagen og tre barn går bort til barnehagelæreren og sier de ønsker å gå på tur. Barnehagelæreren imøtekommer det og deler barnegruppen i to slik at de som har lyst til å gå på tur kan gjøre det, mens resten av barna blir igjen i barnehagen. To barn og meg står ved porten til barnehagen og venter på at vi skal på tur, mens resten av barna løper rundt og henter forskjellige ting; noen går inn og tar på seg skisko og tar med ski, noen tar akebrett og noen bøtter og spader. Jeg ser ingen av barna som spør de voksne om de kan ta med dette, og jeg opplever at barna tar det som en selvfølge at det får de lov til. Mens vi står ved porten og venter, spør jeg barna om hva som er lov å ta med fra barnehagen på tur. En jente på fire år svarer meg: «sånn som hva vi vil, men lego må vi vente med til snøen er borte, det sier (navnet på barnehagelæreren)». (feltnotater 28. februar)

Jeg kunne se i dette eksempelet hvordan barnas ytringer fikk konsekvenser for innholdet den dagen. Barna snakket med barnehagelæreren og hentet utstyret de ønsket å benytte på turen. Jeg observerte hvor selvstendige barna var rundt hva de ønsket, om hvordan de kunne få det til og hva de ønsket å gjøre på selve turen. Slik jeg tolket det, virket barna vant til å påvirke og medvirke inn mot innholdet i denne barnehagen, og derfor visste hvilke muligheter som lå der. Barnehagelæreren la til rette ved å omorganisere barnegruppen, og i tillegg bekreftet hun barna i at mulighetene ligger der, det er deres opplevelsesverden og interesser vi ønsker å vektlegge, prioritere og tilrettelegge for. I slike observasjoner ser jeg hvordan ønske om å ivareta barnet og barndommen bli gjeldene i møte med ansatte i denne barnehagen.

Bevisstheten rundt tiden kommer også frem i intervjuet med styreren og hun sier:

Vi kan møte barn i mye større grad. Vi har tid, tid til å være i det som oppstår mye lenger enn når personalet har med seg denne dagsplanen som er forankret i disse «skal» som vi alle kjenner så godt til. Da er det for mange barnehager, dagsplanen som styrer dagen. Hos oss er det barna som styrer dagen (intervju med styreren).

Disse «skal» som styreren trekker frem, handler om formuleringene tilknyttet fagområdene i rammeplanen som starter med: «Personalet skal» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). Slik jeg tolker styreren vektlegger hun her og nå-perspektivet hvor barna legger føringer for innholdet. Jeg tolker det også dit at styreren ser at rammeplanens «skal» kan være en hindring i en hverdag hvor ansatte ønsker å ta utgangspunkt i barnets opplevelsesverden.

9.1.3 Mangelen av avbrytelser

Jeg var ute i feltet og observerte til ulike tider. Det resulterte i at empirien er et resultat av alle tidspunkter gjennom en hel barnehagedag. En ting som utpekte seg uansett hvilken tid jeg var i barnehagen, var mangelen på avbrytelser. Da mener jeg ikke avbrytelser initiert av barn som kommer og vil være med, eller vil ut av leken, men forstyrrelser som initieres av personalet. Jeg hadde mange observasjoner av barn som var i samme lek over lang tid, som fikk utspille seg tilsynelatende fritt uten forstyrrelser. Jeg vil følgende dele en observasjon som er fra formiddagen en dag vi var på tur i skogen.

Jeg går bort til to barn som sitter på kne i snøen med en bred planke foran seg. På planken ligger det mange kongler, og de har tatt med seg fra barnehagen; tre boller, en spade og en bøtte som også er satt opp på planken. Den ene bollen er fylt med snø, den andre vann fra drikkeflasken og den tredje barnåler. De snakker sammen mens de flytter rundt på bollene på planken. Bollene ender opp på rekke på høyre siden av planken. Så tar det ene barnet konglene og legger dem på rekke på venstre side av planken. Jeg spør hva de gjør, og de svarer at de lager restaurant: «og her lager jeg vårruller», sier han ene mens han peker på konglene, og jeg skjønner at det er vårrullene. Jeg spør om restauranten er åpen, men de svarer at de mangler noe å ha maten på. Før jeg rekker å svare reiser han ene seg opp og løper bort til barnehagelæreren som er ved gapahuken. «Jeg trenger sag og spikere» sier barnet til barnehagelæreren. Barnehagelæreren henter sag, spiker og hammer fra en av tusekkene, og blir med barnet bort til der han har planken med vårrullene. Jeg spør barnehagelæreren om slike verktøy er vanlig for dem å ha med på tur, og hun forteller meg om det de kaller

pedagogsekken. De har to sekker som alltid er med på tur; den ene sekken består av mat, førstehjelpsskrin og diverse, mens pedagogsekken er fylt av materialer og verktøy som kan benyttes av barna i lek og utforsking.

De bytter på å bruke sagen og jeg kan se at dette er et verktøy de har brukt før. Barnehagelæreren står ved siden av mens de sager av hver sin plankebit for så å feste dem på platen. Når han har hamret inn det som sikkert er 10 spikere som står litt ut i alle retninger, stopper han opp og ser på fatet. Han smiler som om han er fornøyd og sier «sånn ja»! Så spikres på den andre klossen. De konsentrerer seg og holder på lenge. Når de er ferdige, roper de ut: «restaurantbutikken er åpen»! Det kommer tre barn løpende til og blir med på leken. Jeg observerer hvordan de fem samarbeider i leken om å åpne en restaurant. De leter etter stubber som bord, finner ting under snøen som kan være tallerkener og diverse. Argumenterer for hvilke roller de trenger og hvem de selv vil være. 28. februar

Det jeg observerer hos barna, er at de er lenge i samme lek, og at barna har avansert lekekompetanse; det er mange detaljer i leken og samhandlingen, de samarbeider godt om roller og om historien i leken. De fortsetter å leke i flere timer, og det er ingen avbrytelser. Det er to måltider underveis, men det blir servert til dem i restauranten. Barna virker engasjerte i leken, og de finner på nye elementer underveis som bringer leken videre, blant annet så blir restauranten ranet på et tidspunkt. Barna virker i stor grad opptatt av å bygge og lage ting selv, de lagde serveringsfat til vårrullene, de lagde en mobil av en liten plankebit og tegnet tall på og de spikket barken av en pinne som fungerte som pistol for politiet. Dette var det rom og tid til da ansatte hadde med verktøy og la til rette for lek som kunne gå over lang tid uten avbrytelser.

Barnegruppen går tilbake til barnehagen seks timer etter, og de eneste avbrytelsene på de timene har vært to måltider. Ansatte har ingen pauser mens de er på jobb, istedenfor har de en halvtime kortere arbeidsdag. Argumentet for dette valget er full bemanning gjennom hele dagen slik at personalet kan være tett på barna, og at de slipper å avbryte turer, lek eller annet for å dra tilbake til barnehagen for å gjennomføre pauser. En ansatt sier «det gir en slags ro å vite at jeg skal være her sammen med barna helt til jeg skal hjem igjen» (21. februar). Jeg tolket det slik at de ansatte prioriterte tiden med barna og så det verdifulle i å unngå avbrytelser.

Basert på observasjoner vil jeg si at dette er beskrivende for praksisen i barnehagen. Avdelingen med fireåringene splittet ofte gruppen slik at det var færre barn i hver gruppe, og de dro ofte på tur, og var ute på tur hele dagen hvor barna som regel engasjerte seg i rollelek eller utforsking av naturen.

Dagene jeg tilbragte hos femåringene, var konsentrert rundt barnehagens uteområde. Uteområdet var i et lite skogområde, og et gjennomgående tema i samtalene med personalet var at de er opptatt av å være ute - særlig i naturen. En barnehagelærer sa: «i leken ute opplever jeg at det er mindre konflikter, og når barna har så god tid, ser vi barna rekke å fordype seg ordentlig i leken. Det er akkurat som at den slår røtter og her kan til og med den samme leken fortsette dagen etterpå» (feltnotater 14. mars). De fremmet leken i naturen og mente naturen ga leken en større dimensjon og variasjon til leken. I naturen må barna i mye større grad definere ulike materialer og hvilken betydning de har i leken. Til tross for at dette kan medføre at leken i skogen krever mer forhandlinger og samarbeid mellom barna, fortalte alle barnehagelærerne om mindre konflikter. De hadde en forståelse av at leken varte over lengre tid og at barna fordypet seg i leken. Slik jeg tolket det, virket barnehagelærerne opptatt av å beskytte leken.

9.2 Relasjoner

Det vil alltid være utfordrende å tolke og forstå hva som skjer i møtene mellom andre mennesker, og særlig fra barnets perspektiv. Det vil være vanskelig for meg å si noe om hvordan barna opplever relasjonen, men jeg har i forsøket sett på kroppsspråk, stemmeleie og konkret hva som formidles med ønske om å forstå hvordan intensjonen om å ivareta barn og barndommen kommer til uttrykk i denne barnehagen.

Jeg hadde mest kontakt med barnehagelærere, to fra samme avdeling og en fra en annen avdeling. Alle tre nevnte at barnehagen hadde særlig fokus på det relasjonelle i møte med barna og hverandre, noe som jeg tenker er relevant og viktig i ivaretagelsen av barn og barndommen. En barnehagelærer fortalte:

Vi jobber veldig mye med relasjoner, jeg vet ikke om du har lagt merke til det, men vi er veldig opptatt av hvordan ja, vi møter barn og respekter de. Men også hvordan vi er mot hverandre vi voksne. Jeg har virkelig endret min måte å være på ved at jeg nå går langt i å forstå og respektere barnet. Vi har om det på personalmøter og ledermøter. Vi har jo tre på huset som er sertifisert COS-veiledere (Circle Of Security), og jobber mye med trygghets sirkelen. Men det viktigste er at vi er gode forbilder for de andre voksne og bevisste på hvordan vi møter hverandre og barna i det daglige. (Feltnotat 14. mars)

Gjennom samtaler med ansatte ble det fortalt at arbeid med relasjonskompetanse var noe som opptok personalet til barnehagen. De gjennomfører jevnlig veiledningskurs som er tiltenkt foreldre med utgangspunkt i trygghets sirkelen, og holdt dette temaet varmt på personalmøter og avdelingsmøter. I

feltet ble dette synlig i måten de møtte barna på. Først og fremst syntes stemningen på avdelingene å være preget av en humoristisk tone med mye glede, tull og tøys. Det er nærliggende å tenke at ivaretagelsen av barn også i stor grad handler om hvordan barn blir møtt i uenighets situasjoner. Det som var typiske handlingstrekk når et barn var lei seg eller i konflikt, var at ansatte satte seg ned på huk for å prate med barnet. De trøstet, hadde barna på fanget og i konflikter var de opptatt av å hjelpe barna til å finne løsninger. Det var noen episoder jeg observerte barn som ble sinte og frustrerte som kastet leker eller slo kameraten sin:

Inne på avdelingen var det et barn som løp rundt, kastet leker og gråt. Han var tydelig opprørt over noe. Barnehagelæreren går etter barnet, hun holder seg veldig rolig, og slik jeg tolker henne har hun et vennlig ansiktsuttrykk og stemme. Hun snakker om at hun ser at han har det vondt og er lei seg, og at hun gjerne vil hjelpe han med det han går igjennom. Til slutt ser jeg han sitter på fanget og blir trøstet. Der blir de sittende lenge (feltnotater 28. februar)

Jeg observerte i uenigheter at ansatte var nære og omsorgsfulle, og var lydhøre ovenfor barna på en ivaretagende måte; de lyttet, trøstet og viste anerkjennelse for følelsen som barnet opplevde. Jeg har nevnt tidligere at ansatte verken har pauser eller møter i arbeidstiden, noe som bidrar til få avbrytelse. Jeg erfarte ansatte som hadde tid og mulighet til å sitte med et barn og trøste dem over lang tid. Slik jeg tolket det, fikk barna den tiden de trengte til trøst før de var klare til å leke videre. Det virket som det var barnet som bestemte selv når de var klare for lek, og ikke den ansatte som ikke hadde tid mer til å sitte med et barn på fanget.

9.3 Ledergruppens pedagogiske overbevisning

Jeg har underveis i feltarbeidet observert og snakket med barnehagelærere som representerer tre ulike avdelinger, og jeg avsluttet feltarbeidet med et intervju med styreren. Når jeg i overskriften skriver ledergruppen så omfavner det barnehagelærerne som har vært deltagere i dette masterprosjektet og styreren som ansvarlig for barnehagen. Barnehagelærerne og styreren er deltagere av barnehagens ledergruppe med ansvar for det pedagogiske innholdet, og derfor er betegnelsen ledergruppen valgt.

I løpet av min tid i feltet observerte jeg barnehagelærere utøvet en praksis som kunne tyde på en pedagogisk overbevisning for hvordan de mente de best mulig kunne ivareta barn, og verne om barndommen. I uformelle samtaler med barnehagelærerne ble det tydelig hvordan barnehagelærerens refleksjoner kunne gjenspeile praksis, samtidig gi uttrykk for hvilke vurderinger

som lå bak valg og handlinger. Jeg var på to ulike avdelinger, og snakket med tre forskjellige barnehagelærere som representerte tre av avdelingene i barnehagen. Jeg ønsker å dele tre utdrag fra samtalen med ønske om å analysere hva de sier og hvordan vi kan forstå refleksjonene i lys av intensjonen om å ivareta barn og verne om barndommen, og hvordan det kommer til uttrykk i denne barnehagen.

Barnehagelærer 1:

Vi har ingen dagsplan eller ukeplan å følge fordi vi ønsker ikke at hverdagen til barna skal være preget av å være strukturert i hjel, hvor tiden til barna blir styrt av oss voksne. Hver dag skal vi møte barna og se an dagen, altså vi skal se hva det er vi kan tilby barna. Nå er det mange barnehager som har om årstiden vår, og de sitter kanskje i samling og snakker om skogens endringer. Vi er opptatt av å være ute i skogen hvor endringene er. Sanser, erfare og snakke sammen om det vi ser og opplever. Jeg har jo sittet slik selv på samlingsstunder, men jeg ser nå hvor mye mer mening det gir for barna når vi er ute og opplever om, fremfor å høre om. Og det som går igjen i alt vi gjør, som styrelsen også er veldig opptatt av, er hvordan vi møter barna, altså kvaliteten i relasjonen. Vi er særlig opptatt av relasjonen og hvordan vi møter barna. (Feltnotater 28. februar).

Slik jeg tolker denne refleksjonen handler det om barn som anerkjennes som subjekt hvor ansatte mener at ivaretagelsen av barnet handler i stor grad om hvordan barnet blir møtt i relasjonen, og de verner om barndommen ved at de lar barnas opplevelsesverden være førende for hverdagen. Slik jeg ser det, er de opptatte av at barn er aktive deltagere, og de virker å etterstrebe en praksis som bidrar til at barn erfarer og opplever selv i prosesser som er initiert av barna. Jeg tolker det slik at når hun nevner samlingsstunder så snakker hun om barnas læringsprosesser i formelle situasjoner, og at de i denne barnehagen vektlegges kontekstbasert læring som skjer når barnet er ute i skogen og opplever endringene, fremfor hører om det. Slik jeg ser det, fremmes en forutsetning og forventning om at ansatte er aktive som skal følge opp barnas interesser ved å iaktta og skape muligheter for barna.

Neste eksempel viser hvordan en barnehagelærer endret praksis etter å ha startet i denne barnehagen, og vi ser gjennom hennes refleksjoner hvordan hennes pedagogiske grunnsyn endret seg, og hvordan dette påvirker intensjonen om å ivareta barn og barndommen:

Barnehagelærer 2:

Vi ønsker ikke å følge planer, for hva barna ønsker at vi studerer eller leker neste uke, det vet vi ikke enda. Og en slik åpenhet liker vi da. Jeg husker før kunne jeg få dårlig samvittighet av å

ikke ha rukket akkurat det som var planlagt, som for eksempel temaarbeid, og jeg kunne ende opp med å føle meg som en dårlig pedagog. Og når jeg ser tilbake nå, så ser jeg jo hvor viktig det jeg gjorde var om det var lek vi fordypet oss i, eller en tur vi fikk lyst til å gjøre, eller megling i konflikter. Jeg ga rett å slett tiden min til barna, men på grunn av allerede bestemte planer ente jeg opp med å føle at jeg mislyktes i jobben min. Så tullete egentlig. Og det føles godt da, at jeg kan benytte tiden min til det barna trenger om det er å klatre i trær, trøst eller fangkos, lek eller utforsking. Så konkretiserer jeg heller i etterkant av hva vi har gjort til foreldrene i månedsbrev. Og hverdagen vår er jo langt ifra innholdsfattig, den er bare på barnas premisser og ergo veldig innholdsrik. Forskjellen på innholdet som jeg håper da, er at barna opplever innholdet som meningsfullt. Det var jeg ikke alltid så sikker på i samlingsstundene. (Feltnotater 7. mars)

Hun fortalte om dårlig samvittighet hun kunne få på bakgrunn av manglende fokus rettet mot teamarbeidet, fordi hun var opptatt med å være sammen med barna om det de var opptatt av. Slik jeg tolker det, får intensjonen om å ivareta barna og barndommen betydning ved at hun ser verdien i å være sammen med barnet, om det som opptar dem og støtte barna i deres opplevelser. Hun er opptatt av at innholdet i barnehagen skal oppleves som meningsfullt for barna, og forteller hvor godt det føles over å bruke tiden til det barna anser som viktig der å da. Når hun forteller at hun gir sin tid tilbake til barna, kan det fortelle oss at temaarbeid og andre formelle aktiviteter tok tiden vekk fra barnet som ble benyttet til organisering og planlegging.

Neste eksempel viser oss også gjennom en barnehagelærers refleksjoner hvordan innholdet i barnehagen lar seg farge av barnas interesser og initiativ, men hun gir oss også et innsyn i overordnede bestemmelser gjennom kommentarer fra styrer angående et månedsbrev som viser oss hvordan innhold prioriteres og vektlegges, som har betydning for ivaretagelsen av barnet og vern om barndommen:

Barnehagelærer 3:

Det som er viktig for oss i denne barnehagen, er at vi er på lag med barna. Vi er på en måte barnas verktøy som kan gjøre deres interesser og ønsker mulig ved å være tilstedeværende og ha materialer tilgjengelig. Jeg erfarte tidlig at styreren i denne barnehagen er ikke opptatt av fagområder. Jeg startet her for 3 år siden og var slik jeg ser det nyutdannet. Jeg hadde lært gjennom utdannelsen at fagområder det er jo viktig. Så i første månedsbrev jeg skrev, skrev jeg om hva vi hadde gjort og knyttet det opp til fagområdene i rammeplanen. Jeg fikk da en henvendelse fra styreren som sier at i denne barnehagen er de ikke så opptatt av fagområder.

Styreren ønsker heller at vi skriver om relasjoner, opplevelser, fellesskap og vennskap ja, slik type ting. Hun (styreren) sier at fagområdene vet vi jo ligger der i alle opplevelsene, men at fagområdene er sekundære i vårt arbeid med barn (Feltnotater 14. mars).

Denne barnehagelæreren snakket også om hvordan hverdagen skulle påvirkes, og inspireres av barna og viser til hvordan barnas muligheter blir gjeldene i møte med ansatte. Denne barnehagelæreren kommer også med en konkret redegjørelse for styrerens holdning som gjelder fagområdene fra rammeplanen. Slik jeg tolker det, var de opptatt av å synliggjøre hvordan barnet ble ivaretatt i barnehagen gjennom opplevelser, vennskap og fellesskap, som kan sies og omhandle barnas opplevelsesverden. Mens fagområder i større grad omhandler hvilket læringsutbytte barnet har i opplevelsen.

Gjennom observasjoner og uformelle samtaler i feltet ble jeg oppmerksom på det jeg anser som tillit og tilhørighet hos ansatte til pedagogiske valg og overveielser som var gjort i denne barnehagen. Barnehagelærerne nevnte styreren som en viktig brikke i den pedagogiske overbevisningen. Jeg ble oppmerksom på at alle jeg snakket med nevnte styreren som; ja, for styreren mener... styreren sier.... og det ble tydelig for meg at styreren i denne barnehagen, slik jeg ser det, har en tydelig, delaktig og ikke minst aktiv rolle inn mot den pedagogiske overbevisningen som omhandler barns medvirkning, lek, barnas opplevelsesverden og relasjoner. I tillegg til et standpunkt vedrørende fagområders plass og betydning. Jeg erfarte at styrerens tydelige pedagogiske overbevisning ble forlenget og virkeliggjort, gjennom barnehagelærerne på de ulike avdelingen. Slik jeg tolker det ut ifra observasjoner og samtaler, delte barnehagelærerne den samme overbevisningen. Dette bidro til at avdelingene, slik jeg ser det, var forankret i det samme pedagogiske grunnsyn som ga konsekvenser for hvordan intensjonen om å ivareta barn og verne om barndommen, kom til uttrykk.

Styreren var tydelig på at hun i etableringen av barnehagen allerede hadde en overbevisning og et pedagogisk grunnsyn som hun var opptatt av skulle være førende for barnehagen. Jeg ønsket å undersøke styrerens rolle og betydning for ivaretagelsen av barnet og barndommen. For å gi meg et eksempel tok hun utgangspunkt i barnehagens verdigrunnlag:

Et univers fullt av muligheter, trenger nødvendigvis ikke å si så mye annet enn at dette mulighetsrommet er så stort. Det er jo det vi mente, men vi mente også noe mer. At det skal handle om at vi har alle muligheter tilgjengelig slik at barna skal få lov til å kjenne at de skal ha en stemme også skal være med å forme. For meg så handler det om medvirkning. Hvordan vi møter barn, hvordan vi ser barn og er åpne for barn fordi det er jo vi som er det viktigste

verktøyet hele tiden. Jeg er så ufattelig ydmyk for den barndommen som leves i barnehagen. Det handler om barnas beste og det er viktig at de (ansatte) vet det».

I lys av det styreren sier, kan vi se viktigheten av bevisste og aktive ansatte. Hun sier: «vi har alle muligheter tilgjengelige» og «vi er det viktigste verktøyet», som synliggjør en bevissthet rundt den asymmetriske relasjonen som setter premisser for hvilken grad barnas medvirkning blir reel. Slik kan vi forstå at det ligger mye ansvar hos barnehagelæreren i å gjære seg bevisst egen rolle og hvordan tilrettelegge for en praksis som inkluderer barna i planlegging av innholdet i barnehagen. I lys av styreren kan vi se betydningen av at barnehagelærere klarer å gjøre mulighetene tilgjengelig, og hvordan det påvirker ivaretagelsen av barna og barndommen.

Som jeg viste til tidligere, var det en barnehagelærer som delte en erfaring vedrørende fagområdenes plass i barnehagen. Basert på et månedsbrev som ble skrevet av barnehagelæreren, mottok hun beskjed fra styren om at barnehagen ikke er så opptatt av fagområder i denne barnehagen. Jeg ønsket å undersøke styrerens refleksjoner får å se hvordan valget om nedprioriteringen av rammeplanens fagområder hadde betydning for ivaretagelsen av barnet og barndommen. Hun sier:

Det er helt riktig det (navnet på barnehagelæreren) sier. Og det har vært en dreining for oss som barnehage. For vi har også hatt samlingsstunder med reine læringssituasjoner med monolog til barna, men vi stoppet det på et tidspunkt. Og det var der prosessen begynte med hva er dette? Hva er det vi vil med dette, vi begynte å problematisere barn fordi sånn og sånn. Det var noe jeg ikke kunne være en del av, så vi har hatt en dreining, vi har gitt hverdagen til barna, og det må de (ansatte) virkelig forankre faglig

Slik jeg forstår styreren, har ansatte i barnehagen sammen med styreren vært igjennom en prosess hvor barnehagen har gått fra å ha ulike aktiviteter initiert av ansatte som har båret preg av et læringsfokus med en agenda for hva barnet kunne lære gjennom aktiviteten, til å fjerne alle situasjoner hvor ansatte styrte og bestemte innholdet. Deres tidligere innhold med formelle læringsituasjoner skapte et miljø som bidro til en problematisering av barna hvor fokuset dreide seg rundt manglene eller problemene barna viste i aktivitetene. Slik jeg forstår det, ble barna satt i formelle læringsituasjoner som i større grad kan bidra til en objektivisering av barnet, hvor barnet enten mestret eller ikke mestret aktiviteten, istedenfor at oppmerksomheten var rettet mot det felles tredje. Slik jeg forstår styreren, viser hun til hvordan barnas opplevelsesverden. Det la føringer for ansatte, påvirket barnehagelæreren syn på barn, og satte føringer for hvordan barnets muligheter ble gjeldende i møte

med denne barnehagen. Styrerens overbevisning om viktigheten av nok tid til lek, ga ansatte, slik jeg tolket det, selvtiliten til at det å være i her og nå- situasjoner er nok.

9.4 Oppsummering av analysen fra feltet

Jeg vil gi en kort oppsummering basert på observasjoner, samtaler og intervju, for hvordan jeg mener intensjonen om å ivareta barna og verne om barnehagen kom til uttrykk i denne barnehagen

- Den betydningsfulle tiden

Slik jeg ser det, ble intensjonen om å ivareta barn og verne om barndommen blant annet uttrykt gjennom respekt for barnas tid. Ansatte var opptatt av og bevisste på, at tiden i barnehagen skulle ta utgangspunkt i barnas opplevelsesverden og interesser. Det var barna som skulle være førende for innholdet og derfor hadde ansatte fjernet alt av faste aktiviteter fra ukeplanen, slik at de hadde muligheten til å følge barna. De var opptatt av å være i her og nå -opplevelser sammen med barna og var opptatt av å gi barna rådighet over tiden.

- Lekens plass og mangelen på avbrytelser

Slik jeg ser det, ble intensjonen om å ivareta barna og verne om barndommen uttrykt ved at leken fikk gode vilkår. Barna fikk leke gjennom hele dagen uten at leken ble avbrutt til fordel for voksenstyrte aktiviteter. Ansatte var aktive og ønsket å skape muligheter for barna ved å tilby dem ulike materialer eller være deltagende i leken sammen med barna. Hvis barna kom med ønsker om å leke i skogen eller var uenige i organiseringen, observerte jeg ansatte som kom barna i møte og omorganiserte barnegruppen. Leken mellom barna varte ofte over mange timer, hvor barna benyttet et stort spekter av materialer og verktøy hvor de lagde rekvisitter til leken. Ansatte fortalte om hvordan de observerte at leken kunne fortsette over flere dager, og de opplevde at leken var viktig for barnas vennskapsdanning. Ansatte fortalte om viktigheten av at ansatte prioriterte og vernet om lekens plass.

- Relasjoner

Ansatte i barnehagen fortalte at de brukte mye tid på relasjonskompetanse, og arbeider med dette på avdelingsmøtene de har på kveldene. Slik jeg observerte det, ble det tydelig hvordan ønske om å ivareta barnet og barndommen kom til uttrykk gjennom relasjonene mellom ansatte og barn. Særlig i uenighetsituasjoner observerte jeg hvordan barnehagelærerne prøvde å få frem barnas perspektiver ved å si, hva mener du nå, fortell hva som skjedde, hva syntes du om det, hvordan ønsker du det da? De etterspurte barnas synspunkter og slik jeg tolket det, var barnehagelærerne opptatt av at barnas utringer og synspunkt skulle vektlegges og være gjeldende i relasjonen. I situasjoner hvor barna ytret

motstand observerte jeg barnehagelærere som behandlet barna på en varm og ivaretagende måte. De satte seg ned på barnas høyde, lyttet til barna og kom med ytringer som ja, det skjønner jeg. Jeg observerte barna som hengivende ovenfor barnehagelærerne, og barna viste både i uenighetssituasjoner og i lek at de ønsket å sitte på fanget og bli trøstet eller få kos. Jeg observerte at ansatte brukte lang tid til trøst og kos hvis barna ytret behov for det.

- Ledergruppens pedagogiske overbevisning

Jeg erfarte en ledergruppe, bestående av barnehagelærere og styrer som delte samme pedagogiske overbevisning. Slik jeg tolket det, kunne jeg se hvordan den pedagogiske overbevisningen fikk betydning for ønske om å ivareta barnet og barndommen. Det handlet om et syn på barn som fremmet barn som subjekt hvor ansatte vernet om barndommen ved at de lot barnas opplevelsesverden være førende for hverdagen. Barna var aktive deltagere, og barnehagelærerne virker å etterstrebe en praksis som bidro til at barna erfarer og opplevde selv i prosesser som var initiert av barna. Ansatte fortalte om at rammeplanens fagområder var nedprioritert og at opplevelser, vennskap og fellesskap, som kan sies og omhandle barnas opplevelsesverden var det som skulle være førende.

10.0 Diskusjon

Jeg vil i dette avsnittet samle trådene fra analysen og teorikapittelet for å besvare forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis. Jeg vil drøfte mulige funn i de samme tematiske avgrensningene fra teorikapittelet. Forskningsspørsmålene jeg ønsker å besvare er:

1. Hvordan kommer intensjonen om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen til uttrykk gjennom føringer for barnehagens innhold?
2. Hvordan kommer intensjonen om å ivareta barnet og barnets rett til vern av barndommen til uttrykk i et utvalg barnehagelæreres refleksjoner og praksis?

10.1 Omsorg

Noddings (1995, s. 122) hevder at omsorg er relasjonsbasert som utøves i en gjensidig relasjon, og det er Noddings beskrivelse av relasjonsomsorg jeg tar utgangspunkt fra. Relasjoner og omsorg er slik jeg ser det, i et avhengighetsforhold til hverandre, samtidig som ivaretagelsen av barnet og barndommen

er i et avhengighetsforhold til kvaliteten i relasjonen og omsorgen. Ut ifra det jeg observerte i barnehagen, så jeg hvordan mangelen av avbrytelser fikk betydning for kvaliteten i omsorgssituasjonene i denne barnehagen. Særlig der barnet var lei seg og trengte trøst. Ved at denne barnehagen hadde droppet møter og pauser, noe som bidro til full bemanning gjennom hele dagen, kan ses å ha betydning for intensjonen om å ivareta barnet i omsorgssituasjoner. Jeg observerte ro blant ansatte som ble i momentet med barnet, som trøstet og snakket sammen med barnet, til barnet selv var klar for å leke. Det kunne noen ganger ta lang tid og det som startet som trøst, utviklet seg noen ganger til det jeg definerer som kosestund. Hvor barnet ikke lenger virket trist, men likte omsorgen ved å sitte på fanget. Relasjonen var da preget av fysisk nærhet, latter og smil. Hvordan barnet opplever omsorgen, er av betydning for hvordan ivaretagelsen av barnet blir gjeldende. Noddings påpeker at definisjon av omsorg inkluderer barnas oppfatninger av den kommuniserte omsorgen, og slik jeg tolker barna i de trøstesituasjonene jeg observerte, virket barna hengivne ovenfor ansatte. De sank sammen i fanget, med hode ofte inntil brystet, mens den ansatte strøk barnet over ryggen mens de snakket sammen. Slik jeg oppfattet omsorgen og relasjon, var den kjærlig og lydhør ovenfor barnas kommunikative uttrykk i form av blikk, smil og de var fysiske ømme mot barna; strøk dem over hodet, strøk dem på armen, holdt hender, ga klemmer for å nevne noe. Johansson et al. (2015, s. 18) argumenterer for viktigheten av at barn opplever den sosiale samhandlingen med ansatte som positiv. Slik jeg tolket barna, virket de å være mottakelig for omsorgen, og ansatte var opptatt av hvordan de selv fremstod i relasjonen. De var opptatt av å være gode forbilder for hverandre og det kan tyde på at bevisstgjøringen på relasjoner og omsorg som viktig for barnas ivaretagelse, har hatt positiv effekt. Styreren sa: «det er jo hvordan barna opplever at vi møter dem som er viktig». Dette påpeker også Fugelsnes, Röthle og Johansson (2013, s. 110) som beskriver at selv hvordan den ansatte ser på barnet, altså blikk, kan være av betydning for hvordan barnet opplever og bli ivaretatt i barnehagen. Dette indikerer at omsorgsrelasjonen er en krevende og komplisert oppgave som må håndteres med største alvor, samtidig som vi kan se hvordan god omsorg ivaretar barnet.

Omsorgsbegreper har fått mindre plass i rammeplanens utvikling, fra håndboken hvor omsorgsbegrepet gjennomsyret alle kapitler, til at omsorg er forbeholdt er kort avsnitt i rammeplanen 2017. Omsorgsbegrepet er ikke til stede i fagområder i nåværende rammeplan (2017), men omsorg er fremdeles en del av det helhetlige barnesynet og tillegges vekt. Som Tholin (2013, s. 16) sier, er barn i barnehagen prisgitt at ansatte «tar vare på dem, beskytter dem og ser hvilke behov de har» Samtidig som Johansson et al. (2015, s. 18) argumenter for utfordringene ansatte i barnehagen står ovenfor i å utøve god omsorg, og skulle ivareta så mange barn i en barnegruppe med lav bemanning. I nåværende rammeplan (2017, s. 19) fremmes barna som hverandres omsorgspersoner, og man kan stille seg det spørsmålet om dette er en lettvin løsning fra myndighetenes side for å møte barnas behov for omsorg.

At ved å fremme barna som omsorgspersoner så kan barna hjelpe de ansatte med å dekke omsorgsbehovet. Winger og Eide (2018, s. 49) trekker også frem utfordringen ansatte står ovenfor i å sikre at alle barn blir sett og hørt, at deres behov for omsorg ivaretas. De retter fokus på bekymringen som har vært uttrykt om økt trykk på læring og investering i kunnskap, gjør at læring får større tyngde enn omsorg (Winger & Eide, 2018, s. 50). I denne barnehagen fremmet ansatte omsorg som grunnlaget for all samhandling og ledende for innholdet i barnehagen, som er i tråd med det Halldén (2007, s. 31) påpeker. Halldén understreker at omsorg som begrep og virksomhet bør vektlegges og tydeliggjøres i barnehagen da det både er en forutsetning både for barns utvikling og for å etablere og opprettholde gode relasjoner mellom mennesker i barnehagen. Vi kan se hvordan ansattes fokus på omsorg spiller en viktig rolle i intensjonen om å ivareta barnet og barndommen. De ga uttrykk for at omsorg ikke bare er viktig for barnet som et subjektivt individ, men også for fellesskapet. Barnehagen er en kollektiv arena og identitet, selvfølelse og livskvalitet skapes gjennom medvirkning og fellesskap, og Winger og Eide (2018, s. 61) poengterer at å sikre barn livskvalitet, forutsetter at vedvarende gjensidig, omsorgsforankrede relasjonsprosesser vektlegges.

10.2 Lek

10.2.1 Tid til å leke

Jeg observerte under feltarbeidet i barnehagen, hvordan bruk av tiden fikk konsekvenser for samspeillet mellom barna og for lekens vilkår. Personalet i barnehagen hadde tatt en betydningsfull avgjørelse: «vi har gitt tiden tilbake til barna». Slik jeg ser det, handlet det primært om tre punkter. For det første var møter og pauser fjernet fra ukeplanen slik at ansatte var sammen med barna gjennom hele dagen. For det andre så tok innholdet i barnehagen utgangspunkt i barnas opplevelsesverden, og for det tredje så var det en forventning om aktive ansatte som skapte muligheter for barna. Vi kan se at intensjonen om å ivareta barnet og barndommen blir gjeldende i møte med et her og nå-prinsipp som omhandlet at ansatte var til stede med barna om det som opptok dem der og da, og at tiden ble prioritert til nettopp å være i øyeblikkene. Dette trekker også Lillemyr (2011, s. 196) frem og poengterer at det er viktig at ansatte tilrettelegger for lek, og sørger for at barna får nok tid til å leke. Håndboken (1982, s. 19) gjør også et poeng av hvordan vi organiserer tiden i barnehagen, og synliggjør at barn trenger å få erfare ting i sitt eget tempo og at de trenger nok tid til å leke. Vi kan se at intensjonen om å ivareta barn og verne om barndommen i stor grad handler om å ikke detaljstyre dagen på en måte som skaper unødvendige forstyrrelser. Tidsaspektet som omhandler at tiden er fremmet som et viktig poeng for lekens vilkår, er kun skrevet om i håndboken. Slik jeg ser det, kunne det ha vært et viktig poeng at rammeplanen konkretiserte en prioritering av tiden i rammeplanen (2017) som styrket lekens plass.

Gjennom en barnehagelæreres refleksjoner, kunne jeg se hvordan hun fikk et annet forhold til tid og innhold i møte med denne barnehagen. Hun fortalte om hvordan hun tidligere opplevde skyldfølelse for ikke å ha nok tid til teamarbeid eller forberedelser til ulike hendelser. Hun sa: «hva gikk tiden til? Jo, den gikk til å være sammen med barna, og tenk at DET skulle gi meg dårlig samvittighet. Ganske tullete egentlig!» Hun sa selv at dette var et resultat av å være nyutdannet med et inntrykk om at arbeidet med rammeplanen, særlig fagområdene, skulle være førende for innholdet i barnehagen. Det var en artikkel med en styrer ved navn Grødem (2017) som skriver at det er 98 «skal» i rammeplanen, men kun seks av dem omhandler lekens egenverdi og betydning. Barnehagelæreren jeg snakket med, erfarte, slik jeg forstår det, et etisk dilemma mellom ønske om å oppfylle rammeplanens vilkår og intensjonen om å ivareta barnet og barndommen. Dette kan være en mulig utfordring som barnehagelærere opplever i møte med rammeplanen når vi ser at lekens plass i beskrivelsen av fagområdene er halvert fra rammeplanen 2006 til rammeplanen 2017, i tillegg til at rammeplanene for 2017 ikke konkretiserer at innholdet i barnehagen skal ta utgangspunkt i barnas opplevelsesverden. Det at vi ser en mulig nedprioritering av lekes plass i rammeplanen 2017, kan ha konsekvenser for hvordan barnehagelærere forstår intensjonen om ivaretagelsen av barna og barndommen i møte med førende dokumenter.

Det er ikke nødvendigvis motsetningsfullt å oppfylle rammeplanens vilkår og samtidig ivareta barnet og verne om barndommen. Men i lys av observasjonene fra feltet, mener jeg vi bør stille spørsmål om hvordan og hva tiden blir brukt til, og hvordan det kan få betydning for ivaretagelsen av barnet og barndommen. Dette fordi barna trenger å leke og de trenger nok tid til å fordype seg i leken og Østrem (2012, s. 151) argumenterer for at leken oppleves som dypt meningsfullt i barns liv, og er en kilde for livslyst og glede. Ved at barnehager setter av tid til lek fremmes også barnas muligheter for å oppleve glede og tilhørighet i fellesskapet, og muligheten for vennskap. Dette løfter også Öhman (2012, s. 100) frem, og hun sier at barna opplever tilhørighet til fellesskapet i leken fordi det er noe man er sammen om, og at leken understøtter vennskap og dype relasjoner mellom barna. Slik jeg ser det, vil nok tid til å leke med venner være viktig, og det krever at barnehagelærere prioriterer leken. I lys av observasjoner, kunne jeg se i feltet hvordan denne barnehagen hadde tid til å være lengre i lek som resultat av en «tom» dagsplan. Det startet med at ansatte i barnehagen ville gi tiden tilbake til barnet og var opptatt av å være til stede i øyeblikkene sammen. Jeg kan se hvordan barnehagens prioriteringer av tiden ga gode vilkår til lek som støttet opp om fellesskapet og barnets subjektskap. Fordi tiden var til rådighet lekte barna ofte i kompliserte rolleleker som varte over lang tid, barnehagen var opptatt av barnas perspektiver, for å kunne tilrettelegge og støtte opp om barnas opplevelsesverden.

10.2.2 Mangelen av avbrytelser

Vern av barndommen handler i stor grad om å verne om barnas interesser, skape rom og muligheter for det barna opplever som meningsfullt og la barnas opplevelsesverden være førende. I barnehagen var det leken som var førende og var slik jeg tolket det, det barna ønsket å bruke tiden på. Det kan vi også se i Østrem et al. (2009, s. 185) i *Alle teller mer* hvor de viser til at barnas perspektiver på barnehagen, handler om å få gå i barnehagen å få leke og være sammen med vennene sine, og barna enigtes om at lek og vennskap var det viktigste i barnehagen for dem. Et slikt funn forteller oss hvor viktig det er at barnehagen skaper gode vilkår for lek og vennskap.

Styreren i denne barnehagen var opptatt av at lek ikke bare skulle være dagsfyll på ukeplanen mellom andre aktiviteter, men førende for barnehagens innhold. Ved at tiden var gitt til barna og ukeplanen var «tom», bidro det til få avbrytelser i løpet dagen. Det at barna får leke uten avbrytelser kan ses å støtte intensjonen om å ivareta barnet og barndommen på flere måter. Når barna var i leken uten at det ble avbrytelser observerte jeg hvordan leken ble tvetydig og komplisert. Dette syntes ikke å være forstyrrende for barna. Tvert imot så det ut til å tilføre leken spenning som bidro til at leken utviklet seg og varte over tid. Leken er også viktig for barnets mestringsfølelse, og Öhman (2012, s. 100) argumenterer for at barn utforsker kroppen og kreftene de har, og er ofte i mye bevegelse i lek som bidrar til mestringsfølelse. Hun mener at en stor del av leken handler om at barna opplever mestring som motiverer til mer lek. Hun løfter frem tidsaspektet og sier at barn som får leke over lang tid, danner dype vennskap og tilhørighet. Hun viser til hvordan en lek som har vart over lang tid, kan fortsette ved et senere tidspunkt selv om barna ikke har sett hverandre på flere dager (Öhman, 2012, s. 100).

10.2.3 Lekens plass

Lekens plass i barnehagen har røtter helt tilbake til Frøbelpedagogikken og er en del av den nordiske barnehagetradisjonen. I denne barnehagen hadde leken en sentral plass og slik jeg tolket barnehagelærerne, delte de Østrem's (2012, s. 151) synspunkter om lekens betydning. Østrem skriver at leken oppleves som dypt meningsfullt i barns liv og er en kilde for livslyst og glede. Leken er en sentral del av det å være barn og vil være viktig for å kunne ivareta barnet og om verne om barndommen. Først og fremst er leken en tilstand som barn kan gå ut og inn av. Greve et al. (2018, s. 87) legger til grunn en forståelse av lek, som en væremåte og uttrykksform. Det vil si at lek er en vesentlig del av barns tilværelse og det å være barn. Hvis vi forstår lek som en væremåte og det å være barn, vil lekens plass være viktig i barnehagehverdagen. Dette vil nok de fleste barnehager være enige om hvis vi spør dem, men det jeg vil trekke frem som er av betydning, er at denne barnehagen har prioritert leken. De har sørget for, gjennom kunnskap, organisering og aktive ansatte, at leken får gode

vilkår og får den plassen som lek trenger. Barnehagen vektlegger at leken får være et mål i seg selv og ikke kun som gjenstand for læring. Dette synet på lek trekker Lillemyr (2011, s. 32) frem som viktig for barnets psykiske helse og sier at leken har stor betydning for barnets livslyst og glede.

Det er barna som legger premissene for leken og lekens plass i denne barnehagen, og ansatte viser, slik jeg tolket det, respekt og ydmykhet ovenfor barnas lek. Åm (1984, s. 9) argumenterer for at frilek skiller seg fra andre aktiviteter ved at den fra barnets side er frivillig og innenfor miljøets rammer styrt av barnet selv. Det blir viktig for intensjonen om å ivareta barnet og barndommen, at barnehageansatte har et kritisk blikk for hva og hvem som definerer leken slik at leken forblir frilek slik Åm (1984, s. 9) definerer begrepet. Det handler om at lek skiller seg fra andre aktiviteter ved at den fra barnets side er frivillig og innenfor miljøets rammer styrt av barnet selv.

I lys av FN sin bekymring kan vi se noen tendenser i utviklingen som handler om en mulig nedprioritering av lekens plass og betydning, til fordel for økt læringspress. Jeg mener at det som står skrevet i rammeplanen, er noe motsetningsfullt vedrørende lek. Det står skrevet at leken skal ha en sentral plass (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20), men slik jeg ser det, er fokuset i rammeplanen læring og utvikling, og ikke lek. Vi kan se hvordan utviklingen har vært: I håndboken ble det poengtert at lek skulle være førende for innholdet i barnehagen (Familie- og forbrukerdepartementet, 1982, s. 14), i rammeplanen for 2006 var 12% av fagområdenes forpliktelser for personalet tilknyttet lek, men i rammeplanen 2017, var det 6,1% som er tilknyttet lek. Slik jeg ser det, blir det viktig hvordan barnehagelærere forvalter rammeplanens forpliktelser, for å sørge for at intensjonen om å ivareta barnet og barndommen blir gjeldende, ved at leken anerkjennes som vesentlig for barnas ivaretagelse, og at det settes av nok til leken slik at leken kan få gode vilkår.

I møte med denne barnehagen kunne jeg se hvordan barnehagen tok utgangspunkt i barnas interesser og opplevelsesverden. Slik jeg tolket det, hadde barna stor påvirkningskraft og definerte i stor grad innholdet i barnehagen. Det som ble tydelig, var fellesskapet blant barna i leken. Jeg observerte hvordan barna viste glede ovenfor hverandre i leken, og hvordan relasjonene og den gode stemningen gjerne fortsatte under måltidet når de kom rett fra en lek. Samtalen i måltidet handlet ofte om hva de skulle gjøre videre i leken når de var ferdige med å spise. Öhman (2012, s. 100) trekker også frem fellesskapet som et viktig perspektiv på leken, og hun sier at barna opplever tilhørighet til fellesskapet i leken fordi det er noe man er sammen om, og at leken understøtter vennskap og dype relasjoner mellom barna. Barna vekslet mellom å være i store grupper og to og to. Slik jeg tolket barna i leken, virket fellesskapet i leken å være betydningsfullt, og det ble ofte snakk om å være med hverandre hjem slik at leken kunne fortsette der. Leken mellom barna syntes å inneholde alle følelser, men var oftest

preget av glede og masse humor, og det var barnas motivasjon som virket å føre leken videre. I lys av Sutton-Smith (1997, s. 18) kan vi argumentere for at lek er en del av det meningsfulle i livet som gjør livet verdt å leve her og nå, og i lys av det, synliggjøres viktigheten av å være til stede og tilrettelegge for her og nå –opplevelser med utgangspunkt i barnas opplevelsesverden. Med utgangspunkt i en slik forståelse er det avgjørende at leken får gode vilkår, at innholdet i barnehagen tar utgangspunkt i barnas interesser og opplevelser, slik at barna opplever meningsfylte dager hvor de har påvirkningskraft. Det er verdt å merke seg at den nye rammeplanen (2017) ikke skriver noe om hva planene i barnehagen skal ta utgangspunkt i. Med ønske om å ivareta barn og verne om barndommen, kan vi se det slik at ansattes oppmerksomhet mot her-og-nå-perspektivet kan ha betydning for hvordan barna opplever at barndommen blir ivaretatt.

10.3 Danning

Selv om personalet i denne barnehagen hadde tatt grep om tiden, er det fremdeles 20 barn som til tider ønsket ulike ting, og voksentettheten i barnehager er relativ lav. Barn er ulike og ønsker ulike ting, noen ganger krangler de eller motsetter seg nødvendigheter som for eksempel å holde hender når man går på tur ved en bilvei. I lys av observasjonene fra feltet kunne jeg se hvordan barnas motstand ble møtt, ble betydningsfullt for hvordan barna og barndommen ble ivaretatt i barnehagen. Det kom særlig til syne når barna viste motstand, var uenig i en avgjørelse eller hadde kranglet med venner. Da observerte jeg at barnehagelærerne oppfordret barna til selv å sette ord på det som skjedde. Ved en uenighets situasjon hvor barnehagelæreren måtte stå ved sin avgjørelse, kunne jeg se hvordan barnehagelæreren forklarte barnet og spurte inn til barnas meninger. Barnas meninger ble, slik jeg tolket det, lyttet til, og ved flere anledninger fikk barnas synspunkter følger. Ved at barnehagelæreren etterspurte barnas meninger, kan vi forstå det slik at barna ble oppmuntret til kritisk tenkning. Dette belyser Ringereide (2020) og sier kritisk tenkning utvikles i samspill med andre ved å lytte, stille spørsmål, diskutere og reflektere sammen, og at barn trenger ansatte som kan undre seg sammen med dem, stille spørsmål og opptre som en samtalepartner istedenfor en som kommer med svar (Ringereide, 2020). Barna i barnehagen ble møtt som kritisk tenkende subjekt ved at synspunktene fikk påvirkning for fellesskapet og innholdet. I lys av Østrem (2012, s. 129) sin forståelse handler det om at barnet forstås som politisk subjekt. Det vil si at motstanden til barnet ikke defineres som motstand som finnes i barnet, men at motstanden er rettet mot tilværelsen. Østrem (2012, s. 129) sier at hvis barnehageansatte behandler motstanden som noe psykisk ved barnet, som bidrar til at ansatte vurderer motstanden som noe uønsket ved deres væremåte, vil ikke dannelsesbegrepet ha relevans i en virkelighet. Det er først når vi anerkjenner barnas synspunkter og kritiske innspill, og lar de være

gjeldende for relasjonen og innholdet i barnehagen at dannelsesbegrepet får betydning for barnets tilværelse.

Barna i dette felleskapet hadde stor påvirkning på felleskapet, og jeg kunne se at intensjonen om å ivareta barnet og barndommen kom til uttrykk i stor grad gjennom ansatte handlinger og valg. Det ble synlig på flere måter, blant annet når ansatte var opptatt av å synliggjøre barnas følelser, innspill og opplevelser. Ansatte spurte inn til; hva syntes du om det, hvordan var det, hva føler du nå. Bae (2006, s. 13) poengterer at medvirkning basert på et syn på barn som deltagende subjekter, innebærer at voksne må kunne lytte slik at alle barn kjenner at deres erfaring gjelder. Her legges et grunnlag for at barn erfarer at egne opplevelser og perspektiv er verdt å komme med, også når de er ulike andres. Jeg la særlig merke til hvordan ansatte responderte på barnas synspunkter ved at de ikke kom med en slags vurdering som; «så bra» eller «det var dumt». Slike utsagn som ansatte kanskje sier for å vise empati, men som også kan bli en form for evaluering av det barnet sier. Bae (2004, s. 10) viser til en anerkjennende kommunikasjon som beskrives som dialoger hvor det formidles respekt for individets opplevelsesverden, prøve å forstå hvordan en opplevelse kan ha mening og er gyldig for den det gjelder, uavhengig av hvordan den oppfattes utenfra, av andre.

Det var en felles forståelse blant personalet i denne barnehagen at innholdet skulle skapes sammen med barna, lek skulle være førende og hverdagen skulle ta utgangspunkt for barnas opplevelsesverden. Martens og Sandgren (1999, s. 21) hevder at å arbeide med medvirkning betinger at vi forlater vår vante posisjon som autoriteter på barns oppvekstvilkår. Det kom til uttrykk ved at ansatte virket opptatt av å være verktøyet som skulle tilrettelegge for, og gjøre mulighetene mulige for barnet utfra barnets behov og ønsker. I denne barnehagen var det helt klart barna som var eksperter i utforskingen av egen tilværelse. I lys av Biestas (Bieste, 2009; Pettersvold, 2018, s. 70) skille mellom barnesentrert og handlingsentrert tilnærming til medvirkning), kan vi forstå det slik at barnehagen inntok en handlingsentrert tilnærming som anerkjente barna som subjekter uansett språklig og kognitiv utvikling. En slik tilnærming er av betydning for ivaretagelsen av barn og barndom, fordi det handler om barnas muligheter uansett utvikling, og hvorvidt mulighetene blir gjeldene i møte med ansatte. Jeg observerte at ansatte ønsket å få tak i barnas synspunkter og opplevelser, noe som ble synlig i måten de ut til å være nysgjerrige inn til barnas opplevelsesverden, og de viste engasjement for det barna delte av fantasier og ideer. Når ansatte viser engasjement og interesser for det barna deler, vil barnehageansatte ofte oppdage at barna deler mer. Da står vi i en viktig posisjon som kan ha betydning for ønske om å verne om barndommen ved at vi får et innblikk i barnets perspektiver og synspunkter. Dette kan være viktig i ønske om å verne om barndommen til barnet, for som Tholin

(2007, s. 156) påpeker, er det barna som sitter med sannheten om hva som oppleves som meningsfullt i deres tilværelse.

Barndommens egenverdi synes å vektlegges i stor grad i denne barnehagen, som premissgivende for ivaretagelsen av barnet. Det handlet om at barndommen må oppleves som meningsfylt og barnehagen arbeidet i tråd med rammeplanens føringer som anser barndommen som livsfase med egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18) I håndboken ble det synliggjort hvordan barndommen som fenomen inneholder en dobbelthet som kan opptre konfliktfylt i møte med hverandre. Vi kan anerkjenne barndommens egenverdi og forankre innholdet i barnehagen ut ifra et her og nå -perspektiv, men årene i barnehagen blir også ofte fremmet som en periode som bør utnyttes bedre for at barn kan tilegne seg grunnleggende ferdigheter og holdninger til senere liv (Familie- og forbrukerdepartementet, 1982, s. 30). Det er altså snakk om dilemmaer som kan oppstå mellom ønske om å ivareta barndommen gjennom et her-og-nå perspektiv, og fremtidsperspektivet. Dette dilemmaet er ofte gjeldende i møte med ytre læringspress om alt barnet burde kunne før skolestart. Men det kan også handle om at barnehageansatte ønsker at barna skal ut skal ha de beste forutsetninger for fremtiden, og forberede barna på hva som venter. Barnehagelærerne fra feltarbeidet, presiserte at her og nå -perspektivet som bygges på barnas opplevelsesverden gjennom lek og barnas interesser er nok.

I lys av analysene av dokumentene, syntes håndboken og rammeplanen 1996 å vektlegge i større grad barnas opplevelsesverden i planleggingen og gjennomføringen av innholdet i barnehagen. Men i avsnittet om medvirkning i rammeplanen 2017 står det: Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Denne formuleringen mener jeg kan bidra til en forenklet forståelse om hva medvirkning kan være, som kan være uheldig når rammeplanen for 2017 ikke skriver eksplisitt om at planleggingen eller innhold i barnehagen skal ta utgangspunkt fra barnas opplevelsesverden. Dette kan tyde på en nedprioritering eller et syn som anser barnas interesser som mindre betydningsfullt for innholdet i barnehagen. Da rammeplanen er et normgivende dokument, kan det få konsekvenser for intensjonen om å ivareta barnet og verne om barnehagen at rammeplanen inntar en noe forenklet beskrivelse av hva medvirkning kan bety for barnet. Med dette mener jeg at formulering i rammeplanen 2017 kan bidra til at barnehageansatte tar for lett på forpliktelsen til å gi barnet påvirkning. Dette fordi medvirkning i stor grad handler om individets selvfølgerlige rett til sine opplevelser hvor partene opplever at den andre har indre opplevelser som tilsvarer, men er samtidig forskjellige fra ens egne. I lys av Bae kan vi se det slik at medvirkning skal bestå av en anerkjennende dialog hvor barn møtt som subjekt med rettigheter over egen opplevelsesverden, parallelt med at den ansatte kan framtre som forskjellig og eventuelt være uenig i

«handlingskonsekvensene av det barn måtte oppleve» (Bae, 2004, s. 10). Å medvirke indikerer at det er noe vi gjør sammen. Som belyser at barnets medvirkning også handler om å være en del av og påvirke inn mot et fellesskap slik at medvirkning ikke forenkles til individorienterte valg.

10.4 Læring

Ifølge Østrem (2012, s. 140) må diskusjonen om barns læring i barnehagen ses i sammenheng med en større samfunnsmessig og politisk kontekst. Hun viser til hvordan læring i økende grad knyttes til bestemt utbytte hvor forholdet mellom makt og kunnskap sjeldent blir problematisert (Østrem, 2012, s. 140). Denne problematiseringen syntes å være førende for diskusjonen som hadde oppstått i denne barnehagen som omhandlet syn på læring. Formuleringer som barnets beste, lek i førerretet, barnas opplevelsesverden, resulterte i endringer som fikk konsekvenser for intensjonen om å ivareta barnet og verne om barndommen. Det ble særlig tydelig i barnehagens nedprioritering av fagområde som er beskrevet i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47), og hvordan barnehagen styrket og vektla barnets posisjon i egne læringsprosesser. Jeg vil følgende reflektere hvordan barnehagens syn på læring fikk betydning for ivaretagelsen av barn og barndommen.

Det var viktig for ansatte i denne barnehagen ved at det enkelte barn fikk samme muligheter uansett avdeling, og for ansatte som kunne diskutere og drøfte praksis utfra et likt grunnsyn. Jeg mener det er av betydning for intensjonen om å ivareta barnet og barndommen, at barnehageansatte i møte med fagområder og læringsprosesser i barnehagen inntar en demokratisk tilnærming, Det handler om at barns perspektiver blir gyldige slik at opplevelser og erfaringer som barn opplever kan danne grunnlag. Jeg observerte i barnehagen hvordan det oppsto samtaler underveis hvor barna lurte på sammenhenger, eller ønsket å utforske den første løvetann vi fant i en veikant. Barnehagelæreren viste oppmerksomhet mot blomsten som opptok barna, og det ble en naturlig samtale om vår og varme, sol og blomster. Slik kan vi se hvordan blomsten fungerte som det tredje subjekt som barna og den ansatte enes om (Østrem, 2012, s. 145). I lys av dette kan det argumenteres for at fagområdene nødvendigvis ikke er nedprioritert, og absolutt ikke fraværende, men de ble ikke gjeldene gjennom formelle læringssituasjoner. Vi kan se det slik at fagområdene i rammeplanen kan oppstå som det tredje leddet som ansatte og barn enes om. Det som blir viktig for intensjonen om å ivareta barnet og verne om barndommen, er at arbeidet med fagområdene tar utgangspunkt i barnas opplevelsesverden slik at det gir mening og forståelse til barnet om seg selv og verden. Vi kan se hvordan dette blir gjeldende i lys av Dewey sin filosofi, som inntar et syn på barn som et kompetent individ som gjennom erfaringer oppdager virkeligheten - slik den ser ut for dem. Det gir barna muligheter til å dyrke sin

fasinasjon, og i leken ha muligheter til å lære noe nytt om seg selv, andre eller verden. Et slikt lærings syn tilnærmes et fenomenologisk perspektiv, og i lys av Østrem (2012, s. 138) tar fenomenologien utgangspunkt i den tette forbindelsen mellom barn og verden. Forbindelsen mellom barnet og verden er av betydning for at arbeidet med rammeplanen skal kunne realisere intensjoner om å ivareta barnet og barndommen. Dette fordi det handler om å virkeliggjøre rammeplanens fagområder, og gjøre fagområde tilgjengelig for barnas virkelighet, slik at de selv kan knytte sammenhenger og skape forbindelser til det som anses som meningsfylt for barnet,

Spørsmål om hva barnehage skal være er et debattert tema, og det er mange som vil mye med barnehagen. Det er knyttet store forventninger for hva barnehagen kan utrette for samfunnet. Men Østrem (2018, s. 14) argumenter for hvordan denne interessen kan ha en slagside, og viser til hvordan press fra flere aktører virker å snevre inn forståelsen om barnehagens pedagogiske oppdrag ved en instrumentell tilnærming til resultater, målt etter forhåndsdefinerte indikator. Håndboken viser også til dette, og skriver at et helhetlig læringsbegrep som omhandler at omsorg, lek og læring må være integrert i det pedagogiske opplegget og presiserer at lærings situasjoner ikke skal begrenses til aktiviteter ledet av ansatte, men bygge på barnas egen virksomhet (s. 62). Rammeplanen for 2017 er den første rammeplanen som ikke sier eksplisitt at barnehagen skal ta utgangspunktet i barnet. Østrem og Hennem (2016, s. 121) argumenterer for viktighetene av at barnehagelærere har et reflektert forhold til hvordan aktører utenfra, direkte eller indirekte, får innpass i barnehagen hvis de ønsker å beholde sin definisjonsmakt i sitt faglige arbeid. Det kan virke som at ønske om å ivareta barnet og verne om barndommen, krever refleksjoner om hva og hvem som legger premissene, både i møte med ytre påvirkninger og i tolkningen av førende dokumenter. Dette kan vi se at Hennem og Østrem (2016, s. 123). argumenter for, at pedagogisk arbeid i barnehagen er preget av kompleksitet og uforutsigbarhet, og det kan ikke defineres på forhånd hvilke handlinger barnehagelæreren skal utføre for å oppfylle sitt profesjonelle ansvar Slik jeg ser det, handler om å ta utgangspunkt i barnets opplevelsesverden.

11.0 Avslutning

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan intensjonen om å ivareta barn og barndommen kommer til uttrykk i barnehagen, både gjennom normgivende føringer og i møte med barnehagelæreres refleksjoner og praksis. Det at barn blir ivaretatt i barnehagen, har alltid vært det viktigste for meg som barnehagelærer, og det i seg selv gir motivasjon for å skrive denne oppgaven. I tillegg er det er i dag store forventninger til hva barnehager kan utrette for samfunnet, og som jeg viste til innledningsvis, synes barnehager å være rammet av et økt læringsfokus med et fremtidsperspektiv.

Dette styrket min motivasjon, samtidig som det ga meg en overbevisning om at denne oppgaven var viktig å skrive for å undersøke hva som kan være viktig i ivaretagelsen av barn og barndommen i barnehagen.

Det er mange inntrykk jeg sitter igjen med etter denne oppgaven, og særlig avhengighetsforholdet mellom barnehagelæreres valg, prioriteringer og handlinger - og ivaretagelsen av barn og barndommen. Barnehagen som deltok i dette prosjektet hadde omorganisert barnehagen, og slettet alle faste aktiviteter fra ukeplanen med ønske om å gi tiden tilbake til barna. Barnehagen viser oss hvordan bruk av tiden, og hvilket syn på barn som er førende, skaper muligheter eller begrensinger, og har betydning for ivaretagelsen av barnet og barndommen. Barna fikk leke og utforske i timevis uten avbrytelser, som et resultat av at ukeplanen var tømt for planlagt innhold, og gjennom ansatte som anerkjente og prinsipielt tok utgangspunkt i barnas opplevelsesverden i her og nå opplevelser sammen med barna. For at barnas opplevelsesverden skal være førende, syntes å gjenspeiles i hvordan ansatte nyttiggjør og anerkjenner barnas motstand og synspunkter.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver vektlegger et helhetlig barnesyn som omhandler å se omsorg, lek, læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Likevel kan vi se at læring i den nyeste rammeplanen (2017) tar større plass til forskjell fra hva vi har sett tidligere, og at barnets opplevelsesverden ikke lenger står som førende for innholdet i barnehagen. I lys av analysen kan vi se en mulig svekkelse i barnets posisjon i rammeplanen som kan ha betydning for ivaretagelsen av barn og barndommen i barnehagen.

Jeg håper at jeg gjennom dette masterprosjektet har lyktes i å synliggjøre kompleksiteten av ivaretagelsen av barn og barndommen, og mulige premisser. Slik jeg ser det, er ikke barnas ivaretagelse noe som er konstant, men noe som kan bli gjeldende i en vekselvirkning mellom barnet og barnehageansatte. Det handler om at ansatte må ta imot og følge opp barnas synspunkter, og skape en arena hvor barnas opplevelsesverden er gjeldende og førende for innholdet i barnehagen. Det syntes å være av betydning for intensjonen om å ivareta barnet og barndommen, at barnehagelærere reflekterer over hvem og hva som definerer innholdet i barnehagen og hvilke premisser som er førende.

12.0 Litteraturliste

- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn -en beskrivende og fortolkende studie-*. Universitetet i Oslo [Doktorgradavhandling]: <https://skriftserien-stage.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/62/61>.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger, & A. E. Kristoffersen, *Temahefte om barns medvirkning* (ss. 6-26). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet: Akademika.
- Barnehageloven. (2020). *Lov om barnehager (LOV-2022-06-10-39)*. Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (art 3 nr.1)*. https://www.unicef.no/vart-arbeid/internasjonalt/barnekonvensjonen?gclid=Cj0KCQjwntCVBhDdARIsAMeWACIOfU41CL1SMIORU7vjSR5qgVTak1I9jI0hM_xeZhEdKbo_S7K0BgIaAnGnEALw_wcB.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge pædagoger.
- Bleken, U. (2007). I T. Moser, & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk?* (ss. 27-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Hentet fra NTNU.no: <https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzel forlag.
- Clausen, H. P. (1986). *Hva er historie?* København.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Duhn, I. (2018). Governing Childhood. I M. Fleeer, & B. Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (ss. 33-47). GX Dordrecht: Springer International Handbooks of Education.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelærerens profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Eriksen, M. (2018). Pedagogikkens betydning i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Familie- og forbrukerdepartementet. (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen. En håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2017). *Barnehagelærerutdanninga: Styrker, svakheiter og gjensidige utfordringer, Rapport nr. 5, Sluttrapport*. Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanningen.
- Fossheim, H., Hølen, J., & Ingierd, H. (Red.). (2013). *Barn i forskning - Etske dimensjoner*. Hentet 11 03, 2021 fra: De nationale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/barn-i-forskning-web.pdf>
- Fröbel, F. W. (1970). I R. Myhre (Red.), *Store pedagoger i egne skrifter IV: Idealisme og positivisme* (ss. 80-95). Oslo: Fabritius & Sønners forlag/Gyldendal.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2014). Participation as 'Taking Part In': education for sustainability in Swedish preschools. *Global Studies of Childhood*, 4(2), ss. 101-114. Hentet fra: [Global Studies of Childhood: https://journals-sagepub-com.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.2304/gsch.2014.4.2.101](https://journals-sagepub-com.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.2304/gsch.2014.4.2.101)
- Fugelsnes, K., Röthle, M., & Johansson, E. (2013). Values at stake in interplay between toddlers and teachers. I O. F. Lillemyr, S. Dockett, & B. Perry (Red.), *Varied Perspectives on Play and Learning: Theory and Research on Early Years Education (NA)* (ss. 109-125). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Gadamer, J. (1960/2004). *Sandhet og metode*. København: Gyldendals Bogklubber.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Macmillan.
- Grødem, S. H. (2017, 04 24). *For mange "skal" og for lite lek*. (T. Jonassen, Redaktør) Hentet 2022 fra Barnehage.no: <https://www.barnehage.no/espira-lek-og-laering-politikk/for-mange-skal-og-for-lite-lek/119727>
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger og læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og Kritikk* (ss. 201-219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2017). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Kristensen, K. O., & Wolf, K. D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (ss. 86-106). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

- Greve, A., Solheim, M., & Jansen, T. T. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grunnloven. (2014). *Kongeriket Norges Grunnlov, gitt i riksforsamlingen på Eidsvoll den 17. mai 1814 (LOV-1814-05-17)*. Lovdata : <https://grunnloven.lovdata.no/>.
- Gryting, K., & Tronvoll, Å. W. (2018). *Pedagogiske prinsipper og brytninger* [Masteroppgave OsloMet]. Hentet fra: <https://docplayer.me/156530922-Pedagogiske-prinsipper-og-brytninger.html>
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbeide blandt børn: metodologi og etik I etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson Forlag.
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap – a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*(185(5), ss. 752-765.
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Horne, K. (2021). *Barns uenigheter med hverandre. En kvalitativ studie om barn som er uenige med hverandre*. [Materoppgave Oslomet]: https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2772488/Horne_mbh2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A. (2007). Giving voice to children`s voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*(109), ss. 261-272.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). Theorizing Childhood. I C. Jenks (Red.), *Childhood. Criticalconcepts in sociology* (ss. 195-218). Cambridge: Polity Press.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag A/S.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Röthle, M., Tofteland, B., & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kant, I. (2016). *Om pedagogikk*. (B. Hansen, Overs.) Latvia: Aschehoug (opprinnelig utgitt i 1803).
- Kragh-Müller, G., & Ringsmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner - En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ljunggren, B., Leirset, E., Moen, H. K., Naper, L., Fagerholt, R. A., Seland, M., & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagens rammeplan- en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagens-rammeplan-mellom-styring-og-skjonn.pdf>.
- Lov om barnehager. (2005). *Barns rett til medvirkning og hensynet til barnets beste*. Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Mårtensson, B. D., Puggard, L., & Puggard, R. B. (2016). *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser*. København: Akademisk Forlag.
- Meld. St. 19 (2015-2016). (u.d.). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>.
- NESH. (2021, 12 16). *De nationale forskningsetiske komiteene*. Hentet 06 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Noddings, N. (1995). *Philosophy and Education*. Westview Press, a division of Harper Collins Publishers, Inc. .
- Oloffson, B. K. (1992). Lek för livet. I H. Medelius (Red.), *Leka för livet* (ss. 28-57). Fataburen. Nordiska museets och skansens årsbok.
- Pelto, P. J. (2013). *Applied Ethnography. Guidelines for field research*. Left Coast Press.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring [Doktoravhandling]*. Flisa: Flisa trykkeri AS.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringereide, R. A. (2020). *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. National digital læringsarena: <https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:2:a635e5b5-aaaa-4807-8918-3f45d9901fac/topic:2:69335ab1-f2d4-4b65-8f9d-2558c9c5f5f6/resource:15f1de38-c864-4e21-9846-0034c9fadc50>.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem, *Profesjon og kritikk* (ss. 245-263). Bergen: Fagbokforlaget.

- Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Schmidt, L. S., Nørgaard, B., & Kornerup, I. (2017). *Forskning i pædagogers profession og uddannelse: At få øje på det pædagogiske*. Hentet Mars 2022 fra Velkommen til første nummer av Forskning i pædagogers profession og uddannelse: <https://tidsskrift.dk/FPPU/issue/download/3678/279>
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*.
- Rousseau, J. J. (2010). *Emile - eller om oppdragelse*. (K. M. Bessesen, Overs.) Vidarforlaget (Opprinnelig utgitt 1762).
- Sandgren, E., & Martens, B. (1999). *Vi vil prøve verden selv! - en metodebok om barn og medvirkning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Sunnevåg, A.-K., Nordahl, T., & Nordahl, S. Ø. (2018). *Kultur for læring i barnehagen. Resultater fra kartleggingsundersøkelser T1*. Høgskolen i Innlandet: https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2496903/opprapp02_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Tholin, K. R. (2007). Omsorg og medvirkning - barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen. I T. Moser, & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk?* (ss. 149-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? Posisjoner og kontroverser i barne- og barndomsforskning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*(5), ss. 96-110.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske AS.
- Winger, N., & Eide, J. (2018). Omsorg og livskvalitet i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (ss. 47-62). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2018). Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I S. Østrem (Red.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Øverlien, C. (2013). Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg, jeg! I H. Fossheim, J. Hølen, & H. Ingierd (Red.), *Barn i forskning - Etske dimensjoner* (ss. 9-45). URL:

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/barn-i-forskning-web.pdf>: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

13. 0 Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet «Ivaretagelsen av barn og barndom i barnehagen»

Jeg heter Monika Svendsen og er masterstudent på OsloMet storbyuniversitet. I den forbindelsen ønsker jeg å spørre om barnet ditt/deres kan delta i mitt forskningsprosjekt med formål om å se på barns medvirkning og demokratiske prosesser som gjelder barnehagens innhold og arbeidsmåter.

Hva vil det si for barnet å delta?

OsloMet storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Metoder som vil bli brukt er feltarbeid med observasjon og uformelle intervju/samtaler basert på observasjoner.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere.

Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med kode som lagres på en navnlister adskilt fra øvrige data
- Datamateriale vil lagres på en forskningsserver
- Det er kun student og veileder som har tilgang til datainnsamlingen

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alt datamateriell slettes når oppgaven er levert og godkjent juni 2022

Deres rettigheter

Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- å få slettet personopplysninger om barnet, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet?

Vi behandler opplysninger om barnet basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra 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:

- OsloMet ved Solveig Østrem (solveigo@oslomet.no) og/eller masterstudent Monika Svendsen (190161@oslomet.no)
- OsloMet personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Student

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ivaretagelsen av barn og barndom i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet kan:

- delta i intervju
- delta i observasjoner

Jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte, dato)

14. 0 Vedlegg 2: Intervjuguide mellom Monika og styrer

Intervjuguide mellom student og styrer.

1. Fortell om visjonen til barnehagen

Spørsmål knyttet til planleggingen av didaktisk opplegg

1. Hvordan planlegges didaktisk arbeid?
2. Hvilken rolle har barnet i planleggingen?
3. Hva ligger til grunn for valg av aktivitet?

Spørsmål knyttet til gjennomføringen

4. Hvilke vurderinger gjøres underveis
5. Hvordan dokumenteres praksis

6. Hvilken rolle har barnet i vurderingen?
7. Hvilke konsekvenser får refleksjoner som gjøres i etterkant?

Vil du delta i forskningsprosjektet

Varetagelsen av barn og barndom i barnehagen

Jeg heter Monika Svendsen og er masterstudent. I den forbindelse ønsker jeg å spørre deg om å delta i mitt forskningsprosjekt med formål om å se på barns medvirkning og demokratiske prosesser vedrørende barnehagens innhold og arbeidsmåter.

Hva vil det si for deg å delta?

OsloMet storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Metoder som vil bli brukt er feltarbeid med observasjon og uformelle intervju basert på observasjoner.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

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

- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med kode som lagres på en navnlister adskilt fra øvrige data
- Datamateriale vil lagres på en forskningsserver
- Student og veileder som har tilgang til datainnsamlingen

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alt datamateriell slettes når oppgaven er levert og godkjent juni 2021

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 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:

- OsloMet ved Solveig Østrem (solveigo@oslomet.no) og/eller masterstudent Monika Svendsen (190161@oslomet.no)
- OsloMet personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Student

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *barns muligheter for medvirkning inn mot barnehagens fagdidaktikk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjoner

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

16.0 Vedlegg 4: NSD vurdering

Vurdering

Referansenummer: 170180

Behandlingssvar:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.