

Barnehagelærerens danningsforståelse i møte med barns medvirkning

En kvalitativ studie av barnehagelærerens danningsforståelse

Anja-Helen Haave Forland

Veileder

Ilmi Willbergh

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2014
Fakultet for Humaniora og Pedagogikk
Institutt for Pedagogikk

Sammendrag

Danning og medvirkning er sentrale begreper i barnehagen som er lovfestet i de politiske dokumentene. Det er begreper som sees på som gjensidige prosesser i barnehagen. Danning slik det er definert og redegjort for i barnehagens politiske dokumenter i Norge i dag er mange og til dels gode, allikevel kommer det frem forvirring rundt hva danning er, og kan være.

I studien har jeg gjort rede for hvordan man kan tolke danningens innhold ved å bruke dannelsesdidaktikeren Wolfgang Klafkis teori om kategorial danning. Medvirkning kommer til syne i hans tanke om at all danning må sees i sammenheng med hans autonomitanke. Der barnet skal utvikle og ta ansvar for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Det er i denne sammenheng jeg har gjort rede for hvordan medvirkning og danning kan sees på som gjensidige prosesser.

Formålet med studien er å belyse og undersøke hva slags dannelsesforståelse kan vi finne hos barnehagelæreren i Norge dag. Jeg har på bakgrunn av dette intervjuet et utvalg med barnehagelærere i en kommune i Sør-Norge. Empirien er basert på barnehagelærerens tanker og forståelse av barns medvirkning, som er blitt tolket, analysert og drøftet på bakgrunn av det dannelsesdidaktiske perspektivet.

Det kommer frem i studien at barnehagelærerens dannelsesforståelse i Norge i dag kan tyde på at den både er formal/funksjonell og kategorial, der den kategoriale dannelsesforståelsen kommer sterkest til syne. Den kategoriale dannelsesforståelsen kan komme til uttrykk, som et svar på den endrede barnehagediskursen med økt fokus på læring og danning i barnehagen. En slik todelt dannelsesforståelse viser seg gjennom barnehagelærerens tanker om barns medvirkning.

Forord

Min reise med dannelsbegrepet og barns medvirkning fattet min interesse da jeg gikk på småbarnspedagogikk siste året på førskolelærerutdanningen. Samme år ble danning eksplisitt tatt med i barnehagens formål.

Det har vært en lærerik, krevende, morsom og til tider frustrerende prosess.

Denne reisen hadde ikke vært mulig uten all den hjelp, støtte og oppmuntring jeg har fått.

Min kjære Freid, takk for din kjærlighet, tålmodighet og for din gode humor. Min kjæreste Tuva, takk for latter, sang, lek og aldri kjedelige øyeblikk. Dere er mitt alt.

Mine svigerforeldre, takk for at dere alltid stiller opp. Mine foreldre og reserveforeldre, takk for støtte og oppmuntring hele veien. Jeg setter stor pris på dere alle sammen.

Trine, min venn, takk for at du alltid har tid til å lytte, din klokskap og for alle våre givende samtaler. Hanne, min barndomsvenn, du har stilt opp for meg mer enn du aner. Anne Marte, min venn, takk for korrekturlesing, oppmuntring og støtte hele veien.

Ilmi, min kunnskapsrike veileder. Takk for fleksibilitet og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Og for at du hele tiden har hatt tro på temaet.

Mine arbeidskollegaer, takk for oppmuntring, støtte og forståelse i den mest hektiske perioden.

Til slutt vil jeg takke alle mine informanter, som stilte opp til intervju. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig.

Jeg er dere evig takknemlig alle sammen.

Jeg kom i mål til slutt, men jeg hadde ikke klart det alene.

Anja-Helen Haave Forland

Kristiansand, 15. mai 2014.

Innhold

Sammendrag	1
Forord	2
1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema og studiens formål.....	8
1.2 Forskning om barns medvirkning og danning	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.4 Studiens oppbygging	11
2. Teoretisk referanseramme	12
2.1 Medvirkning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet	12
2.2 Danningsbegrepets historie	15
2.3 Didaktikk.....	15
2.4 Danningsdidaktisk perspektiv i barnehagen	16
2.4.1 Wolfgang Klafki.....	18
2.4.2 Material danning	18
2.4.3 Formal danning.....	19
2.5 Kategorial danning.....	20
2.6 Innhold og betydning	22
Oppsummering.....	23
3. Metode	25
3.1 Bakgrunn for valg av metode	25
3.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	25
3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide.....	26
3.3 Utvelgelse av informanter	26
3.3.1 Informantene.....	27
3.4 Gjennomføring av intervjuene	27
3.4. 1 Intervjuing	28
3.5 Bearbeiding av de innsamlede data	30
3.6 Fortolkning og analyse.....	30
3.7 Studiens reliabilitet og validitet.....	31
3.8 Forskningsetiske overveielser	33
4. Empiriske funn og drøftning.....	35
Forskingsspørsmål 1: Barnehagelærerens forståelse av barns medvirkning.....	35
4.1 Medvirkning er.....	36

4.1.1 Hva barnet vil bestemme selv	36
4.1.2 Barnets innflytelse	36
4.1.3 Barnas valg og ansvar	38
4.1.4 Hensyn til individet og fellesskapet	39
Oppsummering.....	42
4.2 Forutsetninger for medvirkning er... ..	42
4.2.1 Tilrettelegge innholdet ut ifra barnets interesser	42
4.2.2 Barnets deltakelse i planlagte læringsaktiviteter	44
4.2.3 Barnehagelærerens åpenhet for dialogens betydning.....	48
4.2.4 Refleksjon over barnehagelærerens definisjonsmakt.....	49
Oppsummering.....	51
4.3 Utfordringene med barns medvirkning er.....	52
4.3.1 Ulik praksis og holdninger blant barnehagepersonalet	53
4.3.2 Barnehagens mandat som læringsarena.....	56
4.3.3 Tid og rutiner som begrensning	57
4.3.4 Refleksjon over egen praksis	58
4.3.5 Hvorfor sier vi nei?	59
Oppsummering.....	60
4.4 Det medvirkende barnet i barnehagen er... ..	61
4.4.1 Betydningen av her og nå.....	61
4.4.2 Prosjektskaping ut ifra barnas interesser	63
4.4.3 Barna kan velge innholdet selv.....	64
Oppsummering.....	65
Svar på forskningsspørsmål 1	66
Forskningsspørsmål 2: Barnehagelærerens dannelsingsforståelse i møte med barns medvirkning	68
4.5 Barnehagelærerens dannelsingsforståelse som material	68
4.5.1 Barnehagelærerens tanker om når læringsaktiviteter er fullstendig voksenstyrt	68
Oppsummering.....	69
4.6 Barnehagelærerens dannelsingsforståelse som formal	69
4.6.1 Barnehagelærerens tanker om medvirkning som det barnet bestemmer og ønsker selv ..	69
4.6.2 Barnehagelærerens tanker om barns medvirkning som valg og ansvar	70
Oppsummering.....	72
4.7 Barnehagelærerens dannelsingsforståelse som kategorial.....	72
4.7.1 Barnehagelærerens tanker om barns møte i planlagte læringsaktiviteter	73

4.7.2 Barnehagelærerens åpenhet for det spontane.....	76
4.7.3 Barnehagelærerens tanker om barnehagens mandat som læringsarena	78
4.7.4 Barnehagelæreren tanker om dialogens betydning.....	79
4.7.5 Barnehagelærerens tanker om prosjektskaping ut ifra barnas interesser.....	80
Oppsummering.....	83
Svar på forskningsspørsmål 2.....	83
5. Konklusjon.....	84
Litteraturliste.....	86
Vedlegg 1.....	91
Vedlegg 2.....	92
Vedlegg 3.....	93
Vedlegg 4.....	94

1. Innledning

Barnehagediskursen i Norge i dag er blitt endret fra å være et omsorgstilbud for barn til å bli en lærings – og danningsarena. Diskurs er et begrep som oftest blir knyttet opp til Michel Foucaults begrep om dominerende diskurser, det kan forstås som meninger, forståelser og oppfatninger som vi deler med andre i et kulturelt fellesskap, som vi tar for gitt og er en gyldighet som ”gir” praksis, og som ”bestemmer” hvordan barnehagen skal utvikles og etableres. I denne sammenheng utøver da diskursen makt, det vi si at de blir retningsgivende eller dominerende for hva som skal vektlegges ut i fra lovverk, forskrifter og praksis (Jansen, 2013, s.20). Da barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005 skjedde det en endring i norsk barnehagepolitikk. Kunnskap på økt læring og demokratiske prinsipper med barns medvirkning kom i fokus. Fra da av har myndighetene definert barnehagen som det første frivillige leddet i utdanningsforløpet.

Barne- og familiedepartementet utarbeidet en revisjon av barnehageloven i 2004-2005 med tanke på fornyelse og forenkling. De oppnevnte i denne sammenheng i 2004 en arbeidsgruppe som skulle vurdere kvaliteten i barnehagesektoren. Arbeidsgruppen ble anmodet om å gi innspill til departementets arbeid med revidering av barnehageloven i 2004. Innspillet ble til sluttrapporten: *”Klar, ferdig, gå – tyngre satsning på de små”*, som ble lagt frem i 2005. Under innspillet foretok arbeidsgruppa vurdering av gjeldene formål, som fremmet forslag til ny formålsbestemmelse. I sin vurdering pekte arbeidsgruppen på at første ledd i formålet var formulert i svært generelle vendinger, der de begrunnet med at formuleringen om: *”gode utviklings- og aktivitetsmuligheter”* ga stort rom for tolkning av hva barnehagen skulle tilby barn og foreldre. Gruppen knyttet således formålet opp til FNs barnekonvensjon. Da det offentlige ansvaret ga grunn til å stille klarere nasjonale mål og verdier for fremtidens utdanning. Det ble da understreket at barnehagen er et pedagogisk tilbud, og at tilbudet i barnehagene i landet skulle være likeverdige (Andreassen, 2013).

Det blir i *Klar, ferdig gå!* formulert at barnehagen er en arena for danning der begrepet er knyttet opp til læring. Dannning ble således eksplisitt nevnt for første gang i et barnehagepolitisk dokument, der barnehagen ble omtalt som en arena for danning. Som blir forstått som en kontinuerlig prosess. Der barnet får et bevisst, aktivt forhold til seg selv, sine omgivelser og reflekterer over dette. Da rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver kom i 2006 ble danning eksplisitt nevnt to ganger; der barnet skulle ta hensyn til hverandre, og at dette var grunnlaget for barnets gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring, som en forutsetning for barnets danning. Således ble det nevnt at: ***”Danning og medvirkning kan***

sees som gjensidige prosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 23). Barne- og familiedepartementet forholdt seg imidlertid avventende til dannelsbegrepet i barnehagen.

Det var da Stoltenberg II-regjeringens gjorde sin inntreden høsten 2005 da Barne – og familiedepartementet flyttet til Kunnskapsdepartementet, at barnehagen ble formulert som en del av det norske utdanningssystemet. Begrepet *”livslang læring”* kom inn i barnehagen, som en allerede påbegynt prosess. Dette medførte til en endret faglig pedagogiske tenkning (Andreassen, 2013). I 2007 kom Bostadutvalget (NOU, 2007, s.6) med et forslag som skulle fremme læring og danning som grunnlaget for barns allsidige utvikling.

Bostadutvalget brukte i denne sammenheng rapporten *Klar, ferdig, gå!* Som bakgrunnsdokument. I 2008 ble forslaget til en ny formålsparagraf for barnehagene i Norge vedtatt i Odelstinget. Ikke før i 2010 vedtok Stortinget å endre formålet som ble brukt i tråd med Bostadutvalget sitt forslag (Løkken & Søbstad, 2011). Danning ble derfor et sentralt begrep, og det krevde nye justeringer av rammeplanen. Derfor kom den reviderte rammeplanen 1.august 2011, med endringer under barnehagens verdigrunnlag og barnehagens særlige formål. Dannelsbegrepet ble da formulert inn i Barnehageloven § 1 Formål, 1. ledd: *”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlaget for allsidig utvikling (...)*” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.11). Videre er danning formulert med Bostadutvalget sitt forslag:

Danning er mer en utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse, mer en sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette. Barn må få utfordringer, muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter og støtte for å handle omsorgsfullt og gjøre etiske valg. Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling (ibid., s. 15).

Da den reviderte rammeplanen kom i 2011 ble barnehagens mandat forsterket som en demokratisk arena, og som dannelsarena gjennom endringen i barnehagens formålsparagraf (Bae, 2012; Jansen, 2013). I senere tid er det kommet kritiske bemerkninger på hvordan dannelsbegrepet er blitt redegjort for i barnehagens formål og utdypingen av begrepet i rammeplanen (Andreassen, 2013, Glaser, 2013, Korsvold, 2013; Steinsholt, 2013; Thoresen, 2013; Olsen, 2011). Kritikken går dit hen at definisjonen av danning, slik det er blitt redegjort for i den reviderte rammeplanen, er for generell og sier lite om danningens innhold. Det kan derfor være vanskelig for barnehagelæreren å få tak på hva danning er og hva danning handler

om. Kunnskapsdepartementet har på bakgrunn av kritikken og vurdering av den reviderte rammeplanen fra 2011, gitt utdanningsdirektoratet oppdraget med revidering av enda en ny rammeplan som kommer i 2016. Der kommer det frem at det skal vurderes og fremme forslag om rammeplanens bruk av begrepet danning. Å foreslå eventuelle endringer, som vil gjøre det lettere for barnehagen å forstå og omsette danning og læring i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2013).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og studiens formål

Jeg har på bakgrunn av redegjørelsen for danningsbegrepets inntreden i barnehagens politiske dokumenter stilt meg spørsmålet om: hva er danningens innhold? Hvordan kan barnet beskjefte seg med danningens innhold? Og hva slags dannelsesforståelse har barnehagelæreren i Norge i dag?

Som barnehagelærer selv med fordypning i småbarnspedagogikk har jeg erfart fra arbeidslivet at det er vanskelig å konkretisere hva danningens innhold er, og hvordan en kan jobbe målrettet med danning i barnehagen. Jeg opplever i motsetning til dannelsesbegrepet at medvirkningsbegrepet er enklere å omsette fra teori til praksis enn hva danning er. Det som er interessant her er at danning og medvirkning kan sees på som gjensidige prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette mener jeg er betydningsfullt for hvordan barnehagelæreren kan jobbe målrettet med danning i barnehagen, og hva de kan legge i danningens innhold.

Studiens formål er derfor å finne ut hva slags dannelsesforståelse barnehagelæreren har i møte med barns medvirkning. Der jeg har valgt å bruke dannelsesdidaktikeren Wolfgangs Klafkis teori om kategorial danning for å avklare danningens innhold. Klafki hevder at all danning må sees i sammenheng med hans autonomitanke der barnet skal utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011). Det er i denne sammenheng jeg knytter medvirkning og danning som gjensidige prosesser.

Følgende skal jeg redegjøre for nyere forskning om barns medvirkning og danning i barnehagen.

1.2 Forskning om barns medvirkning og danning

I forskningssammenheng har og er det fortsatt stor fokus på barns medvirkning. I Norges forskningsråds program for praksisrettet forskning i barnehagen og grunnskoleopplæringen, var det barns medvirkning som var et av de foreslåtte temaene (Bae, 2012). Det finnes mangfoldige kilder om nyere forskning om barns medvirkning (ibid.) På bakgrunn av dette

kan en si at barns medvirkning er langt fremme i barnehagemyndigheters arbeid og i forskningsrelaterte artikler. Kunnskapen om barns medvirkning er stadig under utvikling (ibid., s. 14). Forskning viser til at å jobbe bevisst med barns medvirkning kreves refleksjon på hvordan barn i barnehagen skal medvirke, og hvordan medvirkning blir forstått (Bae, Eide, Winger & Kristoffersen, 2006; Bae, 2012; Bratterud, Sandseter & Seland, 2012; Jansen, 2013).

Når det gjelder nyere forskning om danning ga dannelsesutvalget rapporten *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre i 2009*, som ble ledet av Inga Bostad. I rapporten blir danning vektlagt i korte trekk: vektlegging på kritisk refleksjon, fordypning, etisk kompetanse og demokratisk danning (Bostad, 2009). Etter at rapporten kom, har det eksplodert med forskning, bøker og artikler som nettopp tar opp temaet danning i barnehagen (Andreassen, 2013).

Kunnskapsdepartementet igangsatte således høsten 2011 pilotprosjektet *”Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena”*, som et ledd i implementering av ny formålsparagraf og revidering av rammeplan for 2016. Seks fylker var med i prosjektet: Troms, Sør-Trøndelag, Hordaland, Hedmark, Vestfold og Østfold. Hvert fylke hadde med seg 10-15 barnehager. Der det ble lagt til grunn et samarbeid mellom universiteter og høyskoler i fylkene, som var en viktig del av pilotprosjektet. Barnehagene, universitetene og høyskolene har skrevet fagartikler, som dokumenterer arbeidsprosesser, kunnskapsutvikling og etablering av ny praksis i barnehagene der læring og danning er i fokus. Fagartiklene har utdanningsdirektoratet gitt ut i en artikkelsamling, som er delt inn tre, der to fylker har skrevet hver sin prosjektrapport i hvert bind av artikkelsamlingen. Det som kommer frem i artikkelsamlingen, som er betydningsfullt for studiens formål, er at det implisitt og eksplisitt kommer frem at barns medvirkning og danning sees på gjensidige prosesser. Videre er det nevnt at didaktikk er betydningsfullt for mål om danning. Klafkis teori om kategorial danning er blitt redegjort for i korte trekk for å definere danningens innhold (Andreassen, 2013). Det kommer derimot ikke frem i artikkelsamlingen at teorien er brukt til å finne ut hva slags dannelsesforståelse som kommer frem hos barnehagelæreren, men et forslag til hva danningens innhold kan være. Artikkelsamlingen kan i denne sammenheng være et viktig bidrag for barnehageansatte å jobbe målrettet og konkret med danning. Eksplisitt kommer det også frem at barnehageansatte reflekterer lite over danningens mål og mening i praksis, og at det kreves samtale og diskusjon om hva danningens innhold er, for å jobbe konkret med danning (ibid.). Artikkelsamlingen mener jeg kan være et viktig bidrag til å øke

barnehagelærerens dannelsingsforståelse ved å reflektere over egen praksis, og få nye teoretiske perspektiver om danningsprosesser. Glaser (2013) bruker således i sin artikkel *"Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet – et dannelsingsperspektiv"*, om kategorial danningsprosesser for å avklare dannelsens innhold og knytter dette eksplisitt opp mot barns medvirkning i barnehagen.

Jeg har også funnet to teoretiske masteroppgaver som knytter barns medvirkning og danningsprosesser som gjensidige prosesser. Haugseth (2010) skriver i sin masteroppgave om *"Barns rett til medvirkning utopi eller mulighet"*, som er en analyse av barnehagens grunndokumenter. Det kommer frem en grundig redegjørelse på hvordan danningsprosesser og medvirkning kan henge sammen, og hvordan didaktikk kan være betydningsfullt i denne sammenheng. Ganvik (2011) har i sin masteroppgave skrevet om *"Barnehagen som arena for demokratisk danningsprosesser: det medvirkende barnet idealet for danningsprosesser?"*. Der kommer det eksplisitt frem hvorfor didaktikk er betydningsfullt for dannelsingspotensialet i læringsinnholdet (Gangvik, 2011, s. 103). Og hvordan danningsprosesser og medvirkning kan sees på som gjensidige prosesser. Oppsummert kommer det implisitt frem i masteroppgavene at danningsprosesser er et begrep det er vanskelig å jobbe målrettet og konkret med. I tillegg kommer det frem at de politiske dokumentene er utydelig på hva dannelsens innhold er og kan være.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har i skrivende stund ikke funnet noe empirisk forskning som bruker Klafki sin teori om kategorial danningsprosesser for å få svar på problemstillingen som er lagt til grunn i studien. Jeg mener teorien er aktuell fordi barnehagen trenger en teori som fokuserer på innholdspedagogikk på bakgrunn av at den endrede barnehagediskursen, som konkretiserer barnehagen som en lærings- og dannelsingsarena. Wolfgangs Klafkis dannelsesdidaktiske perspektiv handler om en innholdspedagogikk. Det vil si at barna er beskjeftige og aktive i møte med innholdet (Broström & Vejleskov, 2009). En innholdspedagogikk kan være med å konkretisere hvordan barnet møter, og får erfaring med innholdet, som kan gi betydning for barnets danningsprosesser. Dette blir utdypet i følgende kapittel.

Studiens problemstilling er:

Hva slags dannelsingsforståelse kan vi finne hos barnehagelæreren i Norge dag?

For å komme frem til en konklusjon på problemstillingen har jeg lagt til grunn to forskningsspørsmål som konkretiserer og utdyper svar som kan svare på forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er eksplisitt knyttet opp til studiens problemstilling ut ifra det dannelsesdidaktiske perspektivet. Spørsmålene er således et verktøy

å kunne tolke meg til hva slags dannelsesforståelse som kommer frem i barnehagelærerens tanker om medvirkning.

Forskningsspørsmålene er følgende:

- 1. Hva er barnehagelærerens forståelse av barns medvirkning?*
- 2. Hvordan kommer barnehagelærerens dannelsesforståelse til uttrykk i barnehagelærerens forståelse av medvirkning?*

I forskningsspørsmål en, springer empirien ut ifra hva barnehagelæreren tenker om barns medvirkning. Jeg har derfor i min drøftning av empirien tatt utgangspunkt i Klafki (2011) sin tanke om at all danning må sees i sammenheng med hans autonomitanke gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

I forskningsspørsmål to, drøfter jeg hva slags dannelsesforståelse som kommer frem hos barnehagelæreren med utgangspunkt fra empirien – og drøftningene som ble gjort i forskningsspørsmål en. Her har jeg tatt utgangspunkt i Klafkis begreper om barnehagelærers dannelsesforståelse er material, formal eller kategorial.

1.4 Studiens oppbygging

Studiens teoretiske referanseramme blir redegjort for i kapittel to. Metodevalget blir presentert i kapittel tre. I kapittel fire blir forskningsspørsmålene besvart ut i fra empirien og drøftninger som er blitt gjort. I kapittel fem kommer konklusjonen som svarer på problemstillingen på bakgrunn av empirien – og drøftninger er som er blitt gjort i kapittel 4.

2. Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet redegjør jeg for den teoretiske referanserammen som er blitt brukt i studien. Studien er basert på dannelsdidaktikeren Wolfgang Klafkis teori om kategorial danning. Følgende skal jeg avklare hvordan medvirkning og danning kan sees på som gjensidige prosesser, slik det blir redegjort for i barnehagens politiske dokumenter. Klafki (2011, s. 69) mener, i hans autonomitanke, at danning må sees i sammenheng mellom de tre grunnleggende evner barnet utvikler, og skal ta ansvar for gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

2.1 Medvirkning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Barns rett til medvirkning har sin rot i menneskerettskonvensjonen og FNs barnekonvensjon. Den ble inkorporert i 2003 i norsk lovgivning. I 2005 ble barnehageloven revidert av Stortinget, og det ble tatt med i barnehagens formål fra 1. januar 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006 a, 2011) § 3: ”*Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet*”. I forlengelsen av barnekonvensjonen har barns rett til medvirkning kommet høyt på den pedagogisk-politiske og praktiske agendaen innenfor barnehagepedagogikken, både nasjonalt og internasjonalt (Bae, 2012, s. 14). Barnehagens samfunnsmandat er knyttet opp til lek, læring og demokratisk erfaring. Barnet skal få mulighet til deltakelse og innflytelse på eget liv i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hvordan medvirkning blir praktisert, og hvor omfattende den er i barnehagen er avhengig av barnets alder og funksjonsnivå (ibid.).

Barn i barnehagen har lovfestet rett til å gi uttrykk for hva som skal vektlegges av barnehagens innhold, gjennom aktiv deltakelse i planlegging og vurdering. Medvirkning handler om barnets autonomi. Dette ser jeg i Klafkis (2011) autonomitanke, der barnets danning sees i sammenheng med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Klafki (2011, s. 69) mener at et hvert menneske har evne til å bestemme over sine individuelle levevilkår, og ha sine egne meninger gjennom sin *selvbestemmelse*. *Medbestemmelse* er noe alle mennesker har krav på. Med mulighet og ansvar for utforming av våre felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold. *Solidaritet* handler om personlige krav, der selv - og medbestemmelsesevnen kun kan rettferdiggjøres hvis det også tas hensyn til fellesskapet.

I barnehagens dokumenter blir *selvbestemmelse* vektlagt som der barnet får utrykke sine intensjoner, interesser og ønsker. *Medbestemmelse* kan også forstås som når barnet er med å ta beslutninger i hva som skal skje, og hvordan det skal gjøres. En av farene med medvirkningsbegrepet er at medvirkning ikke må bli forstått som bare *selvbestemmelse* eller bare *medbestemmelse*. Fordi de da kun vektlegges på individets rett til valg (Bae, 2006; Bae 2012; Fennefoss & Jansen, 2012). Jeg mener det er nettopp dette Klafki vil forhindre når han tilføyer i sin autonomitanke, der barnet skal utvikle evne til *solidaritet*, fordi det også skal tas hensyn til fellesskapet. Det vil si at alle barn i barnehagen skal få utrykke seg, og alle barn skal bli hørt i felles beslutninger. På den måten bidrar Klafki med sin tanke om det autonome barnet, at det blir tatt hensyn til både individet og fellesskapet i barnehagen.

Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier, som fellesskap, omsorg og medansvar. Den skal representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd, og retten til å være forskjellige. ”*Menneskelig likeverd, åndsfrihet, nestekjærighet, tilgivelse og solidaritet er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, danning, lek og læring i barnehagen*” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.11). Jeg mener at *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* er begreper som utfyller og beskriver hva som vektlegges i medvirkningsbegrepet. Barn i barnehagen skal få utøve sin *selvbestemmelse*, og utrykke egne intensjoner. Dette i samsvar og tilknytning til fellesskapet, slik at det kan utøves i praksis (*solidaritet*) (Bae, 2006). Barns medvirkning er der barnet kjenner sin egen deltakelse, og forstår at sin deltakelse kan bidra til en endring (*medbestemmelse*) (ibid.). Det er gjennom Klafkis tanke om det autonome barnet at barnet får *innflytelse* og *erfaring* med innholdet. Det er erfaringen og betydningen barnet får i møte med innholdet, som er med å bidra til barnets dannelsingsprosess.

Medvirkning er, som jeg har gjort rede for ovenfor, forstått som rett til deltakelse og påvirkning på innholdet barnet møter (Bae et al., 2006). Barnet kan konstruere og tilegne seg sider av et innhold gjennom deltakelse og påvirkning. Dette kan igjen føre til nye ferdigheter, holdninger, innstillinger, tankesett og handlingsmønstre når barnet står ovenfor nye problemstillinger eller oppgaver (Klafki, 2011). Det er gjennom barnets deltakelse og påvirkning på innholdet. Klafki mener innholdet skal ha en samfunnsmessig betydning for barnet, som fremme barnets evne til *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet*. Dette skal jeg komme tilbake til når jeg redegjør for teorien om kategorial danning.

Medvirkning blir i denne sammenheng praksisen for å nå målet, der barnet skal bli dannet. Klafki (ibid.) hevder at veien til danning ved hans autonomitanke, er at barnet skal utvikle personlig vekst, utvikling i tilknytning til fellesskapet, samt at hensynet til det enkelte barn skal ivaretas. Dette støttes også i barnehagens rammeplan: ”Gjennom gode dannelsingsprosesser blir barnet i stand til å håndtere livet, og barna utvikler da evne til å forholde seg prøvende til omverden, og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap”

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s.15). Klafki (ibid.) vektlegger derfor i sin autonomitanke at barnet er en aktiv deltaker i sin egen utvikling i samspill med fellesskapet. Barnets undring, skaperglede, utforskertrang, omsorg, vennskap og kunnskapsutvikling kan være med på å ivareta barnets aktive dannelsingsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2011). I tillegg er demokrati, likestilling og medvirkning rammet inn i disse prosessene. Derfor kan danning i barnehagen knyttes til barnets autonomi, fellesskap, kritisk tenkning og deltakelse i barnehagehverdagen (ibid.).

I teorien om kategorial danning legger Klafki (2001, 2011) til grunn hva danningens formål skal være, og hva som skal fylle danningens mening. Danning er selvvirksomhet, som er selve kjernen av kategorial danning. Selvvirksomheten kan dermed først realiseres når den kommer til uttrykk gjennom barnets selvbestemmelse og medbestemmelsesevne i møte med et innhold. Det handler om barnets selvstendighet. Klafki (2011, s.305) mener det er gjennom foreslåtte temaer og sosiale læringsmål, som kan være med å fremme barnets utvikling av selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Det er barnehagelærerens ansvar å fremme barnets utvikling av disse evnene i møte med et innhold.

Det er gjennom den erfaringen barnet får i møte med et gitt læringsinnhold, som igjen kan være betydningsfullt for barnets dannelsingsprosess. Klafki tilføyer i sin teori om kategorial danning, at det er begreper som *selvvirksomhet, frihet, autonomi og myndighet* som forutsetter evne til *fornuftig selvbestemmelse*. I henhold til selvbestemmelsen er Klafki tydelig på at selvbestemmelsesbegrepet ikke bare skal sees på som subjektivistisk (Hohr, 2011a). Det er her Klafki legger til de sentrale begrepene: *humanitet, menneskelighet, verden, objektivitet og allmennhet* (Klafki, 2011).

De sentrale begrepene som er nevnt ovenfor mener jeg favner medvirkningsbegrepet implisitt og eksplisitt. Følgende skal jeg redegjøre for et kort historisk riss av dannelsingsbegrepet.

2.2 Danningsbegrepets historie

Alle har vi hørt ”det å bli dannet”, og ofte blir det oppfattet som folkeskikk eller pene manerer. Begrepet danning har sine røtter i antikkens Hellas. *Paideia* er grunnlaget for vår forståelse av danning med fornuftig tenkning, praktisk dømmekraft og moralske regler. Som Aristoteles sier om målet med det gode liv: ”(...) *de vanene vi utvikler i tidlig alder er viktige, de utgjør en enorm forskjell, eller faktisk all verdens forskjell*» (Doseth, 2011, s. 29). Det handler om å bli, og det handler om å være. Det sentrale er menneskets funksjon, og mål i livet. Doseth (2011) begrunner med at det verken kan bli funksjon eller mål ut av ingenting. Aristoteles la vekt på at undervisningen skulle gjøre barnet i stand til å tenke fritt, og bli et tenkende individ. Humanismen har hatt betydning for denne tankegangen. Danning i humanismen handler om menneskets rett til deltakelse i samfunnet og kulturens liv (ibid.).

Hos Wilhelm von Humboldt (1767-1835) er tanken om at all danning er selvdanning sentral. Danning handler mer om at barnet skal mestre et innhold, eller å utvikle kompetanse og ferdigheter. Det handler om at barnet bruker den kunnskapen det har lært, og har gjort for å utvikle egen individualitet og sosiale evner. Danning av barnet skjer gjennom læring (Hopmann, 2010, s. 29). Danning kommer fra den nyhumanistiske bølgen innenfor filosofien i Tyskland på 1700-1800-tallet (Midtsundstad & Willbergh, 2010). Denne tanken om danning omtales ofte som *Bildung*-bevegelsen. *Bildung* betyr å forme og *Bild* betyr bilde (ibid., s. 10).

I Norge var det særlig fokus på danning på slutten av 1960-tallet. Danning var inspirert av klassisk filosofi, tysk danningstenkning og kritisk teori som bidro til at flere unge filosofer gikk til kritikk av den etablerte pedagogikken, og til en renessanse for klassisk danningstenkning (Løkken & Søbstad, 2011, s. 84). Den norske filosofen Jon Hellesnes var en av de som stod i spissen av denne kritikken. Hellesnes utga i 1969 en artikkel der han redegjorde for at danning har med tradisjon og historie å gjøre. Der dialogen utgjør et viktig vilkår for danning (Korsvold, 2013, s. 47). Klafki (2011) mener at det er vanskelig å forklare danningsbegrepet på en ny måte uten å se bort fra historien. I barnehagen i Norge, er danningsbegrepet knyttet opp og relatert til tysk danningsfilosofi, og historiske refleksjoner om barnehagens opprinnelse og forankring (Korsvold, 2013). Danning er derfor grunnfestet i europeisk pedagogisk tenkning. På den måten kan en si at *Bildung* har hatt betydning for oppbyggingen av vårt moderne samfunn (Steinsholt, 2011).

2.3 Didaktikk

Didaktikkens historie sies å gå helt tilbake til Platon. Ordet didaktikk kommer fra det greske ordet *didaskhein*, som betyr å undervise, vise frem til, og skape betingelser for at barnet skal

skaffe seg kunnskap og ferdigheter. Pedagogens profesjonelle kunnskap blir kalt didaktikk (*Didaktikk og didactique*). Johann Amos Comenius (1592-1670) definisjon i hans *Didactica magna*, omfatter didaktikkens kjerneelementer som baserer seg på å lære alt til alle (*omnis og omnia docere*). I Comenius teori ble det lagt vekt på de naturlige stadiene i utviklingen til den som lærte. Barnet ble møtt med et innhold av betydning, og som var i overensstemmelse med dets naturlige og sosiale fremtoning (Gundem, 2011, s. 25). Det var på slutten av 1800-tallet at didaktikken hadde sitt gjennombrudd i Europa. Det var da tanken om at pedagogen måtte ta i bruk didaktikk som verktøy for å legitimere valgene som ble gjort. Dette på bakgrunn av rammene rundt en undervisningskontekst (Hopmann, 2010).

På 1800-tallet kom Frederich Fröbel (1782-1852) med sin pedagogikk, som har hatt betydelig innvirkning på utformingen av dagens barnehage i Norge og Europa (Broström & Vejleskov, 2009; Korsvold, 2013). I Frøbels pedagogikk er det barnets selvvirksomhet som er lagt til grunn i hans teori og praksis. (Broström & Vejleskov, 2008, 2009). Fröbel var inspirert av Rousseaus idé om barnets natur, og av Herbarts begrep "*oppdragende undervisning*" (Broström & Vejleskov, 2009). I Frøbels utsagn: "*Kom å la oss leve for våre barn*", dannet det en barnesentrert tenkning, der pedagogen skulle "ofre" seg for barnet. Intensjonen til Fröbel var i overført betydning at pedagogens ansvar var å se verden gjennom et barns øyne. I Frøbels pedagogikk om selvvirksomhet handler det om at barnet realiserer sin indre trang, sine motiver, intensjoner og interesser. Her barnet tilegner seg, gjennom sin selvvirksomhet, verden (Broström & Vejleskov, 2008, s. 63). Fröbel, som Pestalozzi, tok utgangspunkt i barnets utviklingstrinn intellektuelt, og deres opplevelsesverden. For at opplevelsen skulle få betydning for barnet, mente Fröbel at barnet skulle bearbeide det pedagogiske innholdet gjennom sansemessig anskuelse og praktisk erfaring (Broström & Vejleskov, 2009). Samtidig som Fröbel fokuserte på barnets evner og natur, reflekterte han også over hva barnet beskjeftiget seg med, og gjorde seg erfaring med i møte med et innhold. Fröbel hevdet at det var pedagogens ansvar å støtte barnets tilegnelse av et innhold. Gjennom sin selvvirksomhet blir barnet bevisst på hva innholdet handler om. Dette er interessant sett i fra det dannelsesdidaktiske perspektivet.

2.4 Danningsdidaktisk perspektiv i barnehagen

Didaktikk handler om spørsmålene *hva, hvorfor og hvordan* i barnehagelærerens utforming av det pedagogiske innholdet. Barnehagelæreren må tenke over *hva* som kan være viktig å bringe inn i barnets liv, *hvordan* dette innholdet bringes frem og *hvorfor* innholdet er meningsfylt for barnet? Det handler om barnehagelærerens profesjonalitet, avgrensning og om å ta valg

(Broström & Vejleskov, 2009; Hopmann, 2010). Den didaktiske tradisjonen henger sammen med utviklingen av dannelsbegrepet, fra Sokrates ideer til Humboldts forståelse av danning (Hopmann, 2010). Det finnes mange variasjoner av danning, som det også gjør av didaktikk. På slutten av 1960-årene kom den kritiske tenkningen rundt ukklarhetene ved danning. For å klargjøre nødvendige trekk med begrepet, ble danning ansett som en indikasjon på et kjerneelement som enhver didaktikk måtte forholde seg til (ibid.).

Didaktikk *er* betydningsfull for barnehagens praksis. Den er med på å skape en dialektisk tilnærming til praksisfeltet, der teori og praksis danner en systematisk dialog. Som kan være med på å skape refleksjoner over egen praksis (Røys, 1997). I barnehagesammenheng ble didaktikk i Norge ikke trukket inn før midt på 1980-tallet. Da den første lov om barnehager kom med forskrifter i 1975, definerte den barnehagen som en pedagogisk virksomhet. Kom *tanken* om didaktikk inn i barnehagen. Det var ikke før i 1984 at didaktikk ble inkorporert i barnehagens innhold og føringer, da barnehagen ble pålagt å utarbeide en årsplan for virksomheten. I 1992 kom forslaget til den første rammeplanen for barnehagen, men det var ikke før i 1995 at den fikk en rammeplan for sin virksomhet. I august 1999 ble grunnskoleloven avløst av lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven). Begge lovene med forskrifter ga retningslinjer i forhold til barnehagefeltet. Seksårsreformen har med andre ord hatt stor innvirkning på planlegging av barnehagens arbeid (Gunnestad, 2003). Barnehagen ble omtalt i rammeplanen fra 1995 som "*en tilrettelagt pedagogisk virksomhet*". Der barnehagen nå, etter den siste rammeplanen kom, sees på som en "*pedagogisk virksomhet*" (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Da barns medvirkning eksplisitt kom inn i barnehageloven i 2006 ble det innført nye didaktiske føringer. Barnehagelæreren måtte i større grad tilrettelegge for barnets interesser, synspunkter, ønsker og vurdering av barnehagens innhold. Barnehagelæreren, i følge barnehageloven, skal både ha et *her og nå* og *fremtids* perspektiv i sin planlegging av barnehagens innhold. Ved å ha et *her og nå* perspektiv, åpner barnehagelæreren opp for barnets aktive deltakelse og innflytelse i møte med barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). Det stilles klare nasjonale krav ut i fra barnehageloven, og rammeplanens intensjoner om hva som skal vektlegges i barnehagens innhold. Allikevel er barnehagelæreren selv autonom til å velge ut innholdet, som kan være betydningsfullt for barnets danning. For å finne ut av hva denne betydning kan være, skal jeg følgende redegjøre for Wolfgang Klafkis teori om kategorial danning.

2.4.1 Wolfgang Klafki

Danningsdidaktikeren Wolfgang Klafki (født 1927) har i følge Willbergh (2008, 2010) ”*innarbeidet seg sentrale aspekter fra nyere pedagogiske retninger i sin kritisk konstruktive teori*”. Dette med utgangspunkt i tysk åndsvitenskapelig pedagogikk. Åndsvitenskapen vektlegger på å forstå mennesket ut i fra hvilken sammenheng det står kulturelt og samfunnsmessig. Mennesket blir kjent med seg selv gjennom møte med sin egen historie og kultur (Gunnestad, 2007). Klafki er mest kjent for sin kritisk konstruktive didaktikk, og det kategoriale dannelsbegrep. Han har gjennom hele sitt yrkesaktive liv engasjert seg i den pedagogiske debatten i Tyskland, og har med sin teori blitt en klassiker på lik linje om Rousseau, Pestalozzi, Fröbel og andre store navn i pedagogikkens historie. I Klafkis teori om kategorial danning viser han til hvordan erfaring i møte med et innhold gir betydning hos barnet, som er viktig plassering i all læring. Dermed hevder han at all pedagogisk aktivitet skal ha danning som mål (Klafki, 2011). Klafkis teori om kategorial danning ble utviklet på bakgrunn av hans kritikk rettet mot materiale og formale dannelsretningene (Klafki, 2001). Her forsøker han å rydde opp i en tenkning om at danning står i forfall på grunn av manglende helhetstenkning.

Følgende skal jeg redegjøre for hvordan han kom frem til at danning er kategorial i sin teori. Kritikken går dit hen at danningsteoriene er mangelen på dialektikk, og ikke om mangel på danning (Klafki, 2001, 2011). Videre kritiserer Klafki (ibid.) material danningsteori for å være for samfunnsfokuseret, og formal danningsteori for å være for barnesentrert. Jeg skal herved gi en oversikt.

2.4.2 Material danning

Material danningsteori handler om hva danningseffektens møte med innholdet har å si for individet. Det er i material danningsteori to retninger av danningstenkningen: *den danningsteoretiske objektivismen, og den klassiske danningsteori.*

Den danningsteoretiske objektivismen har sitt fokus på dannelsverdien i et dannelsinnhold. Det vil si at kunnskapsinnholdet ligger i innholdets vitenskapelige struktur (Klafki, 2001). Innholdet er identisk med det objektive i kulturen. Gjennom danning vises prosessen der kulturfenomener i sin objektive helhet gir betydning for barnet. Danning, i følge teorien, står for den prosessen der kulturfenomener får tilgang til en menneskelig sjel (ibid. s. 173). Dette er kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelser osv.

Som en konsekvens av teorien skal barnehagelæreren være en som formidler kulturverdiene i samfunnet. Teorien er ikke uten kritikk, da Klafki (2001) mener at teorien redegjør for et innhold som er blitt gitt, og at innholdet er det riktige svaret, med sin gyldighet og verdi. I tillegg fornekter teorien at et hvert vitenskapelig innhold står i et avhengighetsforhold til en vitenskapelig problemstilling. Dette kan vise seg når barnet i møte med et innhold får spørsmål om et tema, og spørsmålet allerede har et fasitsvar. Det vil derfor være en ureflektert tilnærming til danning ifølge Klafki (ibid.). Barnet dannes da kun i møte med et vitenskapelig innhold, som er det riktige svaret. Teorien gir derfor ikke rom for refleksjon over innholdet, da det ikke finnes noe betydningsendring i møte med innholdet, for betydningen er allerede bestemt.

Den klassiske danningsteorien er blitt kritisert for at ”det er bare det *klassiske*” som egentlig danner. Danningsteorien vender seg mot objektivismen, som mangler pedagogisk utvelgelseskriterium. Det klassiske vektlegger et pedagogisk innhold som presenterer bestemte menneskelige kvaliteter i en kultur der barnet skal utvikle seg som menneske. I klassisk danning er det en oppfattelse av at danning handler om å utforme evne til fornuftig tenkning i hvert enkelt menneske, samt at det åpner opp for mulighet til fornuftig samtale. Der nest mulighet for diskusjon på bakgrunn av barnets refleksjonsevne. Teorien er heller ikke uten kritikk. Klafki (2001) mener at det *klassiske* ikke er nok, fordi vi i vår tid står ovenfor nye problemstillinger. Klafki begrunner dermed at det ikke finnes klassisk danning. Dette fordi grunnlaget ligger i fortiden uten relevans til fremtidens atferds – og livsformer (ibid.). For eksempel kan vi ta utgangspunkt i politisk oppdragelse i vårt kunnskapssamfunn, der barnet skal oppdras. Barnet skal selv skal få være med på å ytre og påvirke innholdet det blir møtt med. I så måte kan barnet sette spørsmålstegn ved dette innholdet. Det blir derfor uklart *hvem* som avgjør hva det klassiske er.

Slik det er blitt gjort rede for, er de to ulike fortolkningene i material danningsteori like på det punkt at begge fortolkningene fokuserer på at individet dannes i møte med en objektiv innholdsmessighet (Klafki, 2001).

2.4.3 Formal danning

Formal danningsteori vektlegger betydningen av tilegnelsen av personlige evner og de psykologiske funksjoner som oppstår *uten* et bestemt innhold (Klafki, 2001). Det er

henholdsvis to retninger innenfor den formale danningsteorien: *teorien om funksjonell danning* og *teorien om metodisk danning*.

I *funksjonell danningsteori* er tanken om ”danning av barnets evner” i fokus. I pedagogisk sammenheng er det teorien om funksjonell danningsteori som har hatt størst gjennomslagskraft. Danning kan ikke skje ved å oppdra og tilegne seg innholdet, men derimot å bli formet og utvikle seg som menneske. Det gjelder bevissthet ovenfor seg selv gjennom selvdanning i følge teorien (Klafki, 2001). Dannelsingsprosessen viser seg gjennom potensialet barnet viser ved evne til å tenke kritisk, estetikk, vise moralsk vurdering, evne til å handle og ta beslutninger, og så videre (ibid., s.179). Kritikken av teorien om funksjonell danning går dit hen at Klafki ikke ser betydningen av barnets krefter (potensialet), som fremtrer som ”funksjon” i møte med et innebygd, bestemt og avgrenset innhold. Dette på grunn av at danning sees på som en prosess, henholdsvis resultatet av prosessen. Barnet utøver sine ferdigheter og potensialer i møte med innholdet, men det er ikke av objektivt mål som viser seg gjennom fag og sak. Barnehagelæreren er derfor ikke med og motiverer barnets ferdigheter, da det er barnet selv som dannes. Det er dette Klafki mener er problematisk. I tillegg er teorien selvmotsigende, fordi det er bare i relasjon til innholdet og i relasjon til barnets møte med et innhold, at danning får betydning. Han begrunner det med at teorien vil bryte sammen, hvis dette er riktig.

Teorien om metodisk danning fokuserer på prosessen der barnets danning skjer. Danning i denne sammenheng betyr at man tilegner seg, og behersker tankemåter, følelseskategorier og verdimålestokker, eller de ”metodene” som barnet kan bruke for å mestre innholdet en møter. Teorien vektlegger måten å bruke verktøy på, og hvordan beherske ulike arbeidsteknikker. Kritikken går dit hen at danning ikke kan være optimal ved at barnet tilegner seg metoder uten å være i møte med et bestemt innhold. Dette fordi enhver metode, og ethvert kriteriesystem bare kan forstås i relasjon til det innhold som barnet relaterer seg til. Klafki (ibid.) forklarer videre at det er i konfrontasjon med selve innholdet man kan planlegge, utarbeide, teste og deretter anvende metoder.

2.5 Kategorial danning

Klafki (2001) kritiserer materiale og formale danningsteoriene for å være mangelfulle, samtidig som de også bærer sannheter i seg. Følgende skal jeg redegjøre for den prosessen der Klafki utviklet sitt dannelsesbegrep ved å sette de to dannelsesretningene i relasjon til

hverandre. Klafkis (2001, 2011) intensjon med sin teori om kategorial danning, er å utvikle et mer fremtidsorientert og varig dannelsesbegrep. Der har han satt danningsteoriene i et dialektisk forhold til hverandre.

Barnehagelæreren skal ta utgangspunkt i de sentrale samfunnsspørsmålene i sin planlegging av innholdet. Innholdet har derfor en samfunnsmessig betydning i følge Klafki (2011). I Klafkis utarbeidelse av danningens mål har han utarbeidet fem sentrale nøkkelproblemer i vår samtid. Det er disse jeg kaller samfunnsspørsmålene, som er grunnlaget for et fremtidsorientert dannelsesarbeid i møte med barn. Samfunnsspørsmålene handler om fredsspørsmål, miljøspørsmål, samfunnsskapt ulikheter, mellommenneskelige forhold, IKT medier og menneskets subjekt i et jeg/du forhold. Samfunnsspørsmålene skal i følge Klafki (2011) være en del av innholdet som barnet møter, og skal forstås i lys av hverandre. De kan være med å fremme barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse, og solidaritet. Målet er at barnet utvikler og oppnår innsikt, som vil få betydning for samfunnsutviklingen (ibid.). Innholdet kan derfor bidra til kategorial innsikt, og være et fremtidsorientert dannelsesbegrep. Klafki (2011) ønsker selv at teorien skal bidra til at barnet kan forstå seg selv, og være med på å forme sin egen historiske samtid og fremtid.

Danning er det fenomenet vi umiddelbart kan oppfatte som enheten mellom et objektivt (material) og et subjektivt (formalt) moment, ved hjelp av vår egen opplevelse i forståelsen av andre mennesker (Klafki, 2001, s. 192). Grunntanken i det kategoriale grunnprinsipp er at danning skjer i vekselvirkning mellom barnets subjektive personlighetsutfoldelse og i møte med et innhold av objektivt dannelsesmål (ibid.).

Det er innholdet barnet møter som er betydningsfullt for barnets danning (Klafki, 2001, 2011). Videre bygger kategorial danning på det eksemplariske prinsipp. Det at noe er eksemplarisk menes med at noe er forbilledlig. Det er derfor et viktig kriterium for utvelgelse av innholdet barnet møter (Klafki, 2011). Det er i møte med innholdet barnet tilegner seg struktur, tilgjengelighet og begripelighet om virkningen av den kunnskap, evner og holdninger som blir vist frem. Det skal føre frem til barnets selvstendighet, altså det autonome barnet. Barnet skal, gjennom det eksemplariske, få sammenheng og struktur av det som før ikke var tydelig ved å løse nye oppgaver og elementer senere. Kategorial danning er en prosess der barnet arbeider seg fra det generelle gjennom det spesielle. Barnet får på den måten ikke bare innsikt i det generelle, men også en ny strukturingsmulighet, en løsningsstrategi, og et

handlingsperspektiv som før ikke var tilgjengelig. Det er når barnet er kommet dit, at det er mulighet til å forstå det spesifikke via det generelle (Willbergh, 2010, s. 51). Det er på den måten at eksemplarisk undervisning kan bidra til kategorial innsikt gjennom den *doble åpning*. Den *doble åpning* er der barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet. Dermed vil barnet forstå verden som den foreligger, når den er strukturert i kategorier og begreper. Da vil barnet dannes ved å forstå seg selv, og verden i en større sammenheng.

2.6 Innhold og betydning

For at barnet skal få beskjefte seg med innholdet gjennom medvirkning må barnet få en viss erfaring med innholdet i barnehagen. Derfor kan en si at danning er idealet og målet med praksis, og medvirkning er praksis i møte med innholdet.

I det dannelsesdidaktiske perspektivet skal didaktikk bringe frem et dannelsesideal.

Dannelsesidealet er fremtidens menneske i fremtidens samfunn (Klafki, 2011). Det er dermed barnehagens innhold som er av betydning for barnet, og hvordan barnet møter dette innholdet, som gir betydning for barnets danning. Planlegging er sentralt innenfor det dannelsesdidaktiske perspektivet, fordi barnet skal få et fruktbart møte med innholdet gjennom pedagogiske aktiviteter i barnehagen. Barnehagelæreren er selv autonom til å finne ut det som kan være av betydning for barnets dannelsesprosess. På bakgrunn av dette kreves det også refleksjon over hva som skal bringes inn i barnehagens innhold. Barnehagelæreren har i denne sammenheng makt. Forholdet mellom barnehagelæreren og barnet vil alltid være asymmetrisk, dette er noe barnehagelæreren må være reflektert over i møte med barns medvirkning, for å kunne gi barnet rom til å medvirke (Bae et al., 2006).

Barnehagelærerens ansvar er å ha et engasjert forhold til det innholdet som introduseres for barnet. Ved å iscenesette innholdet på en måte som fanger barnets interesse og engasjement, gjør barnehagelæreren innholdet levende for barnet (Willbergh, 2010). Som kan medføre til at barnet kan danne seg struktur i møte med innholdet. I tillegg må barnehagelæreren være klar over betydningen av *her og nå* i møte med det medvirkende barnet. Her må barnehagelæreren være åpen og fleksibel for det uforutsigbare som er tilstede i et hvert arbeid med barn og mennesker. Det blir viktig at barnehagelæreren velger et innhold som barnet kan dra nytte av senere, både verdimesig og faglig, i planleggingen.

Ved å bruke *en didaktisk analyse* kan barnehagelæreren spørre seg selv og reflektere over; *hva* er det med dette innholdet som skal bringes frem? *Hvorfor* har jeg valgt dette innholdet, og *hvordan* kan innholdet bidra til barnets danning (Broström & Vejleskov, 2009; Hopmann, 2010)? Barnehagelæreren gjør seg så tanker om innholdet kan gi mening for barnet. Og deretter iscenesetter innholdet på en måte som gir betydning for barnet ved noe ”*konkret å vise frem*” (Willbergh, 2008, s. 57). *Iscenesettelsen* kan knyttes opp til *den doble åpning*, som kan være med på å gi barnet kategorial innsikt, derav danning. I lys av Klafkis teori (2011) vil barnehagelæreren lykkes med *den doble åpningen*, hvis *barnet åpner seg for verden*, og *verden åpner seg for barnet*.

Oppsummering

I den teoretiske forankringen har vi fått en oversikt over hvordan medvirkning og danning blir sett på som gjensidige prosesser gjennom Klafkis autonomitanke. Der barnets danning skal sees i sammenheng med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Videre er det gjort et kort historisk riss om danning - og didaktikkbegrepet, og didaktikkens betydning for barnehagens innhold. Dette med utgangspunkt i det dannelsesdidaktiske perspektivet, og teorien om kategorial danning.

Studiens hensikt er å finne ut hva slags dannelsesforståelse barnehagelæreren har i møte med barns medvirkning. Jeg må derfor tolke meg frem til hva slags dannelsesforståelse som kommer til uttrykk i barnehagelærerens forståelse av barns medvirkning.

Det sentrale i teorien om kategorial danning er forholdet mellom innhold og betydning. Betydningen for barnet er aldri gitt på forhånd, men oppstår mellom barnet og barnehagelæreren når innholdet vises frem. Derfor må barnehagelæreren i lys av Klafkis (2011) perspektiver, bidra til at det autonome barnet dannes gjennom den ”doble åpning”, via det eksemplariske. Barnehagelæreren har derfor et betydningsfullt ansvar å velge ut det innholdet som kan være av betydning for barnets dannelsesprosess. Barnehagelæreren kan aldri vite om hun har lykkes med den doble åpning. Fordi danning aldri kan måles, den gir ulik betydning fra barn til barn (Hopmann, 2010).

I følge det dannelsesdidaktiske perspektivet skal barnehagelæreren da ta utgangspunkt i hva som skjer i møtet med innholdet *her og nå*, samtidig som barnehagelæreren har et *fremtidsperspektiv*. Dette vektlegges også i barnehagens politiske dokumenter.

Barnehagelæreren må legge til rette slik at barnet får være *deltaker*, og påvirke innholdet

gjennom sin medvirkning. Innholdet blir således *iscenesatt* ut ifra det barnet viser sin interesse for.

Forskningsspørsmålene danner utgangspunkt i hvordan analysen blir fremstilt. Empirien springer således ut i fra hva barnehagelæreren tenker om barns medvirkning.

Forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i hva slags forståelse barnehagelæreren har av barns medvirkning. Det som kommer frem i empirien er blitt analysert og drøftet med utgangspunkt i Klafkis (2011) tanke om at all danning må sees i sammenheng med hans autonomitanke. Der barnet skal utvikle og ta ansvar for sin evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I forskningsspørsmålet to søker jeg svar på hvordan barnehagelærerens dannelsesforståelse kommer til uttrykk på bakgrunn av barnehagelærerens forståelse av medvirkning. Ved hjelp av materiale, formale og kategoriale dannelsesperspektivene, har jeg her analysert og drøftet barnehagelærerens forståelse av danning.

Norges barnehagepedagogikk er basert på en barnesentrert retning, som har vært og fortsatt er dominerende (Andreassen, 2013, Glaser, 2013). Det kan tenkes at den barnesentrerte retningen henger igjen med Frøbels pedagogikk (Korsvold, 2013). På bakgrunn av den endrede barnehagediskursen, skal vi se om dette har endret seg. For det kan tenkes at dette har noe å si for barnehagelærerens dannelsesforståelse. Dette skal jeg belyse i empiri – og drøftningskapittelet, på bakgrunn av Klafkis teori om kategorial danning.

3. Metode

Følgende skal jeg gjøre rede for bakgrunnen av valg av metode, fremgangsmåte, presentasjon av informantene, hvordan intervjuene utartet seg, bearbeidelse og analyse av de innsamlede data og studiens validitet. Samt forskningsetiske overveielser.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

På bakgrunn av valg av studiens tema og problemstilling, anså jeg det var hensiktsmessig å bruke kvalitativ forskning. Innenfor kvalitativ forskning ønsker en og utforske hvordan sosial erfaring er skapt og gitt mening. I motsetning til kvantitativ forskning, som er opptatt av å finne årsakssammenhenger mellom kausale forbindelser og variabler (Denzin & Lincoln, 2008). Det finnes ulike metoder innenfor kvalitativ forskning, alt avhenger av hva forskeren selv vil fokusere på i sin studie.

Studiens hensikt har vært å finne ut av hva slags danningsforståelse kan vi finne hos barnehagelæreren i Norge i dag. Studien er preget av mitt teoretiske ståsted og forforståelse. Det at jeg selv er barnehagelærer har noe å si i denne sammenheng. For å kunne finne ut av barnehagelærerens danningsforståelse er studien basert på et hermeneutisk vitenskapsideal under den kvalitative metoden. Dette fordi jeg først tok utgangspunkt i barnehagelærerens forståelse av barns medvirkning, for deretter å tolke meg frem til hva slags danningsforståelse som kom til uttrykk i barnehagelærerens forståelse av medvirkning. Hermeneutikk er fortolkningslære (Kvale & Brinkmann, 2009), der målet er å fortolke og finne meningssammenhenger i de data jeg har samlet inn. Samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen innenfor humaniora. Der det vektlegges på forskerens forkunnskap og en teksts tema (ibid., s.69).

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I det kvalitative forskningsintervju er forskeren ute etter å finne ut av informantenes egne beskrivelser og tanker om et tema. Tankene som kommer frem blir derfor beskrevet med ord, og ikke med tall (Kvale & Brinkmann, 2009).

I henhold til studiens tema og formål valgte jeg å bruke semistrukturert kvalitativ forskningsintervju i innsamling av data. Jeg har ved en slik tilnærming i intervjuformen søkt å innhente beskrivelser fra informantens tanker om praksis, som deretter er blitt gjenstand for mine fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009).

I studien har jeg undersøkt barnehagelæreren forståelse av barns medvirkning. Jeg har hele tiden vært bevisst på å la informantene prate relativt fritt under intervjuene, så lenge samtalen holdt seg innenfor temaet. Barnehagelærerne har ikke blitt spurt direkte om danning. Barnehagelæreren forståelse av medvirkning, er derfor gjenstand for mine tolkninger av deres dannelsesforståelse.

I henhold til forberedelsene av intervjuene hevder Kvale og Brinkmann (2009) jo mer forberedt en er før intervjuet, desto høyere kvalitet får kunnskapen som produseres i intervjusamspillet. Før jeg begynte å foreta intervjuene hadde jeg lest en god del teori på forhånd og funnet en foreløpig problemstilling, som endret seg underveis. Jeg har derfor hatt en induktiv og deduktiv tilnærming til mine data. Den induktive tilnærmingen kom til uttrykk i hva mine *"data talte til meg"*. Den deduktive tilnærmingen kom til uttrykk i min utarbeidelse av den teoretiske referanserammen i studien, og i min forforståelse av temaet.

3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide

Det er flere måter å forstå et fenomen på innenfor kvalitativ forskning. I henhold til strukturering av intervjuer kan dette gjøres på ulike måter. Strukturering av intervjuet danner utgangspunktet for hvordan intervjuguiden blir fremstilt. Intervjuguiden ligger som vedlegg nr. tre til denne studien.

Intervjuer kan være strukturerte, halvstrukturerte og ustrukturerte (Postholm, 2010). Strukturerte intervjuer er nøye formulert og følger en bestemt rekkefølge. Ved bruk av halvstrukturert eller semistrukturert kvalitativt forskningsintervju, som jeg har gjort i studien, har jeg i intervjuguiden tatt utgangspunkt i hvordan intervjuet kan innledes, avsluttes og forslag til spørsmål, som omhandler studiens tema. Intervjuet er derfor preget av et bestemt tema der barnehagelærerne kun ble spurt om spørsmål om barns medvirkning. Intervjuguiden er verken for stramt strukturert med standardiserte spørsmål eller fullstendig "ikke styrende" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Ved å utforme intervjuguiden slik jeg har gjort, har den vært en hjelp til å styre samtalen slik at jeg har holdt samtalen innenfor temaet, som skulle studeres.

3.3 Utvelgelse av informanter

På bakgrunn av studiens problemstilling var det barnehagelærere jeg ønsket å ha som informanter. For at jeg skulle få barnehagelæreren til å stille opp til intervju, kontaktet jeg først alle barnehagelederne i den utvalgte kommunen. På den måten tenkte jeg det kunne være en hjelp til å kunne nå ut til flere barnehagelærere enn hva det normalt ville gjort hvis jeg

skulle kontaktet privat. Forespørsel om deltakelse til intervju ligger som vedlegg nr. en og nr. to til denne studien.

Jeg fikk ordnet med intervju med tre stykker via barnehageleder som bindeledd. Derfor så det ut som at det få nok informanter ble langt mer utfordrende enn hva jeg hadde tenkt ut på forhånd. På bakgrunn av tidsrammen og for å få tak i nok informanter, fikk jeg navn på og mailadresse til barnehagelærere jeg kunne kontakte privat. Det ble i alt ti barnehagelærere jeg kontakten. Halvparten kunne stille opp til intervju.

3.3.1 Informantene

Jeg fikk da tak i alt åtte barnehagelærere som stilte opp til intervju. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at det viktigste i utvelgelse av informanter, er å intervju så mange det trengs for å finne ut av det du trenger å vite. Ut i fra tidsrammen, studiens hensiktmessighet, målsetting og tidsskjema, mener jeg det holdt med de åtte informantene jeg fikk intervjuet.

Informantene mine er som nevnt alle barnehagelærere, med ulik alder og erfaring.

Barnehagelærerne som ble intervjuet er alle fra en kommune i Sør-Norge. Informantene er blitt anonymisert og gitt fiktive navn. De heter: *Ida, Marie, Kari, Eva, Lisa, Britt, Oda og Mia*. Det er ikke blitt vektlagt hvor lang erfaring hver enkelt har, eller alder. Men det vil komme opplysninger underveis om hvilken barnegruppe noen av informantene har jobbet og jobber med. Alder, erfaring og hvor nyutdannende informantene er kan ha noe å si for barnehagelærerens danningsforståelse, men dette er ikke noe som blir vektlagt i denne studien.

Alle mine informanter er kvinner. Dette var tilfeldig, og er en faktor som bør bli nevnt, men som jeg ikke kommer til å belyse nærmere i studien. Det kan tenke seg at det at jeg er kvinne selv, og barnehagelærer, er en faktor for at det var kun kvinner som stilte opp til intervju.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av sju av åtte intervjuer skjedde etter arbeidstid. Å få tak i nok informanter var som nevnt vanskeligere enn jeg hadde forestilt meg, så jeg var rimelig fleksibel i henhold til oppmøte og reiseavstand. Derfor hadde de fleste informantene ikke anledning til å møte meg i arbeidstiden. En grunn for dette kan være at det i august og september måned er en hektisk periode, med innkjøring av nye barn i barnehagene. Det var kun en informant jeg

intervjuet på sin egen arbeidsplass. Jeg følte ikke at dette intervjuet artet seg forskjellig ut ifra intervjuene som ikke foregikk på sin egen arbeidsplass.

Jeg hadde på forhånd av hvert intervju planlagt å bruke førti til seksti minutter per intervju. Intervjuene ble i praksis gjennomsnitt tretti til femti minutter lange. Ved å planlegge en tidsramme på intervjuene, regnet jeg meg til å transkribere hvert intervju ordrett, ville ta omtrent fire til seks timer. Å planlegge tidsbruken gjennom hele prosessen har vært et godt verktøy i mitt forskningsarbeid.

Kvale & Brinkmann (2009, s. 118) redegjør for de sju fasene som skal ligge til grunn i en intervjuundersøkelse. De sju fasene er: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering* og *rapportering*, som står i et avhengighetsforhold til hverandre.

Som forsker må en være bevisst på at disse fasene har sammenheng med metodevalget (ibid.). Å være bevisst over de ulike fasene gjennom hele prosessen har vært utfordrende for en uerfaren forsker som meg. Men også lærerikt fordi jeg hele tiden måtte reflektere over *hvorfor* når jeg stod ovenfor valg som jeg har måttet ta underveis. Valgene som er blitt tatt er knyttet til studiens tema, og den teoretiske referanserammen som er lagt til grunn i studien. Det vil derfor være noen temaer som faller utenfor, som kunne blitt belyst nærmere for eksempel *lekens betydning* for barnehagelærerens dannelsingsforståelse. Jeg har også opplevd flere ganger i studien å være i flere faser samtidig, samt å vende tilbake til tidligere faser underveis. Dette har vært utfordrende, men også lærerikt. Fordi jeg hele tiden har måttet reflektere over hvordan hele studien henger sammen.

3.4.1 Intervjuing

Kvale & Brinkmann (2009) hevder det er flere ting forskeren må være klar over i intervjuprosessen. Forskeren bør være klar over at det er viktig å vinne tillit til informanten, der de første minuttene avgjørende. Forskeren må vise genuin interesse i det informanten sier og det kreves oppmerksomhet, forståelse og respekt (ibid.). Derfor innledet jeg hvert intervju med å prate litt løst og ledig før vi startet intervjuet, gjerne over en kopp kaffe. Jeg følte at ved at jeg ikke stresset meg å komme i gang med intervjuene. Opplevde jeg at informantene mine slappet av, noe jeg mener har hatt betydning for samtalenes utfall.

Det er viktig å påpeke at i kvalitativ forskningsintervju vil ikke partene være likeverdige. Fordi jeg som forsker har styrt samtalen, og på den måten er det jeg som har kontrollert situasjonen (Johannessen & Tufte, 2006). Intervjuene artet seg ulikt fra det ene til det andre,

men alle intervjuene holdt seg innenfor studiens tema. Det var forskjell på informantene. Noen pratet mye, andre mindre. Derfor ga dette utslag i at spørsmålsformuleringene kunne bli ulik fra det ene intervjuet til det andre, selv om de var innenfor studiens tema.

Når jeg innledet intervjuet startet jeg alltid med en *briefing*, der jeg fortalte studiens hensikt at jeg ønsket å høre dem fortelle hva de tenkte om medvirkning, og erfaringer de hadde med medvirkningsarbeidet. I tillegg informerte jeg informanten om at de når som helt kunne trekke seg underveis. Videre informerte jeg også om bruk av båndopptaker, hensikten med bruk av den, og de etiske retningslinjene med oppbevaring av datamaterialet. I henhold til de etiske retningslinjene ved bruk av båndopptaker, måtte jeg også informere om at informanten ikke måtte si noe som kunne identifiseres, som for eksempel navnet på barnehagen. Før jeg begynte med å spørre spørsmål, spurte jeg også om informanten hadde noen spørsmål til meg. Når intervjuet var ferdig hadde jeg en såkalt *debriefing*, det vil si at jeg spurte informanten om vedkommende hadde noe å tilføye, og hvordan de opplevde intervjuet. Dette var også viktig for min rolle som uerfaren forsker, som ga meg implisitt tilbakemelding på hva som eventuelt kunne forberedes til neste intervju. Helt til slutt takket jeg alltid informantene for oppmøtet.

Underveis i intervjuene brukte jeg båndopptaker. Jeg mener at ved at jeg brukte båndopptaker var jeg tilstedet *her og nå*. Jeg lyttet og fikk konsentrere meg kun om det informantene sa. I tillegg til at jeg fikk med alt som ble sagt. Jeg var nøye før hvert intervju å sjekke om båndopptakeren hadde nok strøm og at den fungerte underveis.

Før intervjuet er det viktig at forskeren er godt foreberedt (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Å være forebredt opplevde jeg også var med på at jeg var mer tilstede og fokusert. Dette viste seg for eksempel når informanten sa noe som var litt uklart for meg, kunne jeg spørre informanten om hun kunne beskrive den aktuelle situasjonen, ved at jeg spurte flere oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden var også et godt verktøy i denne sammenheng. Jeg opplevde at det kunne være utfordrende å holde oss helt innenfor temaet når samtalen var preget av flyt. Da kunne jeg ta et kjapt blick på intervjuguiden, og hente oss inn igjen til studiens tema. Jo grundigere intervjuet er gjort, jo mer troverdig og gyldig er intervjuets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Å bruke semistrukturert kvalitativ forskningsintervju, ble jeg bedre til dette jo mer erfaring jeg fikk. Det stilles høye krav og kriterier for en god intervjupraksis. Dette er noe forskeren bør være reflektert over underveis, og på forhånd av intervjuene, og i utformingen av intervjuguiden.

3.5 Bearbeiding av de innsamlede data

Etter at alle intervjuene var gjennomført ble de transkribert. Transkribering handler om å gjøre intervjumaterialet klar for analyse. Intervjumaterialet blir transformert fra samtale til tekst, som kan hjelpe forskeren å få en struktur over dataene som en hjelp til analysearbeidet. Det finnes ulike metoder for transkribering, noen mer detaljert enn andre.

I min hermeneutiske meningsfortolkning anså jeg det som nødvendig å transkribere mine data, så og si ordrett. Intervjuene ble i alt transkribert til 115 sider. Jeg så det som betydningsfullt i forhold til valg av metode, å ha gjort en grundig transkribering for å få med meg alt som var blitt sagt. Fordi det var en hjelp, når jeg skulle tolke meg frem til å finne mening i barnehagelærerens utsagn.

3.6 Fortolkning og analyse

I henhold til studiens formål har jeg brukt hermeneutikk i tolkning av mine transkriberte data, altså tolkning av samtale til tekst. Den hermeneutiske metoden tar for seg hvordan forskeren skal gå frem, for å oppnå gyldige tolkninger av informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med en hermeneutisk fortolkning er og nå frem til en gyldig og allmenn forståelse av tekstens betydning (Kvale, 1994). Selve fortolkningsprosessen startet allerede da jeg valgte studiens tema. Som har vært en pågående prosess gjennom hele utarbeidelsen og gjennomføringen av studiens rapportskrivning. Der forskerens forståelse av teksten skjer gjennom en prosess der betydningen går fra *del til helhet*. I prinsippet er dette en uendelig prosess, men i praksis, gir teksten mening når man har fått en fornuftig, og gyldig mening uten andre motsigelser (Kvale, 1994). Den *hermeneutiske sirkel* ser samspillet mellom del og helhet som fører til at de to elementene stadig fremstår i sin klarhet. Som kan medføre til en ny og økt forståelse gjennom prosessen der delene sees i sammenheng med hverandre (Alvesson & Skoldberg, 2008, Kvale, 1994; Kvale & Brinkmann, 2009).

I studien har jeg gjort to ting i min tolkning av data. For det første har jeg tolket meg til barnehagelærerens forståelse av barns medvirkning. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i hva hver og enkel barnehagelærer tenkte om barns medvirkning. Deretter måtte jeg finne fellestrekk i barnehagelærerens forståelse av medvirkning, og knytte det opp til den teoretiske referanserammen. På den måten har jeg kunnet svare på hvordan deres dannelsesforståelse kom til uttrykk. Jeg har derfor tolket meg frem til hva slags dannelsesforståelse som kommer til uttrykk hos barnehagelæreren, i deres forståelse av barns medvirkning. På den måten har jeg

forsøkt å se på tekstens ulike perspektiver i det teksten har formidlet. For å gjøre mine fortolkninger forståelige.

I analysen har jeg fått innsyn i hva barnehagelærerens forståelse av medvirkning er *her og nå*, innenfor barnehagekonteksten. Det kom til uttrykk at barnehagelærerens forståelse av barns medvirkning også er betinget av historie, tradisjon og nye politiske føringer. Dette er også noe som kommer frem i konklusjonen av studien, når jeg svarer på hva slags dannelsesforståelse kan vi finne hos barnehagelæreren i Norge i dag.

Analysearbeidet er en prosess hvor forskeren får mening av sine data, der prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert (Postholm, 2010, s.105). I analysen har jeg kodet og kategorisert mine data, slik at jeg skal finne mening, sammenheng og struktur, som er koblet opp mot mitt teoretiske ståsted. Koding former seg som kategorisering når meningen i lange intervjuutsagn blir redusert til enkle kategorier (Postholm, 2010). Underveis i analysearbeidet har jeg flere ganger måttet skifte kategorier om hverandre for å kunne svare på de to ulike forskningsspørsmålene.

Ofte kan forsker erfare at flere kategorier kan passe under flere, slik det har gjort i denne prosessen. Kategoriene springer ut av empirien som ble dannet i analyseprosessen. Fremstillingen dannes derfor på bakgrunn av dialogen som ble fremstilt i intervjuene. Det er derfor mine tolkninger som kommer frem i refleksjoner og drøftinger rundt forskningsspørsmålene og problemstillingen. Ved at empirien er blitt fremstilt slik kan føre til at leseren får innblikk i teori og praksis, som kan være med på å bekrefte og avkrefte om teorien passer opp mot praksis. Som igjen kan være med på og gi en ny innsikt og forståelse av temaet.

3.7 Studiens reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er utviklet fra positivistiske vitenskaper og er hentet fra forskningsidealer fra naturvitenskapen (Østerud, 1998). I kvantitativ forskning er begrepene bygget på et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn enn hva kvalitativ forskning knyttes til (ibid.). Å bruke begrepene fra et positivistisk paradigme kan være utfordrende i et konstruktivistisk paradigme, men det er fullt mulig. Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning blir derfor ofte erstattet med pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249).

Reliabilitetskriteriet kommer implisitt og eksplisitt frem når jeg redegjør for Alvesson & Sköldberg (2008) presentasjon av *det trilaterala sanningsbegreppet*, i min hermeneutiske tilnærming til data. Som henger sammen med at det er tre måter å tilnærme seg validitet på. I følge Alvesson & Sköldberg (2008) utelukker ikke disse tre tilnærmingene hverandre, samtidig som at de vektlegges ulikt. Studien kan vise validitet gjennom alle tre tilnærmingene. For det første *kan* studiens validitet vise seg gjennom det *pragmatiske*. Som omhandler studiens *praktiske anvendelighet*. For det andre *kan* studiens validitet vise seg gjennom *korrespondanse*, som omhandler *tolkning mellom forskningen stemmer overens med den objektive verden* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). Og for det tredje *kan* studiens validitet vise seg gjennom det *meningsbærende*. Det meningsbærende omhandler hvilken *mening* eller *betydning* studien avdekker (Alvesson & Sköldberg, 2008,). Det er den *meningsbærende* tilnærmingen som viser seg å komme tydeligst frem i *studiens validitet*.

Validitet som det *pragmatiske* kan vise seg gjennom om studien kan medføre til å bli en praksis konsekvens ved for eksempel å være et bidrag til annen forskning. "*En pragmatisk tilnærming medfører at sannhet er det som hjelper oss til å handle slik at det ønskede målet nås*" (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 263). Der det vektlegges forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). I studien har jeg hele veien argumentert og begrunnet for mine valg, opp mot nyere forskning om temaet. Der det også kreves etiske overveielser. Det handler om hvordan jeg som forsker bruker min makt i møte med informanten, og hvordan jeg bruker den kunnskapen som produseres (ibid.). Validitet gjennom det pragmatiske kan vise seg i at studies tema er aktuell innenfor barnehagepolitikken i dag, praktisk og politisk. En begrunnelse for dette er nettopp fordi jeg har tatt utgangspunkt i nyere forskning og aktuell litteratur i mine kilder. Hvis studien lykkes med å være anvendelig, kan studien bidra til nye perspektiver til barnehagefeltet. Og på den måten vil det pragmatiske validitetskriteriet bli styrket.

Validitet som *korrespondanse* kan komme til uttrykk i hvordan jeg bruker teorien opp mot mine empiriske funn i studien (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jeg har underveis i studien forsøkt å gi en nøyaktig og tydelig fremstilling, og gitt presise kildehenvisninger. Validitet gjennom korrespondanse kan da vise seg i hvordan mine funn korresponderer med virkeligheten (ibid.; Kvale & Brinkmann, 2009).

Validitet som det *meningsbærende* kan komme til uttrykk i hvordan jeg har tolket og fremstilt studien. Hermeneutikken vektlegger på at det egentlig ikke finnes noe sannhet, men at tekster

kan tolkes og leses på flere måter (Kvale & Brinkmann, 2009). Allikevel stiller det krav til hvordan forskeren fremstiller studien. Min forforståelse har betydning og konsekvenser for hva slags mening jeg har fått frem i mine data. Validitet gjennom det meningsbærende kan styrkes ved at jeg er tydelig i mine *begrunnelser for valg av kilder, problemstilling forskningsspørsmål, tolkninger og hvorfor jeg har tolket som jeg har gjort i studien.*

Analysen er basert på fortolkning av mine transkriberte data. I denne sammenheng trekker jeg derfor inn *kommunikativ validitet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 258-260). Der *konsensus* er målet: ”*Konsensusbasert validering er en grunnleggende enighet blant kompetente andre om at beskrivelsen, fortolkningen, evalueringen og tematikken ved en pedagogisk situasjon er riktig*” (Eisner, 1991, s.112, I Kvale & Brinkmann, 2009, s. 259). Kommunikativ validitet omhandler derfor overprøving av kunnskapskrav i en dialog (ibid., s. 258). Gyldig kunnskap oppnås når motstridene påstander blir diskutert i en dialog og hvordan forskeren argumenterer for sine påstander i sin analyse (ibid.). Konsensusen i min studie kan komme frem når jeg har argumentert for og på den måten har synliggjort mine tolkninger fra empirien opp mot teorien, som er lagt til grunn i studien. Konsensusen er derfor viktig i min hermeneutiske tilnærming, fordi mine funn og analyser kan ikke bevises, men kun vises opp mot konsensus.

Kvale & Brinkmann (2009, s. 264) mener en rapport og selve studien er et godt håndverk og er valid i seg selv. Det kreves derfor at forskeren er reflektert over de etiske overveielserne underveis, gjennom hele prosessen i studien og klargjør de ulike fasene. Hvordan jeg har fremstilt min analyse og tolkninger i studien, og rapporten i sin helhet. Det er i studiens *klarhet og tydelighet* at innholdet kan gi en mening og en betydning, for den som leser rapporten i sin helhet. På den måten vil validitet som *meningsbærende* bli styrket.

3.8 Forskningsetiske overveielser

Masterprosjektet ble sendt til personvern for forskning (NSD), da jeg valgte å bruke båndopptaker i intervjuene. Det er strenge krav for bruk av båndopptaker i kvalitativ forskningsintervju fordi det skal lekke sensitive opplysninger. I studien blir det ikke behandlet noen sensitive opplysninger. I henhold til de etiske retningslinjene i kvalitativ forskning, er jeg derfor pliktig til å gi informantene denne opplysningen, og ivareta konfidensialitet (NESH, 2006). Det er også retningslinjer for hvordan forskeren skal oppbevare båndopptakeren på et trygt sted og slette opptak som ikke lenger skal brukes. Derfor har jeg også anonymisert mine informanter i studien og gitt dem fiktive navn, samt at jeg heller ikke har gjort rede for hvor forskningen fant sted annet enn en i en kommune i Sør-Norge.

Forskeren må også være bevisst på forhånd og ikke presse informanten til deltakelse, og informere om informanten når som helst kan trekke seg fra studien. Forskningsetiske overveielser er blitt gjort kontinuerlig gjennom hele prosessen i studien. I kvalitativ forskningsintervju, foregår intervjuet ansikt til ansikt mellom informanten og forskeren. Informanten er der, fordi forskeren ønsker å undersøke et tema. Situasjonen kan derfor kreve etiske overveielser, som jeg implisitt og eksplisitt har gjort rede for.

4. Empiriske funn og drøftning

I dette kapittelet redegjør jeg for mine empiriske funn og drøfter den opp mot teorien, som er lagt til grunn i studien. Jeg vil på den måten ha en dialogisk tilnærming til mine funn opp mot teorien. Ved å ha en slik tilnærming til empirien kan det være med å bidra til dypere innsikt om temaet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningsspørsmålene danner utgangspunkt for fremstillingen av analysen. Jeg vil først svare på hva barnehagelærerens forståelse av barns medvirkning. Empirien springer derfor ut ifra hva barnehagelæreren tenker om barns medvirkning. Dernest skal jeg svare på hva slags dannelsingsforståelse som kommer til uttrykk barnehagelærerens forståelse av medvirkning.

Studiens hensikt har vært å finne ut hva slags dannelsingsforståelse som kommer frem i barnehagelærerens utsagn om medvirkning. På bakgrunn av den teoretiske referanserammen som ligger til grunn. Der jeg har tatt utgangspunkt i materiale, formale og kategoriale dannelsingsbegrepene. Det sentrale her er i følge Klafki (2011) er at all danning må sees i sammenheng mellom hans autonomitanke der barnet skal utvikle evne til, og ta ansvar for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011, s. 69).

Forskningsspørsmål 1: Barnehagelærerens forståelse av barns medvirkning.

Følgende skal jeg ta for meg forskningsspørsmål en. Der jeg skal finne hva er barnehagelærerens forståelse av barns medvirkning. Forståelsen kan være med å danne et bilde av hva barnehagelæreren legger i dannelsens innhold, ut ifra de utsagn som er kommet frem i empirien om barns medvirkning.

I søken etter svaret om hva slags forståelse barnehagelæreren har av medvirkning blir det vektlagt å finne ut hva barnehagelæreren legger i begrepet *medvirkning*, *forutsetningene for medvirkning*, *utfordringene med barns medvirkning* og beskrivelser av *det medvirkende barnet i barnehagen*. Disse kategoriseringene med underkategorier danner et grunnlag for å svare på forskningsspørsmålet. Følgende skal presentere mine empiriske funn og drøfte underveis. For å kunne finne ut barnehagelærerens forståelse av medvirkning har jeg i analysen tatt utgangspunkt i det dannelsesdidaktiske perspektivet i Klafkis tanke om at all danning skal sees i sammenheng med *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* (Klafki, 2011).

4.1 Medvirkning er...

Et av de sentrale spørsmålene mine informanter ble spurt om var hva de la i begrepet barns medvirkning. Det er i henhold til studiens formål viktig å få frem hva barnehagelæreren selv legger i begrepet medvirkning.

4.1.1 Hva barnet vil bestemme selv

I intervjuene kom det frem at barnehagelæreren hadde tanker om at barns medvirkning handler om hva barnet vil bestemme selv.

Ida tenker at barns medvirkning handler om hva barnet ”... vil ha på brødsdiven... og hva de vil leke med i frileken”. Eva tolker jeg har samme forståelsen når hun sier: ”Det er jo på en måte litt det klassiske da... at barn skal få lov til å bestemme... og ha sin rolle i hverdagen”.

Jeg tolker Ida og Evas utsagn dit hen at de mener barns medvirkning er når barnet selv får bestemme. Det skal gis rom for barns ulike perspektiver, intensjoner og opplevelsesverden i barnehagen (Fennefoss & Jansen, 2013). Det er lovfestet at barnets individualitet skal ivaretas i barnehagen. Barnet skal få oppleve å ha sin rolle i barnehagehverdagen. Det betyr at barnet skal få lov til å bestemme hva de vil ha på brødsdiven, og hva de vil leke med. Barnet har derfor rett til å ha selvbestemme, men selvbestemmelsen kan ikke stå alene i medvirkningsbegrepet. Fordi det i følge lov og rammeplan blir utdypet at barnehagelæreren også skal tas hensyn til fellesskap. Barnet skal få oppleve tilknytting i fellesskapet, støtte seg til å leve seg i andres situasjon og ta hensyn til hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Som nevnt i teorien hvis barns medvirkning blir kun sett på som selvbestemmelse, er en av farene med medvirkningsbegrepet (Bae, 2006; Fennefoss & Jansen, 2012; Jansen, 2013). Fordi barns medvirkning dreier seg da mot en individualistisk retning. I den betydning at barnets selvbestemmelse blir dominerende (ibid.). Hvis fokuset blir vektlagt på en individualistisk retning, er dette med på å undergrave hva medvirkning handler om, nemlig å ta hensyn til fellesskapet (*solidaritet*) og ivareta demokratiet (*medbestemmelse*). Slik Klafki (2011) redegjør for er at all danning må sees i sammenheng med de tre grunnleggende evnene som utgjør barnets autonomi. Slik jeg forstår det autonome barnet handler det om barnets selvstendige handlinger. Der barnet kan tenke uten å påvirkes av ulike faktorer i omgivelsene, som evne til fornuftig - og kritisk tenkning.

4.1.2 Barnets innflytelse

Det kom også frem i barnehagelærerens utsagn at medvirkning handlet om barnets innflytelse på barnehagens innhold.

Marie mener at: *"Barna skal ha noe å si i barnehagehverdagen"*. Slik jeg tolker Maries utsagn handler det om å la barnets stemme bli hørt, og at denne stemmen skal ha innflytelse på barnehagens innhold. Hun legger til at: *"Så er det jo det at de eldste barna da... de kan være med på et demokrati på en måte, alle får ha en mening..."*

Slik jeg tolker Maries utsagn vektlegger hun barnets medvirkning som selvbestemmelse og medbestemmelse. Der barnet skal ha en stemme og denne stemmen skal bli hørt. Samtidig som hun mener at barnet skal medbestemme i felles avgjørelser, hun vektlegger i denne sammenheng at alle barn skal ha en mening. Og at denne meningen kan påvirke og gi innflytelse på innholdet. Jeg tolker derfor at det kommer frem i utsagnene at det er barnets subjektive mening som blir vektlagt når barnet medvirker. Jeg mener derfor at Maries utsagn om medvirkning dreier seg mot en individualistisk retning.

I følge Klafki skal det autonome barnet utvikle evne til *fornuftig selvbestemmelse* i tråd med hva fellesskapet ønsker og vil. I tillegg har han i denne sammenheng tilføyd begrepene *humanitet, menneskelighet, verden, objektivitet og allmennhet*. Klafkis intensjon med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er at barnet dannes gjennom en samfunnsmessig betydning, dette kommer jeg tilbake til når jeg drøfter barnehagelærerens dannelsesforståelse i forskningsspørsmål to. Derfor må også solidaritet være tilstede, for å oppfylle medvirkningsprinsippet. Medvirkning skal verken bli sett på som kun selvbestemmelse eller kun medbestemmelse, fordi det da kun vektlegges på individets rett til valg (Bae, 2006; Bae 2012; Fennefoss & Jansen, 2012; Jansen, 2013).

Mia derimot vektlegger at medvirkning handler om barnets innflytelse i møte med et gitt innhold *her og nå*, og hvordan barnehagelæreren skal gripe fatt i det. *"De skal ha innflytelse på den pedagogiske praksisen... de skal være med... der vi ser og observerer hva de tenker, oppfatter, ønsker. Og behov de har der og da"*. Hun tilføyer at: *"De skal være med å påvirke og få sette farge på sin hverdag. Bli sett og møtt, og at vi tar de på alvor det de prøver å fortelle oss... og at vi får være en del av deres tanker om hvordan de skal ha det i barnehagen"*.

Jeg tolker Mia utsagn dit hen at hun mener at barnehagelæreren bør være åpen for barnets innflytelse i møte med innholdet, for at barnet skal kunne medvirke. Samtidig vektlegger Mia på at barnets innflytelse og deltakelse gir påvirkning på innholdet. Barnehagelæreren har et ansvar og er selv autonom til å velge å plukke ut et innhold, som hun mener gir betydning for barnet, men det kreves også at barnehagelæreren kan endre sine planer underveis (Broström &

Vejleskov, 2009). Det kreves derfor en barnehagelærer som er åpen for hva barnet og barnegruppen ønsker å komme med underveis, i møte med innholdet, som kan gi innholdet en ny retning og innfallsvinkel (Fennefoss & Jansen, 2012).

Jeg tolker derfor Mia i sin forståelse av medvirkning der hun vektlegger på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Det kan tenkes at det kun kommer frem selvbestemmelse og medbestemmelse, men på bakgrunn av Mias utsagn som kommer frem senere i denne analysen, vektlegger hun særlig på at solidaritetsprinsippet skal konkret oppfylles som en felles kjerne sammen med selvbestemmelse og medbestemmelse. Fordi hun vektlegger i sine utsagn at det også skal tas hensyn til fellesskapet. Klafki (2011) mener at solidaritet handler om personlige krav, der selvbestemmelses – og medbestemmelsesevnen kun kan rettferdiggjøres hvis det også tas hensyn til fellesskapet.

Barnehagelæreren har et ansvar å ta synspunktene og ønskene barnet har på alvor, der de gir sin innflytelse og setter farge på den pedagogiske praksisen, dette vektlegges også i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). Jeg tolker derfor at Mia tar hensyn til både individet og fellesskapet. Det kan derfor tyde på at Mia har tanker om barns medvirkning, som er med på å fremme barnets autonomi gjennom barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.1.3 Barnas valg og ansvar

Det kom frem i et av intervjuene da jeg spurte hva barnehagelæreren vektla i medvirkningsbegrepet. Der Oda mener at det handler om at barnet får valg og ansvar. Det er flere dilemmaer med medvirkningsretten barnet har, som barnehagelæreren bør være reflektert over (Bae et al., 2006; Glaser, 2013), særlig når det gjelder barns valg og ansvarliggjøring for sine handlinger. Dette kommer frem i følgende utsagn.

Oda sier: *”Det handler om at barnet skal få sjanse til å gjøre ting i hverdagen, som de kan bestemme selv. Det ender jo med å bestemme selv... eller at de gjør noen valg”*. Oda gir i denne sammenheng et eksempel med en 5-åring, der barnet selv skulle finne ut hva som var lurt å ha på seg når det regnet ute, hun fortsetter: *”Men for de så trur jeg de lærer av at hvis de går uten regnbukse når det regner, så blir de våte og kalde... og da er det ikke noe gøy uten regnbukse. Da er det en diskusjon man ikke trenger å ta noen ting mer. For da er det et valg som de har lært neste gang...”*.

I følge Bae (2006) er det viktig at barnehagelæreren ikke undervurderer barnets kompetanse og tillegger deres uttrykk lite verdi. Eller motsatt overbelaster dem med valgmuligheter og

ansvar som barnet ikke er modne for. Det kan tenkes at barnet i eksempelet er moden nok for å lære av konsekvensen. Det var ikke lurt å gå uten regnbukse når det regnet. Glaser (2013) hevder at når barnet erfarer valg følger det også et ansvar, som er en viktig del av det å bli et selvstendig, autonom og myndig barn. Det er viktig at valgmulighetene bidrar til individets mestring følelse og autonomiutvikling, samtidig som det kan by på problemer hvis barnet opplever å få valg de ikke kan ta konsekvenser for.

Hvis barnehagelæreren dreier seg mot en retning med valgmuligheter kan det også tenkes at barnehagelæreren tenker at barnet skal utvikle seg gjennom ny bevissthet gjennom erfaringen som er blitt gjort. Oda tolker jeg derfor vektlegger på barnets subjektive mening og utfoldelse i denne sammenheng. Der det kun vektlegges på barnets selvbestemmelse. Et slik individualistisk perspektiv om medvirkning, undergraver hva medvirkningsretten handler om. Nemlig å ta med i betraktning barnets medbestemmelsesevne og solidaritetsevne som en forpliktende felles kjerne (Klafki, 2011). Slik at fellesskapet også ivaretas.

4.1.4 Hensyn til individet og fellesskapet

Det kom frem hos flere av barnehagelærerne underveis i intervjuene, der de mente at de måtte ta stilling og hensynt til individet og fellesskapet i sine tanker om medvirkning.

Lisa vektlegger i denne sammenheng individet og fellesskapets betydning for hvordan innholdet blir påvirket, når barnet skal medvirke. Hun sier: *"Å virke med og ha en plass i fellesskapet. Og bli sett... og hørt"*. Britts utsagn tolker jeg dit hen at hun er av samme oppfatning: *"Barnets stemme skal bli hørt... og de skal erfare og bli tatt på alvor... og ha virkning på fellesskapet"*.

Det kan tenkes at Lisa og Britt mener at barnet skal kjenne sin deltakelse og forstår at sin deltakelse kan bidra til en endring gjennom sin medbestemmelse. Det er viktig mener Bae (2006) at medvirkning ikke bare blir nyansert som medbestemmelse, heller. Det skal derfor ikke være enten eller, verken kun selvbestemmelse eller kun medbestemmelse. Blir det enten eller, undergraver dette medvirkningsprinsippet fordi det kun tas hensyn til individet. Da det både er et individ og fellesskap perspektiv som skal komme frem i medvirkningsprinsippet (Bae et al., 2006).

Ifølge Klafki (2011) er medbestemmelsesretten forstått som at hver enkel har forpliktelser, medansvar og muligheter i vårt demokrati, men medbestemmelsesretten kan ikke stå alene. Fordi medvirkning skal sees i sammenheng med de tre grunnleggende evnene som barnet skal utvikle og ta ansvar for.

Mia sier noe som er interessant i denne sammenheng: *"Noen er jo den lille prinsessa eller prinsen hjemme ikke sant... så det og se at de er en del av et større fellesskap... og at de også må lære, lytte og høre hva også andre vil. Slik at de også får være med, og forstå at alle er like viktig... som en sjøl da"*.

Dette er viktig i forhold til medvirkningsprinsippet, det Mia sier her. Jeg tolker utsagnet hennes og knytter det opp mot at barn i barnehagen skal nettopp lære at de en er en del av et større fellesskap. Barnet skal få utrykke og ønske hva en vil, som jeg har drøftet tidligere, men barnet må også lære seg og lytte og høre hva andre ønsker og vil. På den måten mener jeg at Mias tanker om medvirking viser seg i at selvbestemmelse og medbestemmelse kan kun rettferdiggjøres opp mot solidaritetsprinsippet til Klafki (2011).

Kari tenker at: *"Medvirking for meg handler om barnets deltakelse"*. Videre forklarer hun at i personalmøtene er det uten unntak at det kommer frem at barns medvirking handler om at barnet skal få bestemme at de vil ha på den lua. Hun begrunner med at: *"For meg ligger det litt mer bak det enn det"*.

Hva Kari vektlegger i hva som ligger i "litt mer bak en det". Kan jeg ikke vite konkret. Jeg tolker allikevel Karis utsagn dit hen at hun vektlegger at medvirkningsbegrepet ikke bare skal sees på som selvbestemmelse. Men at barnets deltakelse skal sees i sammenheng med innflytelse på eget liv i samarbeid med andre.

Hun vektlegger videre at: *"Noen ganger er det viktig at barnet blir sett... og andre ganger er det viktigere for gruppa å få en felles opplevelse"*.

Jeg tolker også Kari sitt utsagn i hva hun vektlegger i medvirkningsbegrepet at det handler om å ta hensyn til hvert enkelt barn, samt at fellesskapet skal ivaretas gjennom barnets deltakelse og innflytelse på barnehagens innhold. Barnehagelæreren har et ansvar å holde seg til innholdet barnet møter, skal gi barnegruppa en felles opplevelse. Samtidig som barnet selv skal få erfaring og få delta i prosessen i møte med et innhold.

I følge det dannelsesdidaktiske perspektivet er det gjennom den betydningen barnehagelæreren og barnet opplever i møtet med innholdet, som gir betydning for barnets da (Hopmann, 2010). Barnehagelæreren kan aldri vite nøyaktig hva slags betydning innholdet har gitt barnet, for innholdet kan gi ulik betydning fra barn til barn.

I denne sammenheng er Klafki (2011, s. 211) opptatt av at det pedagogiske innholdet barnet møter skal differensieres. Han omtaler differensieringen som ytre og indre, som han hevder på ingen måte utelukker hverandre. Kort fortalt handler differensiering om å tilpasse læringsinnholdet til barnegruppen og til hvert enkelt barn forutsetninger og behov. Jeg tolker derfor at Kari vektlegger på at noen ganger er det viktig at barnet blir sett, og andre ganger er det fellesskapet som skal tas med i betraktning i møte med innholdet som blir gitt. Det handler med andre ord å vektlegge på barnets individualitet, samt at fellesskapet skal tas med i betraktning, og legge innholdet til rette deretter.

Jeg tolker at barnets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan komme til uttrykk i Kari sitt utsagn. Når barnet møter innholdet mener Klafki (2011, s.301) at det skal lære seg allmenngyldig kunnskap og evner i møte med innholdet. Dette allmenngyldige barnet skal lære, skal være knyttet opp til de fem nøkkelproblemene/samfunnsspørsmålene. Der måler er at barnet skal utvikle evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I selve planleggingen er det barnets innflytelse og deltakelse som skal vektlegges når innholdet tilrettelegges. Barnehagelæreren i lys av Klafki (2011) sin teori, skal derfor legge til rette et innhold som hun mener kan gi betydning for barnet. Som nevnt tidligere, kan aldri barnehagelæreren vite hva slags betydning innholdet gir barnet. Karis utsagn om barns medvirkning kan derfor sees i sammenheng med Klafkis tanke om det autonome barnet, som kan komme frem på følgende måte:

Der selvbestemmelse og solidaritet innbefatter barnets evne til å begrunne, reflektere og aktivt påvirker sine relasjoner i barnehagen. Det er her Klafki mener at barnehagelærerens ansvar blir å planlegge og legge til et læringsinnhold, som kan planlegges sammen med barna i selvbestemmelsens og solidaritetsprinsippets betydning. Men det er i selve møte med innholdet at barnets selvbestemmelse og medbestemmelse realiseres, som omhandler barnets aktive læring. Således er det gjennom foreslåtte temaer og sosiale læringsmål som kan være med å fremme barnets utvikling av selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne (Klafki, 2011, s. 305). Der individet og fellesskapet tas med i betraktning. Klafki (ibid.) hevder at veien til danning ved hans autonomitanke er at barnet skal utvikle personlig vekst og utvikling i tilknytning til fellesskapet, som skal ha en samfunnsmessig betydning. Der hensynet til hvert enkelt barn skal ivaretas.

Oppsummering

I hva barnehagelærerne vektlegger i *begrepet medvirkning* kommer det frem tanker om medvirkning som handler om hva barnet vil bestemme selv, gjennom sin selvbestemmelse og medbestemmelse. Det kommer også frem at barnehagelærerne mener medvirkning er når barnet har innflytelse på innholdet. Her legger barnehagelærerne vekt på medvirkning som selvbestemmelse og medbestemmelse. Samt at en av barnehagelærerne vektla medvirkning som åpnet opp for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

I barnehagelærerens vektlegging av medvirkning gjennom *valg og ansvar*, kom det frem medvirkning, som barnets selvbestemmelse.

I utsagnene om medvirkning der barnehagelærerne mente handlet om å ta hensyn til *individet og fellesskapet* ble medvirkning kun sett som medbestemmelse. Og som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.2 Forutsetninger for medvirkning er...

I intervjuene ble barnehagelærerne spurt om hva de mente forutsetningene for å få til barns medvirkning. Ved å se på forutsetningene vises det til refleksjoner rundt hva barnehagelæreren tenker som må til for å få til en praksis der barns medvirkning skal være i fokus. Det kan derfor tenkes at det barnehagelæreren i sine utsagn om forutsetningene, også har noe å si for hva slags forståelse de har av medvirkning i denne sammenheng.

4.2.1 Tilrettelegge innholdet ut ifra barnets interesser

Barnehagelæreren har et ansvar å møte og legge til rette for at alle barn uavhengig av funksjonsnivå og alder skal ha lik rett på medvirkning (Bae et al., 2006, Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). Det kreves derfor bevisstgjøring og målrettet arbeid for å få det til, som er en viktig forutsetning for å få til medvirkning i barnehagen (Bae, 2006, 2012, Fennefoss & Jansen, 2012).

Marie mener det er viktig forutsetning at barnehagelæreren tar utgangspunkt i det barna interesserer seg i når innholdet skal planlegges: ” ... noen barn kan i en periode være interessert i brannbil. Ved at jeg tar utgangspunkt i det temaet som de tar med seg... som de kanskje har sett på tv... og det kan være tre fire stykker som er veldig interessert i nettopp dette. Og så er det at en ser at det kanskje smitter over på de andre og... ” Hun fortsetter: ”... da hender det at vi tar med oss temaet om for eksempel brannbil, og kan ha det som tema i en uke eller to ”

Marie sier noe som er veldig viktig i forhold til det danningsdidaktiske perspektivet. Hun mener at for å tilrettelegge for medvirkning handler også om å ta utgangspunkt i hva barnegruppen viser sin interesserer i, dette er en viktig forutsetning i medvirkningsarbeidet.

Barnehagelæreren må i følge Klafki (2011) ta utgangspunkt i det barnet viser sin interesse og nysgjerrighet i, når innholdet skal planlegges. Ved at barnehagelæreren og barnet er aktive i møte med innholdet. På den måten kan innholdet gi betydning for barnet. Barnehagelæreren kan aldri vite hva slags betydning innholdet kan gi barnet. Ethvert innhold kan gi ulike betydninger fra barn til barn, og enhver betydning kan åpne opp av mange ulike innhold (Hopmann, 2010). Hva denne betydningen kan være drøfter jeg når jeg svarer på forskningsspørsmål to.

Medvirkningsarbeidet handler som nevnt å ta barnets interesse, uttrykk og kommunikasjon på alvor. Ved at barnehagelæreren tar dette på alvor, mener jeg at barnet er aktiv med i planleggingen. Barnet er aktiv gjennom sin deltakelse, der barn sammen med andre i fellesskap leder oppmerksomheten mot samme ting, som bidrar til en endring i innholdet fordi barnehagelæreren tar barnets og barnegruppas uttrykk på alvor (Bae, 2006, s.8).

Barnehagelæreren tar dette med i betraktning ved at Marie tar utgangspunkt i dette i et temaarbeid. Temaarbeidet er med å danne et utgangspunkt der barnet og barnegruppen kan fordype seg videre med om et tema gjennom sin autonomi, og utvikle sin autonomi gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Sett ut ifra Klafkis (2011, s.145) teori mener han da at barnehagelæreren har et ansvar når de skal velge ut innholdet. I temaarbeidet må også barnehagelæreren ta med rammeplanens føringer i temaarbeidet, slik at fagområdene også blir tatt med (Kunnskapsdepartementet, 2006). En forutsetning her handler derfor om barnehagelærerens tilstedeværelse, å ta barnas uttrykk på alvor slik at barnet får medvirke gjennom sin selvbestemmelses -, medbestemmelses - og solidaritetsevne.

Britt vektlegger på å ha møter der barna selv kan være med på å ta opp hva de ønsker, som kan vektlegges i barnehagens innhold. Hun mener på den måten at hun tilrettelegger for medvirkning og at dette er en forutsetning for å få til konkret medvirkningsarbeid. Britt forklarer: *"Slik vi har gjort er at vi har hatt barnemøter. For eksempel i forkant av karnevaler og bursdager. Da får de bestemme hva de vil spise, leker vi skal gjøre og litt sånt..."* Britt fortsetter: *"... det er viktig at barnet blir tatt på alvor når de foreslår en aktivitet for barnegruppa"*.

Jeg tolker at Britt vektlegger på at barnet skal selv få være med direkte påvirke innholdet de skal ha i gitte lærings situasjoner gjennom sin medbestemmelse, som innflytelse og deltakelse. Medbestemmelse kan forstås som at barnet er med og bestemmer hva som skal skje og hvordan det skal gjøres. Klafki (2011), mener at dette er noe for så vidt alle har krav på, men som jeg har drøftet kan ikke medbestemmelse stå alene. Samtidig tolker jeg Britts utsagn dit hen at hun også vektlegger på barnets selvbestemmelse der barnet får ha sin egen mening. Klafki (2011) mener at det er i selve møte med innholdet barnets selvbestemmelse og medbestemmelse realiseres, som omhandler barnets aktive læring. Barnehagelæreren i denne sammenheng tilrettelegger for medvirkning ved at det åpnes opp for barnets intensjoner og ønsker i sin medvirkning og at barnet blir tatt på alvor når de kommer med sine ønsker. Barnet får i denne sammenheng utøvd sine ferdigheter og potensialer, uten at barnehagelæreren er med og motiverer barnets ferdigheter, i møte med innholdet. Fordi barnehagelæreren er fokusert på metoder der barnet selv skal få være med å bestemme gjennom sin selvbestemmelse og medbestemmelse.

Mia mener det er viktig når det skal tilrettelegges for barnets innflytelse og deltakelse i barnehagen handler om å være i forkant og få alle med. Hun sier ”... *det å være i forkant... for eksempel på medarbeider samtaler, avdelingsmøter, oppstartssamtaler med foreldre og personalet... at nå har vi sett gruppa an... og forberede dem på at det vil skje endring i planene underveis... for ungene skal kunne være med på å bestemme...* ”

Jeg tolker Mias der hun tar utgangspunkt i sin planlegging og tilrettelegging av innholdet ikke er forutbestemt, men at det åpnes opp for barnets innflytelse og deltakelse. På den måten viser det til at Mia har en tanke om at barnet i møte med barnehagelæreren er med på å drive innholdet videre med sin autonomi. Men for å få dette til, tolker jeg at hun mener at barnehagelærerens ansvar er å få med resten av barnehagepersonalet med på samme tankegang. Slik at det blir mulighet for at barnet får drive innholdet videre med sin medvirkning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Der innholdet kommer fra barnet og barnehagelæreren støtter barnets interesse og fasinasjon. På den måten kan det åpne opp for et dialektisk forhold mellom barnets subjektive interesser og barnehagelærerens valgte innhold (Klafki, 2001, 2011).

4.2.2 Barnets deltakelse i planlagte læringsaktiviteter

En annen forutsetning barnehagelærerne mente var viktig for å la barnet medvirke, var hvordan barnet fikk mulighet til å medvirke i planlagte læringsaktiviteter.

Ida forteller at for å få til medvirkning handler om hvordan det tilrettelegges i planlagte læringsaktiviteter og hvordan barnet får medvirke i denne sammenheng. Hun sier: *”Det at de får være med på hele prosessen... de kan få en mal eller noe å se etter når de skal klippe eller tegne... jeg liker den arbeidsmetoden best... jeg ser at de da får en mestring følelse å se etter noe... for ungene trenger jo det også... de kan trenge å ha en blomst for å tegne en blomst”*. Hun begrunner videre med at: *”Jeg synes det er viktig at de får en oppgave eller to. At de kan velge å tegne mellom et lys eller en blomst... og at de kan velge forutsetningene på sitt nivå. For de er forskjellige... noen er kjempe flinke til å tegne, noen klarer å tegne en blomst på null komma niks, mens andre har problemer...”*.

Jeg tolker Idas utsagn her, som en viktig forutsetning for at barnet skal få medvirke i selve arbeidsprosessen. Det handler om at barnehagelæreren legger til rette et innhold som barnet kan gjøre seg erfaring med. Jeg trekker derfor inn i denne sammenheng Klafkis eksemplariske prinsipp. At noe er eksemplarisk vil si at det er forbilledlig og kan derfor være et viktig kriterium for utvelgelsen av innholdet som barnet blir møter (Klafki, 2011). Det er i møte med innholdet barnet kan tilegne seg struktur, tilgjengelighet og begripelighet om virkningen av den kunnskap, evner og holdninger som blir vist frem. Med utgangspunkt i begrenset antall eksempler.

I opplegget legger Ida til rette for at barnet skal få være med på hele prosessen, ut i fra sitt nivå og sine forutsetninger, som hun begrunner med er fordi barnet skal få følelsen av mestring. Det kreves derfor innsikt på bakgrunn av Klafki (2011), at barnehagelæreren iscenesetter innholdet som kan fange barnets interesse og engasjement. Ved å gjøre innholdet ”levende” for barnet. Slik Ida viser til iscenesetter hun innholdet slik at de barna får erfaring i møte med et utvalgt eksempel, ved å ha en blomst å tegne etter. Som hun selv sier, noen klarer å tegne en blomst, mens andre ikke, derfor kan det å ha noe å se etter være et viktig kriterium for å kunne tilegne seg denne ferdigheten. Ved å tilegne seg denne ferdigheten har barnet da lært seg å tegne en blomst. Som igjen kan føre til at barnet kan tegne en blomst alene.

På den måten utvikles også barnets selvstendighet, som kan bidra til at innholdet gir mening for barnet. Når barnet først oppfatter innholdet som meningsfullt, det er først da innholdet gir betydning. Hopmann (2010, s.31) mener at ulike mestring nivåer betyr nødvendigvis ikke ulik kvalitet på undervisningen. Ved at barnehagelæreren reflekterer på ulike tilnærminger til ett og samme innhold, basert på ulike barns muligheter til å knytte betydning til dette innholdet. Vil noen barn føle mestring på høyt nivå, være kjernen, mens i andre tilfeller vil et

grunnleggende nivå være tilstrekkelig i møte med det pedagogiske innholdet, og dets mål. Barnehagelæreren kan da bidra til å utvikle barnets selvstendighet ytterligere, ved at de tilegner seg viten, evner og holdninger som før ikke var tilgjengelig. Barnet kan da få en allmenn innsikt når et enkeltfenomen blir tilgjengelig og forståelig for barnet, slik som Ida legger til rette for her. Men dette enkeltfenomenet, i følge Klafki (2011) må også ha en samfunnsmessig betydning, knyttet opp til de fem nøkkelproblemene/samfunnsspørsmålene. Hvordan dette kan komme til uttrykk er at barnet lærer seg for eksempel å se blomsten i sammenheng med *verden*. Og igjen hvilken betydning blomstene har for økosystemet. På den måten kan barnet åpnes for *den doble åpning*. *Barnet åpner seg for verden og verden åpner seg for barnet*. Som igjen kan være med på å fremme barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Jeg mener at ved å legge opp opplegget slik som Ida har gjort, viser en praksis som tyder på omsorg. Ved at hun ønsker at barna skal få være med på hele prosessen, der hun legger til rette for barnets ulike ferdigheter og nivå. Jeg tolker derfor at barnets selvbestemmelse og medbestemmelse kommer til uttrykk i møte med innholdet, noe som Klafki mener omhandler barnets aktive læring (2011, s. 305). Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan da komme til uttrykk når barna er med, og planlegger innholdet gjennom sin medvirkning, sammen med barnehagelæreren.

Det kan derfor tenkes at Idas tanker om forutsetningene for at barnet skal medvirke viser seg gjennom barnets subjektive interesse, for pedagogens valgte innhold, som er av betydning. Det er derfor ikke snakk om at barnet skal få utfolde seg helt fritt eller bare bli styrt. Dette er en balansekunst som skal vises gjennom barnehagelærers profesjonalitet (Hopmann, 2010; Klafki, 2011).

I planlagte læringsaktiviteter kreves det at barnehagelæreren er reflektert hvordan barnet kan gjøre seg erfaring og få delta gjennom sin medvirkning. Jeg mener derfor det er viktig å få frem Odas tanker om når medvirkning er minst tydelig, nettopp for å poengtere viktigheten med å reflektere over dette. Hun sier: *”Minst tydelig... det vil jo være når man har laga et opplegg... og lar ikke barna komme med innspill”*.

Jeg tolker Odas utsagn her at innholdet som blir fremstilt ikke gir rom for medvirkning, og det er nettopp dette hun vil forhindre når barnet skal få medvirke i møte med planlagte læringsaktiviteter. Hun ønsker ikke en praksis der barnet er passiv mottaker. En forutsetning

her er tolker jeg som at barnehagelæreren er reflektert over hva hun vektlegger som ønsket medvirkningspraksis.

Jeg tolker at Mia mener noe av det samme når hun sier i sine tanker om barns medvirkning i planlagte læringsaktiviteter: *”Hvordan kan en se at en formidla noe til en to - åring? Nei... de sitter jo så fint i samlinga... det holder ikke for meg, det er ikke et godt nok svar”*.

Jeg tolker Mias utsagn dit hen at hun ønsker en praksis der barnet får være delaktig i møte med innholdet og at dette er en viktig forutsetning for å få til medvirkningsarbeidet. Fordi medvirkning ikke handler om at barnet skal være passiv mottaker i møte med et innhold. Klafki (2011) ønsker at barnet skal få være aktiv i sin egen læringsprosess og i møte med et innhold, det er da innholdet kan gi betydning for barnet.

Ida mener også det er en forutsetning for å få til medvirkning gjennom å legge til rette for at barnet får delta aktivt i planlagte læringsaktiviteter. I intervjuet forteller hun: *”Så har vi opprop med de store. Skolerelatert samling. Der snakker vi om dagen i dag. Hva vi skal gjøre... For vi har en ren fem års gruppe... vi er da en førskolegruppe. I oppropet snakker vi om dato, hvilke år det er, hvilken dag det er”*. Videre forklarer hun at: *”Så pleier ordensbarnet å peke på hver og enkelt, så skal de andre finner ut forbokstaven i navnet på alle som sitter i ring. Og hvis noen skal si noe... må de rekke opp hånden...”*.

Jeg tolker Ida mener at en forutsetning for å få til medvirkningsarbeidet handler om at barnet har noe å si, når barnehagelæreren bestemmer. Jeg tolker utsagnet dit hen at innholdet barnet møter, gir begrenset medvirkning. Det kan være en kultur i femårs gruppa, på hvordan de skal ha det, der de for eksempel skal ”rekke opp hånden”, når de skal si noe. Samt at de har en fast rutine på hva de går igjennom. Der de snakker om hvilken dag det er, dato og år. Jeg vil påpeke at medvirkning her så å si ikke forekommer.

Medbestemmelse og solidaritet kommer ikke til uttrykk her på bakgrunn av Klafkis autonomitanke (2011). Fem års gruppen handler om at barnet skal lære seg noe, og dette har barnehagelæreren forutbestemt. Barnet vil ved en slik forutbestemt læringsaktivitet gi barnets begrenset tilgang til medvirkning i følge Fennefoss & Jansen (2012). Barnet skal innordne seg barnehagelærerens kontroll og ledelse. Der barnet inntar en lyttende og avventende situasjon gjerne på faste plasser i en sirkel rettet mot barnehagelæreren. Dette kan medføre til å forsterke barnehagelærerens ledelse og kontroll over læringsinnholdets retning og innhold (ibid., s.131).

4.2.3 Barnehagelærerens åpenhet for dialogens betydning

Dialogen er en viktig forutsetning for å la barnet medvirke. Det handler om å lese barnets kommunikasjon og hvordan barnehagelæreren møter barnet slik at det får medvirke og hvordan barnehagelæreren møter det medvirkende barnet. Dialogens betydning mente flere av barnehagelærerne var en viktig forutsetning for å få til medvirkning. For det kreves noe av barnet, mente de, men også barnehagelærerens evne til å fange opp, og i møtekomme barnets dialog.

Marie mener for barnet skal få medvirke handler om barnehagelærerens evne til: *”Å se hvert enkelt barn... og se dems behov, noen klarer å utrykke seg... andre ikke, og da må man så godt så mulig prøve å tolke hva barnet vil... og ja at de voksne ser barna og hver enkelt og som en gruppe...”*.

Jeg tolker utsagnet til Marie at en av forutsetningene for at barnet skal få medvirke stiller også ansvar til hvordan barnehagelæreren anerkjenner barnets kommunikasjon, og ser alle barna. Klafki (2011) hevder at dialogens betydning er viktig når barnet møter innholdet. Det kreves dialog, og det kreves noe av barnet for at det skal få virke med. Det er på den måten det åpnes opp for barnets autonomi. I tillegg kreves det også at barnehagelæreren anerkjenner barnets kommunikasjon når barn med ulik alder og funksjonsnivå viser ulike måter å medvirke på (Bae et al, 2006; Bae, 2012; Fennefoss & Jansen, 2006; Jansen; 2013).

Ut ifra det Marie sier tolker jeg at hun har et bevisst forhold til forskjellighetene i barnegruppen, som er en viktig forutsetning for å kunne ivareta alle barns rett til medvirkning (Bae, 2006). Bae (ibid., s.12) tilføyer også at det i prosessen hvor voksne legger merke til i samspillet med barnets ulike uttrykks former, kroppslig, nonverbalt og verbalt, ligger muligheten for å ivareta barnets rettigheter som deltakende subjekt. Dette åpner opp for at barnet kan ha noe å si, virke med og barnehagelæreren er åpen for det som skjer. Jeg tolker derfor at Marie åpnes opp for barnets medvirkning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, i planlegging og deltakelse i møte med innholdet.

Kari mener at: *”Jeg synes en skal møte det medvirkende barnet med åpenhet og dialog... for å kunne finne ut om dette er noe jeg kan medvirke i...”* hun fortsetter: *”... men jeg synes det med åpenhet er viktig...”*

Jeg tolker Karis utsagn di hen at en viktig forutsetning for å få til medvirkning handler nettopp om barnehagelærerens evne til å møte barnet med åpenhet og dialog. Og det kreves derfor at barnehagelæreren er åpen for det. Jeg mener at Karis utsagn støtter opp utsagnet til

Marie ovenfor. Ved at barnehagelæren åpnes opp for en medvirkningstanke gjennom barnets autonomi, og deltakelse i planlegging og i møte med innholdet.

Lisa mener at barnet skal få medvirke handler også om hvor åpen og tilstede barnehagelæreren er når barnet kommuniserer: *”Det handler om at jeg som pedagog er tilstede og de andre voksne. For hvis vi surrer med alt annet og tenker at barna leker fint der de er alene, så vil vi aldri kunne fange opp det vil si med kroppene, særlig på en småbarnsavdeling... men ja, det gjelder jo de store også. Vi må fange opp det de prøver å si... for de sier mye mer en hva de sier med munnen sin... jeg må ha tid til å være tilstede og alle forutsetningene må være på plass...”*.

På en småbarnsavdeling kreves det i større grad at barnehagelæreren er god på å lese barnas nonverbale kommunikasjon. Klafki (2011) vektlegger ikke den nonverbale kommunikasjonen i sin teori, men den verbale kommunikasjon. Dette skal jeg komme tilbake til når jeg svarer på forskningsspørsmål to. Jeg mener at for en 1-2 åring, er nettopp barnets nonverbale kommunikasjon og kroppslige uttrykk barnets dialogform. Det er en forutsetning at barnehagelæreren er der i møte med barnet.

Jeg tolker Lisas utsagn dit hen at for å kunne fange opp, og for å tilrettelegge for medvirkning kreves at barnehagelæreren er åpen for det som skjer med sin tilstedeværelse. Hvis ikke blir det vanskelig å få til en medvirkningspraksis. Barnehagelæreren må derfor fange opp det barnet viser sin interesse i, for å la barna få medvirke. Slik at det dannes et grunnlag der barnehagelæreren åpner opp for barnets medvirkning, og utvikling av selvbestemmelse -, medbestemmelses - og solidaritetsevne. Der barnehagelæreren støtter barnets utvikling av den, ved å være tilstede og ta barnets uttrykk på alvor i møte med innholdet.

4.2.4 Refleksjon over barnehagelærerens definisjonsmakt

Flere av barnehagelærerne ga også uttrykk for hvilken maktposisjon de hadde som en forutsetning for å la barnet få medvirke. Jeg mener at når barnehagelæreren reflekterer over sin maktposisjon og sitt ståsted i forhold til den, er en viktig forutsetning for å la barnet få medvirke. I utsagnene under tolker jeg barnehagelæreren er reflektert over sin maktposisjon. En medvirkningspraksis der det vektlegges barnehagelærerens definisjonsmakt i negativ forstand, er med på å undergrave hva medvirkning handler om (Kristoffersen, 2006).

Eva sier underveis i intervjuet at: *”De voksne har mye makt egentlig når det gjelder medvirkning og det er skummelt og tenke på...”*. Når Eva sier det er skummelt å tenke på,

tolker jeg henne dit hen at det handler om at barnehagelæreren er reflektert over dette og er seg selv bevisst over sin maktposisjon.

Kristoffersen (2006) forklarer at i barnehagens planlegging av innhold, har de voksne makt til å bestemme hva som har verdi når innholdet skal fastsettes. Det kreves derfor etisk bevisstgjøring, og er en viktig forutsetning for å la barnet medvirke. Definisjonsmakt er et viktig begrep i denne sammenheng. Barnehagelæreren har mye makt, det kan ikke barnehagelæreren fraskive seg, for det handler også om ansvaret og profesjonalitet. Barnehagelæreren bør derfor være reflektert over sin posisjon i møte med barnet, og barnets opplevelse av seg selv. Definisjonsmakten kan også være positivladet, vel som negativt. Når den brukes positivt som utsagnene til barnehagelærerne viser til her i følgende avsnitt. Kan definisjonsmakten være med på å fremme barnets selvstendighet, tro på seg selv, respekt for seg selv og andre. Bruker barnehagelæreren sin maktposisjon negativt kan det underminere barnets selvrespekt og selvstendighet (Bae, 1996). Noe jeg mener ikke utvikler barnets selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Og som da ikke gir rom for medvirkning og utvikling av barnets autonomi.

Marie mener noe om hva slags definisjonsmakt barnehagelæreren har når hun sier: *"Når den voksne sier hysj nå skal vi ikke snakke om det... her er det jeg som bestemmer. Det liker jeg ikke. Derfor mener Marie at det er viktig at barnehagelæreren: "(...) må prøve å sette oss mer inn i situasjonen til barna og... prøve å forstå hva de vil". Hun tilføyer for å få det til og skjere: "Gjensidig respekt og tillit, synes jeg er viktig. Slik at de kan føle at vi kan ikke spørre ho der... for ho bare sier det, og så blir det ikke noe av. Det må være veldig kjipt. En kan jo bare tenke seg hvordan det ville vært sjøl..."*

Barn skal få følelsen av å bli tatt på alvor. Gjensidig respekt og tillit er verdier som er viktig at barnet tar med seg videre som er en viktig forutsetning for å få til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan tenkes at Marie har en tanke om barnets medvirkning handler om at barnet skal utfolde seg som selvstendige individer. Der verdien av respekt kommer til uttrykk der Marie ser på barnet og barnehagelæreren som er likeverdige parter. Klafki (2011) vektlegger at verdien om respekt er viktig å formidle til barnet i det moderne samfunnet. Det er en verdi som barnet skal tilegne seg, og som kan bidra til at barnet utvikler kritisk sans og forholde seg spørrende og reflekterende til samfunnsmessige forhold. Det vil si at innholdet barnet møter er målet skal medføre til at barnet utvikler seg til å bli

myndige, autonome, selvregulerende og selvbestemmende mennesker, fri fra undertrykkelse (Glaser, 2013).

Marie vektlegger også å sette seg inn i barnets følelse. Det handler om refleksjon over hvordan hun vil anerkjenne barnet. Bae (1996) forklarer at anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom hele måten å være i relasjon med andre. Anerkjennelse springer ut av en grunnleggende holdning om likeverd og respekt. Ved at barnehagelæreren er reflektert over sin definisjonsmakt. Tolker jeg åpner opp for tanker der alle barn har krav på samme utviklingsmuligheter, som også støttes i lovverket og rammeplan. Marie viser her i sitt utsagn at hun er reflektert over makten hun har, samtidig som det åpnes opp for tanker om respekt, tillit. Der barnet og barnehagelæreren er likeverdige parter. Dette er verdier som jeg tolker Marie vil videreføre til barnet, som kan åpne opp for barnets utvikling og evne til å bli et autonomt barn.

Jeg tolker derfor utsagnene til Marie at hun ønsker en praksis som gir mulighet for at det åpnes opp for en tanke der alle barn skal få oppleve et innhold som er meningsfullt, i samarbeid med andre. Ved at hun er opptatt av, og gir uttrykk for en holdning og ønsker som omhandler å ivareta barnets og barnegruppens uttrykk, ønsker og interesser. Jeg tolker utsagnet dit hen at det åpnes det opp for en tanke om medvirkning der barnets autonomi ivaretas gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse - og solidaritetsevne.

Oppsummering

I barnehagelærernes tanker om forutsetningene for å få til medvirkning handler det om hvordan barnehagelæreren deler sine tanker og reflekterer over sin praksis, og ønsket praksis. I forhold til det dannelsesdidaktiske perspektivet er derfor forutsetningene viktig å få frem. For å danne et bilde av hva barnehagelærerne vektlegger i medvirkningsbegrepet.

Det kom frem at barnehagelærerne mente en forutsetning for å få til medvirkning handlet om *å legge til rette for barnets innflytelse og deltakelse* i møte med innholdet. I hvordan barnehagelæreren tilrettela for barnets innflytelse og deltakelse, kom det frem en tanke om barns medvirkning som kun medbestemmelse. Men også tanker som åpnet opp for barnets medvirkning gjennom selv bestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i møte med innholdet.

I forutsetningene for hvordan barnet skulle få medvirke i *planlagte læringsaktiviteter* kom det frem tanker der barns medvirkning kom til syne i møte med innholdet, som åpnet opp for

barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Både i planlegging og i barnets møte med innholdet. Men også en tanker om medvirkning, der alt ble styrt av barnehagelærere. En slik tankegang tolker jeg ikke gir rom for verken medbestemmelse eller solidaritet, kun så vidt selvbestemmelse.

Det kom også frem i intervjuene at barnehagelærerne reflekterte over konsekvensene som kan forekomme i planlagte læringsaktiviteter, som er helt voksenstyrt. De mente de ikke ga rom for medvirkning. Dette var en praksis som de uttrykte at de ikke ønsket, fordi de ikke ville at barna skulle være passive mottaker i de planlagte læringsaktivitetene. Derfor tolker jeg dem at de ønsket at barnet skulle være aktive i møte med innholdet, gjennom sin selvbestemmelse og medbestemmelse, slik Klafki (2011), mener det da kan realiseres. Der barnets selvstendighet kommer til uttrykk.

I forutsetningene om *dialogens betydning* i medvirkningsarbeidet kom det frem tanker hos barnehagelærerne om medvirkning, som jeg har tolket åpnet opp for barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

I barnehagelærernes *refleksjoner og tanker rundt deres definisjonsmakt* kom det frem en viktig forutsetning for å la barn medvirke. Det kom frem også her, tanker om medvirkning som åpnet opp for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Implisitt kommer det også frem faren over hvordan barnehagelærerne kan styre innholdet barnet møter, som ikke gir rom for at barnet får utfolde sin medvirkning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Og på den måten ikke legger til rette for barnets autonomi.

I barnehagelærernes tanker om *refleksjon over egen praksis*. Kom det frem tanker om medvirkning som åpner opp for selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.3 Utfordringene med barns medvirkning er...

For å finne ut hva barnehagelærernes tanker om barns medvirkning var, ble de også spurt om hva utfordringene med å jobbe med medvirkning er. Det å være bevisst om utfordringene med praktisering av medvirkning kan være med å bidra til at barnehagelæreren selv er bevisst i hva som skal til, for å få til medvirkningsarbeidet, og hva de legger i begrepet medvirkning. Ved å reflektere, og jobbe med utfordringene, mener jeg også er en viktig forutsetning for å få til medvirkningsarbeidet i barnehagen.

4.3.1 Ulik praksis og holdninger blant barnehagepersonalet

Kolle, Larsen & Ulla (2010) hevder barnehageansatte har gitt uttrykk for barns medvirkning er et av de mest krevende områdene å omsette fra plan til praksis. Det kan derfor tenkes at barnehagepersonalets holdninger og forståelse av barnet og deres kommunikasjon, som gir mulighet for barns dynamiske medvirkning (Freng & Hadler-Olsen, 2010, s.26). Dette kommer frem i følgende utsagn.

Ida mente at en av utfordringene med å få til medvirkning var å finne felles løsninger på hvordan barnehagepersonalet skal jobbe konkret med medvirkningsarbeidet. Hun sier at: *”Nå blir det mye å sitte og diskutere sammen, og finne felles løsninger på ting. Ungene er forskjellig... og vi er forskjellig”*.

I henhold til medvirkningsretten skal alle barn i barnehagen få medvirke uavhengig av alder og funksjonsnivå. Eide & Winger (2006) redegjør i denne sammenheng for at det er forestillinger om hva det vil si å være barn er avhengig av tid, tradisjon og kultur er viktig i forestillingen om oppdragelsesansvaret barnehagelæreren har. Barnets mulighet til medvirkning handler i stor grad om voksnes holdninger og selvforståelse til barn. I denne sammenheng tolker jeg at Ida vil få til refleksjon rundt hva slags praksis og holdninger det finnes hos personalet for å få til medvirkningsarbeidet.

Kari tolker jeg er enig i dette i sin uttalelse, der hun sier: *”Den største utfordringen med barns medvirkning er mye med det de voksne å gjøre synes jeg”*. Hun fortsetter *”Jeg synes mye ligger der... det er viktig å få med alle. Vi har et stort ansvar og det ligger og hviler på våre skuldre altså...”*.

Jeg tolker Ida og Karis utsagn dit hen at det handler om i hvilken grad barnet får medvirke og hvordan. Det handler om refleksjon rundt dilemmaer og argumenter for barnets deltakelse og innflytelse i det pedagogiske innholdet. For å få til målrettet medvirkningsarbeid handler det i stor grad om å få alle barnehageansatte med på samme tankegang. Slik at det skal åpnes opp for at barnets skal få innflytelse i møte med innholdet og deltakelse underveis i møte med innholdet.

I henhold til Klafkis (2011) teori. Blir det da viktig at barnehagelæreren er reflektert over hva som skal bringes inn i innholdet, og hvordan barnet skal få erfaring med dette innholdet, som kan ha betydning for barnets autonomi. Barnehagelæreren har et betydelig ansvar i denne sammenheng, og det er utfordrende å få med alle på lik tankegang, slik at det kan åpne opp

for medvirkningsarbeidet. Fordi alle barnehageansatte er i det, hele tiden, i møte med innholdet og barna (Broström & Vejleskov, 2009).

Lisa mener noe som er interessant når det gjelder utfordringene med medvirkning, som jeg mener underbygger utsagnene ovenfor hvorfor det er viktig: *”Når det er for lite fokus på det blant personalet... at en har ulike oppfatninger av hva medvirkning... det er da det er vanskelig å få det til”*.

Jeg mener at ulike oppfatninger kan medføre til ulik praksis. Skal barn i barnehagen ha rett til medvirkning. Krever det at personalgruppen er samkjørte og er med på samme tankegang for å få det til å skje. Oda tolker jeg underbygger dette i sitt utsagn, der hun sier: *”For det er ikke noe one man show altså.*

I barnehagen er barnehagepersonalet sammensatt med forskjellige forestillinger om barn. Jeg tolker at Lisa ønsker en praksis og forestilling om barnet som det kompetente barnet. Slik at barnet får mulighet til å virke med ut ifra sine forutsetninger og behov. Bae (2006) hevder at det er barnehagelærerens ansvar og det øvrige personalets bevisstgjøring og deltakelse er en forutsetning for at prinsippene om barns medvirkning kan realiseres. Utfordringen er at barns medvirkning skal tas på alvor, må den bli integrert i en gjennomgående praksis. Målet er at barna skal få utrykke seg å delta og ha innflytelse på barnehagens innhold. Barnehagelæreren og personalet må da utøve faglig skjønn, og vurdere hvordan de kan imøtekomme barns rett til å bli hørt, uten å overbelaste dem, eller sette dem i situasjoner, som går ut over andre sider ved deres liv og læring (ibid., s. 25). Hvis prinsippene om medvirkning knyttes opp mot læringsprosesser og integreres i det pedagogiske innholdet over tid. Kan en unngå at medvirkning blir noe løsrevet, som eksisterer på siden, knyttets til visse metoder, eller gjennomføres bare i tidsavgrensede perioder (ibid.).

En annen utfordring som kom frem i barnehagelærerens utsagn om medvirkning er hvordan barns spontanitet kan for noen av de barnehageansatte være forstyrrende. Når det egentlig handler om medvirkningsarbeid. Igjen er det derfor viktig å reflektere over ønsket praksis og holdninger blant barnehagepersonalet for å få til medvirkningsarbeidet.

Britt forteller noe som er interessant i denne sammenheng: *”Noen er åpne for barnas innspill andre ikke og holder seg veldig til planer...”* hun fortsetter: *”når det er fullstendig voksenstyrt, og når barna ikke vil i det hele tatt... da er det jo en tvungen aktivitet”*.

Som jeg har drøftet tidligere er det når barnehagelæreren ikke er åpen for barnets innspill, er det heller ikke rom for barns medvirkning. I følge Klafki (2011) vil innholdet dermed kanskje ikke gi den betydningen som barnehagelæreren hadde håpet på. For barnet må også oppleve innholdet som meningsfullt, hvis barnets autonomi skal kunne utvikles, i tråd med evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Eva mener også at det er utfordrende å få alle barnehageansatte til å forstå viktigheten med barnets spontanitet. Hun sier: *”Den derre spontaniteten... den er det kanskje ikke alle som tar like bra”*. Hun fortsetter med at det er viktig å gripe det barnet viser sin interesse der og da, og få med resten av personalet på samme tankegang. *”Det er jo viktig å fortelle de andre hvorfor vi skal åpne opp for spontaniteten og... kanskje vi ikke gjør den aktiviteten vi hadde tenkt. Men i dag ser vi at de er veldig opptatt av maur for eksempel... så gjør vi det i stedet, og faktisk skjønne at det kanskje ikke handler om at en ror seg unna noe, men at det faktisk handler om at det er viktig å jobbe sånn*

Å jobbe med medvirkning vil det alltid være et spenningsfelt mellom barnets deltakelse og barnehagelærerens kontroll, som jeg har drøftet så vidt i forutsetningene for medvirkning, under planlagte læringsaktiviteter. Spenningsfeltet er der fordi barnehagelæreren har en autoritet i møte med det medvirkende barnet, som forsterkes når barnet skal møte de sju fagområdene og tydeliggjøring av barnehagelæreren som kulturformidler (Fennefoss & Jansen, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011).

I følge utsagnene kan det være at Eva mener at det trengs refleksjon over dette spenningsfeltet, som er en av utfordringene med å få til medvirkning. Slik at det kan åpnes opp for en ønsket praksis i barnehagen og holdninger hos de andre barnehageansatte for å ta barnets spontanitet på alvor.

Jeg tolker Evas utsagn dit hen at hun mener det er viktig at det åpnes opp for en praksis der at barnet skal være deltakende i møte med innholdet. Barnehagelæreren kan aldri være klar over når barnets spontane uttrykk kommer. Det kreves at barnehagelæreren er åpen for barnets deltakelse og imøtekommer andre perspektiver og forståelser, samtidig ved å holde fast på det innholdet som er valgt. Da kan det oppstå et forhold mellom det planlagte og spontane som kan være med å bidra til barnets autonomi, og dermed utvikle barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.3.2 Barnehagens mandat som læringsarena

Barnehagen er som nevnt endret fra å være en omsorgsdiskurs til og bli en lærings – og danningsarena. Økt fokus på læring er også en utfordring som kom frem hos flere av barnehagelærerne i intervjuene. Det kommer også frem i barnehagelærerens utsagn om hvordan medvirkning blir styrt av dette.

Eva sier også noe som er interessant når hun utdyper at en av utfordringene er: *”Alle har kanskje ikke samme synet på hva man egentlig gjør... og skal gjøre. At det ikke er som det var i før i tida... der en tenkte at det bare var et oppholdssted. De skal faktisk lære noe også... oppleve noe... og utvikle seg... det er liksom litt mer enn hva vi gjør enn hva ”barnehagetantene” gjorde, som bare passet på...”*.

Ut ifra dette utsagnet tolker jeg Eva dit hen at hun ikke ser på barna som at de skal være i barnehagen bare for å være der, men de skal faktisk lære om noe.

Kari tolker jeg mener noe av det samme når hun sier: *”Det er kanskje voksne... tid og kunnskap som er det vanskeligste med medvirkning. For jeg synes ikke barna er vanskelig i forhold til medvirkning. Det er rammene rundt liksom som viser så tydelig at barnehagen er en del av utdanningstrappa på en måte...”*.

Barns medvirkning har en overordnet plass i lovverket, samtidig blir barnehagens mandat redegjort som en læringsarena, gjennom et økt antall fagområder, målformuleringer og krav om systematisk vektlegging, som underbygger at barnehagen er en pedagogisk tilrettelagt virksomhet. Rammeplanen påpeker at det er barnehagelærerens ansvar og gi et tydelig læringsfokus, med vektlegging på klare strukturerte og planlagte læringsaktiviteter (Fennefoss & Jansen, 2012). En slik vektlegging kan kalles en såkalt skolemodell, utgangspunktet for innholdet i læringsaktivitetene bygges da på fastsatte mål. Der barnehagelærer er den som formidler til barnet. Det vil derfor i en slik modell være begrenset hvor mye barnet får ha innflytelse (ibid., s. 125). Det kan tenkes at dette er en av utfordringene med den endrede barnehagediskursen. Økt fokus på læring kan også dreie seg mot en instrumentalistisk tankegang i barnehagen. En instrumentalistisk tankegang, vil derfor ikke bidra til barnets autonomi utvikling. Fordi barnet blir møtt et gitt læringsinnhold uten å kunne gi innflytelse, verken i planlegging av innholdet, eller underveis. Barnet får derfor ikke være delaktige og aktive i møte med innholdet.

Det blir redegjort i rammeplanens intensjoner med læringsbegrepet at barnet skal lære gjennom sine interesser og gjennom spørsmål, som danner grunnlaget for barnets

læringsprosesser i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Således blir det også vektlagt på barnets vitebegjær, kreativitet, nysgjerrighet, der barnehagelæreren skal gi barnet utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, ferdigheter og kunnskaper (Fennefoss & Jansen, 2012). Det tegnes derfor et bilde av hvordan barnets plass i læringssituasjonen skal være. Barn i barnehagen skal få være aktive aktører i sin egen læringsprosess, som skal prege det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærerens ansvar i denne sammenheng er å legge til rette et innhold der barnet møter kunnskapsområder og kultur, som er viktig i vårt samfunn (ibid.). Barnet er derfor en viktig deltaker i sin egen læringsprosess, mener Klafki (2011). Utfordringene kreves derfor bevissthet over disse tingene slik at barnet skal få virke med.

Slik det blir redegjort for i rammeplanen er det vektlagt på prosessmål i læringsarbeidet. Målet blir derfor at barnet skal oppleve å erfare noe innenfor i møte med innholdet som er gitt, og at innholdet kan gi betydning for barnet. Det skal derfor ikke være fokus på at barnet skal lære forhåndsdefinert og målbare kunnskap rettet mot et sluttprodukt. Jeg tolker Eva og Karis utagn dit hen at de ikke ønsker en praksis med fokus på barnehagen som et oppbevaringssted. Utsagnene kan derfor knytte opp til at barnehagens mandat som læringsarena. Barnet skal faktisk lære seg allmenngyldig kunnskap. Det kan derfor tyde på at Eva og Kari vektlegger at det skal være et dialektisk forhold mellom objektivitet, som viser seg gjennom fag og sak, og subjektivitet som viser seg gjennom barnets evner og erfaring i møte med innholdet (Klafki, 2001). Ved en slik vektlegging og tankegang om barns medvirkning, tolker jeg kan åpne opp for barnets autonomi, og utvikling av autonomi gjennom barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.3.3 Tid og rutiner som begrensning

Barnehagen er rutinepreget, det er ikke til å komme bort i fra. Bae (2006) hevder at for at medvirkning skal tas på alvor, kreves det at medvirkning blir integrert i en gjennomgående praksis. Fennefoss & Jansen (2012) mener at medvirkningsretten i barnehagens rammeplanverk er et overordnet perspektiv, som skal virke inn på alle sider ved livet i barnehagen. Som er basert på de etiske verdiene som: respekt, likeverd og gjensidighet. Dette omhandler derfor også rutinene. Tid og rutiner er noe flere barnehagelærerne mente i intervjuene var utfordringene med å få til medvirkningsarbeidet. Barnehagens hverdagsrutiner er av stor betydning når det gjelder medvirkning, mener Nordin-Hultman (2004). Barnet kan i hverdagsrutinene også gi uttrykk i handling – og påvirkningsmuligheter.

Marie mener at tiden og rutinene er en utfordring fordi de er med på å begrense barnets medvirkning. Hun sier: *”Det som jeg synes er mest fremtredende... er den vanlige hverdagssituasjonen... Tida strekker liksom ikke til... for det er noe hele tida...”*. Det er mye rutiner i barnehagen, det kan være utfordrende å se pedagogikken når tiden bare flyr og hverdagen tar oss tolker jeg Maries utsagn. Kari tolker jeg mener noe av det samme når hun sier: *”(...) tid og rammene vi er gitt da.. som vi må følge”*. Britt mener at det er utfordrende når det er lite personell, da er det snakk om å få dagen til å gå: *”Det er spesielt når det er lite personal, at medvirkning ikke strekker til, da er det de faste rutinene som tar plass... og det en må gjennomføre”*.

Barnehagelæreren mente at tiden og rutinene kan være i veien for å få til medvirkning det er en utfordring. I rutinene kan barnehagelæreren forholde seg til, og innta et spenningsfelt som influerer barnet til å delta og påvirke. Det handler om hvor åpen barnehagelæreren er for det barnet kommer med og kan innta en posisjon der barnet får mulighet til å innta enn subjekt posisjon, og ikke at innholdet som barnet møter skal være et instrument for å oppnå noe annet, da kan barnets posisjon som subjekt gjøres mindre gyldig (Fennefoss & Jansen, 2012).

Eva sier noe som er interessant i denne sammenheng der hun sier at når medvirkning er minst tydelig er når: *”Da trur jeg det må være rutinesituasjonene, der en ikke får bestemme... jeg ville kanskje ikke latt de få så mye medvirkning når det er påkledning på vinteren...”*

Eva tolker jeg når hun sier ”ikke får bestemme”, at medvirkning tolkes i en individualistisk retning. Som jeg mener undergraver barnets utvikling av solidaritet der fellesskapet også skal ivaretas. Det kan derfor også tenkes at Marie, Kari og Britt mener noe av det samme i sine utsagn.

4.3.4 Refleksjon over egen praksis

For å få til medvirkningsarbeidet i barnehagen kreves det at barnehagelæreren er åpen og reflektert over hvordan er *jeg* som person? Hva slags barnesyn har *jeg*? Og hvordan bidrar *jeg* til at barnet får medvirke? Disse spørsmålene mener jeg kan bidra til en prosess, starten på et endringsarbeid, som kan åpne opp for at barnet får komme med innspill, og aktiv deltakelse i barnehagens hverdag.

Oda mener at dette var en utfordring, hun sier: *”Det er jo det med åpenhet trur jeg, det er utfordrende. At man må reflektere over seg sjøl. Åssen er jeg egentlig? Og så er det ofte sånn at en har et annet bilde av seg selv enn hva som egentlig er sannheten...”*. Hun viser i denne

sammenheng at det er viktig at barnehagelæreren reflekterer over seg selv. ”... *med engang man begynner å tenke over det, da trur jeg at man kan gjøre super mye bra ting...*”.

Det at barnehagelæreren er åpen og reflektert om det som skjer, kan bidra til at barnehagelæreren utvikler sin evne til fornuftig tenkning og praktisk dømmekraft (Doseth, 2011). Ved at hun reflekterer over sin egen væremåte kan det bidra til en dypere innsikt om hvordan hun ønsker å møte det medvirkende barnet.

I denne sammenheng tolker jeg utsagnet, og trekker tråder med Klafkis tanke om barnehagelærerens autonomi. Klafkis didaktikk handler om en innholdsdidaktikk. Det vil si at det vektlegges på at pedagogen konstaterer at barna er beskjeftige og aktive i møte med innholdet (Broström & Vejleskov, 2009). Barnehagelærerens ansvar er å finne ut om et gitt innhold kan være av betydning for barnets utvikling og læring. Det kreves derfor refleksjon over praksis i hva barnehagelæreren mener kan gi betydning for barnets autonomi, som kan utvikles gjennom evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.3.5 Hvorfor sier vi nei?

En annen utfordring med medvirkningsarbeidet, som noen av barnehagelærerne mente ikke var med på å fremme medvirkningsarbeidet var å bruke ordet: ”Nei”. Men som de opplevde så altfor ofte, var så lett å si, i en hektisk barnehagehverdag. Dette kommer frem i følgende utsagn:

Eva sier: ”*Det er jo det at jeg som voksen er åpen for barnas innspill... og spontanitet. Jeg vil si at ikke alle voksne er spontane på den måten i det hele tatt. Og noen burde bli flinkere til å frigjøre seg litt fra rammene som er i løpet av en dag... og har tid til å lytte og forstå faktisk hva de vil si...*” hun fortsetter: ”*at en ikke alltid sier NEI, det kjenner man på ikke er helt greit til tider...*”.

Jeg mener Evas utsagn taler for seg. Hun mener at det er faktisk ikke greit og alltid si ”Nei”, for det gir ikke rom for medvirkning. Hun legger til grunn det å se barnas innspill og spontanitet gir rom for medvirkning, og når det ikke gjør det, blir det ikke rom for medvirkning. Eva er også inne på det at barnehagelæreren og barnehageansatte må kunne frigjøre seg litt fra rammene, slik at barnet får medvirke. Klafki (2011) mener at for at barnet skal utvikle sin autonomi må barnehagelæreren også være åpen for det spontane som skjer *her og nå* i møte med et gitt læringsinnhold.

Jeg tolker Oda er av samme oppfatning som Kari, når hun sier: ”*Samtidig sitter jeg med følelsen at vi sier mye nei også...*”.

Marie hevder noe som også er interessant i denne sammenheng, hun mener når barnet får høre Nei, så mener hun at barnet har krav på å få en begrunnelse. Hun sier: ”*Jeg synes at de har krav på en begrunnelse når de får et nei. For eksempel hvis et av barna ønsker å klatre i et høyt tre... og så sier du... Nei, det kan du ikke, hvorfor kan du og hvorfor kan du ikke da? Da kan det jo hende at de slutter å spørre deg... hvis vi sier nei... og forklarer hvorfor... så kanskje spør de igjen...*”.

Jeg tolker at Marie mener at en skal behandle barnet med respekt ved å gi barnet en forklaring. I barnehagen er det mange individer å ta hensyn til, jeg mener når Marie har en slik refleksjon over at barnet har krav på en begrunnelse for når det sies ”Nei”, åpner opp for en medvirkningstanke der barnets evne til å utvikle sin selvbestemmelses, medbestemmelses- og solidaritetsevne kan utvikles ved at det tas hensyn til både individet og fellesskapet. Fordi de må lære reglene i det sosiale fellesskapet, at de ikke alltid kan få det som de selv vil.

Oppsummering

I barnehagelærernes utsagn og tanker om utfordringene for å få til medvirkningsarbeidet. Kommer det frem hva barnehagelæreren vektlegger i sin forståelse av medvirkning. Som nevnt, mener jeg at barnehagelærernes refleksjoner og tanker rundt utfordringene med medvirkning også er en forutsetning til å få til medvirkningsarbeidet.

Det kommer frem at barnehagelærerne synes det var utfordrende når ikke alle barnehageansatte hadde samme *forståelse og holdninger*, for å få til en ønsket praksis i medvirkningsarbeidet. På bakgrunn av barnehagelærernes tanker kom det frem en forståelse om medvirkning. Som jeg har tolket åpner opp for hvordan barnet skal få ha innflytelse, og være delaktige i møte med innholdet, og underveis. Der jeg mener at barnehagelærerne gir uttrykk for en medvirkningstanke som åpner opp for at barnet skal utvikle sin autonomi gjennom evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Når det gjaldt barnehagelærernes utsagn om utfordringene med *barnehagens mandat som læringsarena* kommer det frem at barnehagelærerne vektlegger at de ikke vil ha en instrumentalistisk praksis, da de mener dette ikke fremmer medvirkningsarbeidet, og at det ikke åpnes opp for en tanke om medvirkning der barnets utvikling av evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

I henhold til barnehagelærernes utsagn om utfordringene med *tiden og rutiner*, tolker jeg det kom frem en tanke om medvirkning, der barnets selvbestemmelse kom til uttrykk.

En annen utfordring som en av barnehagelærerne mente var utfordrende. Var å *reflektere over egen praksis*, som hun mente var betydningsfullt i medvirkningsarbeidet. Ved at barnehagelæreren ga uttrykk for refleksjon over ønsket praksis. Kan dette ha betydning for hvordan barnet får medvirke. Og barnets utvikling av sin evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Flere av barnehagelærerne mente at "*det å si nei*", var ikke med på å fremme medvirkningsarbeidet. Et av utsagnene skilte seg ut i denne sammenheng. Da en av barnehagelærerne også vektla på at barn har også krav på en begrunnelse, når barnehagelærerne sier nei. Jeg tolker utsagnet dit hen kan være med å støtte barnets medvirkning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.4 Det medvirkende barnet i barnehagen er...

Følgende skal jeg legge frem hva barnehagelærerens selv tenker om det medvirkende barnet i barnehagen. Barnehagelæreren tanker om det medvirkende barnet, mener jeg har noe å si for hva slags forståelse de legger i medvirkningsbegrepet.

4.4.1 Betydningen av her og nå

Det kom frem hos flere av barnehagelærerne betydningen med det spontane i læringsaktiviteter, som jeg også har vært inne på tidligere underveis i denne analysen. Barnehagelærerens evne til å gripe fatt i det som skjer *her og nå* er betydningsfullt for hvordan det medvirkende barnet får utfolde seg. Dette kommer frem i følgende utsagn:

Eva sier: "*Det er litt sånne spontane ting på en måte... samtidig føler jeg jo når vi har prosjekt at det er rom for at de kan komme med innspill underveis*". Hun fortsetter: "*Vi har jo naturen veldig nær barnehagen, så når vi er ute da... så føler jeg det er mye rom for at de kan utforske sjøl... å se etter innsekter for eksempel. De roper jo DYREALARM hele tida, fordi de finner kryp, og da føler jeg liksom at oi, se så tøft, saml de i en bønne så finner vi noen forstørrelsesglass*".

Jeg tolker Evas utsagn der medvirkning åpner opp tenkning og forståelse der barnet hun er åpen for det som skjer og tar utgangspunkt og tilrettelegger innholder deretter. Jeg tolker utsagnet dit hen at innholdet i denne uformelle læringssituasjonen er noe som er meningsfylt for barnet.

Jeg tolker derfor at Evas utsagn åpner opp for barnets medvirkning gjennom barnets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Der barnets selvbestemmelse og medbestemmelse realiseres og kommer til uttrykk i møte med innholdet, som åpner opp for barnets aktive læring (Klafki, 2011). Barnehagelærerens og barnets møte er preget av et spontant innholdsvalg som faller sammen i møte med barnet. Innholdt kommer fra barnet, men barnehagelæreren støtter barnets fasinasjon og interesse i denne sammenheng. Som kan gi betydning for barnet.

Lisa tolker jeg også har samme syn på når barnehagelæreren griper fatt i det barnet har å komme med *her og nå*. Og hvilken betydning dette har for at det medvirkende barnet får utfolde seg. Hun sier: *"Jeg er veldig glad i ordet intersubjektivitet, som går på det å vise interesse på å dele et felles fokus sammen med barnet og de følelsene de har... følelser... fokus og intensjon... Er det ikke det? Da kan jeg ikke fly rundt omkring alle veier og gjøre småoppgaver... Da må jeg se hvordan det utvikler seg... la det spire og gro, ja... sånn som når den lille mauren kryper forbi... det kan være vanvittig mye læring i akkurat det"*. Hun tilføyer videre: *"Hvordan i heiteste hulleste skal barnet få medvirke når jeg ikke er der... og hvis jeg ikke er åpen for det som skjer? For når jeg er på, det er da det er tydelig"*.

Lisa sier noe som er veldig viktig i arbeidet med de minste. Kravet om å innta en intersubjektiv tilnærming (Løkken, 2009). Ved å innta en intersubjektiv tilnærming til barnet handler om å ha fokus mot det samme og er bevisst om at de har det (Haugen, Løkken & Röttele, 2005).

Mia tolker jeg også mener i sitt utsagn om å innta en intersubjektiv tilnærming krever at barnehagelæreren er *her og nå*, hun sier: *"De små er veldig her og nå... og det kreves da enda mer av oss på mange måter... vi må da gripe dagen, vi jobber jo i det hele tida"*.

Lisa, Eva og Mia tolker jeg mener det er viktig å ta utgangspunkt med de yngste barnas medvirkning at barnehagelæreren er bevisst hvordan de kommuniserer. De aller yngste barna kommuniserer gjennom kroppen via gester, kroppsspråk og mimikk. Som jeg har drøftet tidligere er deres dialogform.

Jeg mener det er betydningsfullt at barnehagelæreren anerkjenner barnets kommunikasjon og oppfatter hva barnet viser sin interesse i, for å kunne møte barnet der de er, her og nå. Sett fra det danningsdidaktiske perspektivet tolker jeg at barnehagelærerne viser her i sin tanke om det medvirkende barnet, handler om barnets medvirkning og utvikling av barnets autonomi.

Barnehagelæreren må legge til rette et innhold i møte med barnet på deres forutsetninger og nivå. Noe Klafki (2011) mener er betydningsfullt og verdifullt i barnets møte med innholdet. Slik som eksempelet til Lisa kan være mye læring i det å gripe fatt i og utforske sånn som når den lille mauren kryper forbi. På den måten kreves det da at barnehagelæreren har fokus rettet mot det samme. Og på den måten støttes barnet til å utvikle evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. En av farene med medvirkningsarbeidet med de aller yngste er at barnehagelæreren inntar en rolle som en formidler og legger til rette et innhold uten å ta med i betraktning i hva barna viser sin interesse i, noe jeg mener ikke er med på å fremme barnets utvikling av medvirkning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.4.2 Prosjektskaping ut ifra barnas interesser

Det å skape et prosjekt ut ifra barnas interesser, mente flere av barnehagelærerne var viktig i medvirkningsarbeidet. Men hvordan dette gjøres, hadde de ulik formening om. Dette har noe å si for hvordan det medvirkende barnet får utfolde seg i barnehagen.

Eva mener at det medvirkende barnet er tydelig når: ” ... med de største så kan de jo si ting og vi ettergår det da... at når vi har prosjekter så kan de være med på å utvikle det sammen med oss voksne”.

Eva sier noe viktig her i forhold til medvirkning opp mot det dannelsesdidaktiske perspektivet, som åpner opp for barnets autonomi gjennom evne til selvbestemmelse og medbestemmelse. Dette fordi barnet selvbestemmelse og medbestemmelse kommer til uttrykk i barnets utsagn om hvordan og hva de ønsker og vil. Solidaritetsevnen kan komme til uttrykk når barnas personlige krav der selvbestemmelse og medbestemmelsesevne kun rettfærdiggjøres hvis det også tas hensyn til fellesskapet, slik jeg tolker Evas utsagn her (Klafki, 2011).

Lisa mener når det er tydelig at det medvirkende barnet får utfolde seg er når man er tilstede og griper det barna har å komme med og alle andre planer blir lagt vekk da barnet viste sin interesse i sko: ” Nå skjer det noe her. Det tigger en liten bombe, som kommer til å smelle... da må en gripe fatt i det...”. Hun tilføyer videre at på bakgrunn av barnas interesse for sko. Tok de utgangspunkt i dette i et prosjekt: ”Dermed skapte vi et prosjekt barna viste sin interesse for... så da la vi ikke noen føringer på hva prosjektet skulle handler om, selvfølgelig la vi opp aktiviteter, men vi tok utgangspunkt i hva barna viste sin interesse for.. det de medvirka i”

I denne sammenheng vises det til at barnet får aktivt delta og ha innflytelse på innholdet, gjennom sin medvirkning. Jeg tolker at Lisa sier noe som er viktig med tanke på at innholdet

skal være av betydning for barnet. Her tok de utgangspunkt i et prosjekt i det barna viste sin interesse for.

Mia forteller om et eventyr prosjekt tok en ny vending når barna ble mer og mer opptatt av trollet. Personalet snudde derfor om planene og la til rette for at: *”Det ble et trollprosjekt. Det ble ikke de tre Bukkene Bruse prosjekt. Og det tenkte vi er barns medvirkning, de drar temaet videre, med sin lek med måten de kommuniserte på og hva de ønska”*. Hun fortsetter: *”Det er jo veldig spennende, og så endrer vi våre planer for ungene er i det der og da, de har drevet frem temaet... så går alt så mye lettere... når vi voksne griper fatt i det”*. Hun avslutter med: *”... og så kunne vi putte inn alle fagområdene der”*.

Jeg tolker at i Lisa og Mias utsagn kommer det frem at barnehagelæreren samme oppfatning om det medvirkende barnet, og hva barnets autonomi handler om. Jeg mener at når barnehagelæreren skaper et prosjekt på bakgrunn av barnas interesse. Er med å utvikle barnas evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I følge Klafki (2011) er det ikke nok med barnehagelæreren personlige engasjement og måten å opptre når et innhold skal vises frem. Det handler om at innholdet også kommer fra barnet. Der barnehagelæreren er med på støtter barnets interesse og fasinasjon. I tillegg har barnehagelæreren på bakgrunn av det dannelsesdidaktiske perspektivet et ansvar å iverksette aktiviteter rettet mot samme interesse, men også med andre innfallsvinkler. Mia avslutter i sitt utsagn noe som også er viktig i forhold til det dannelsesdidaktiske perspektivet. Og det er at det også må tas hensyn til rammeplanen i møte med barnehagens innhold. Jeg mener at Lisa og Eva legger til rette for at barnet ikke skal få utfolde seg helt fritt, men det skal være et dialektisk forhold mellom barnas subjektive interesse og barnehagelæreren valgte innhold (Broström & Vejleskov, 2009, s. 75). Barnehagelæreren kan ikke planlegge barnas opplevelse, men barnehagelæreren må være en god rolle modell og gripe fatt i det barnet viser sin interesse i. Slik at barnets medvirkning blir ivaretatt gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

4.4.3 Barna kan velge innholdet selv

Ida og Britt sa underveis i intervjuet om sine tanker om det medvirkende barnet handlet om når barnet fikk velge innholdet selv.

Ida mener at *”Når barna får for eksempel velge farger sjøl... når vi skal male høsten... så legger vi frem fire typiske høstfarger: rød, oransje, gul og brunt”*.

Her legger Ida til rette et innhold som barnet kan gjøre seg erfaring med. I følge Klafki (2011) er det i møte med innholdet og erfaringen barnet gjør seg med innholdet åpner opp for barnets

selvbestemmelse og medbestemmelse. Det handler om barnets aktive læring, som igjen Klafki mener er at målet med alle læringsaktiviteter, er at barnets skal utvikle evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Solidaritetsprinsippet blir i denne sammenheng oppfylt når det blir foreslått temaer og sosiale læringsmål fra barnehagelæreren (ibid., s. 305).

Britt mener at det medvirkende barnet får utfolde seg når: *”Det er lagt opp aktiviteter som de ønsker, ha leker som de vil leke med, og ta vekk det som ikke blir brukt. Kanskje variere i utvalget på leker. Eller ta med en liten gruppe på 3-4 barn og gjøre noe de har lyst til. Etter barnemøtene kan man sette opp aktiviteter som de ønsker å leke eller ha ute, eller innkjøp av nye leker”*

Britt tolker jeg har en formening at det er kun barnets selvbestemmelse og medbestemmelse som kommer til uttrykk. Barnehagelæreren legger til rette et innhold, men uten noe form for konkret læring. Derfor tolker jeg utsagnet til Britt dit hen at hun vektlegger at barnet gjennom sin medvirkning skal si sine ønsker og ha sine meninger. Klafki (2011) mener at det er først i møte med et innhold med mål, at barnets selvbestemmelse og medbestemmelse kan realiseres, samt da at barnets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er tatt med i betraktning i planleggingen av innholdet. Derfor tolker jeg utsagnet dit hen at det ikke åpnes opp for barnets solidaritetssevne. Men kun barnets subjektivitet interesse gjennom sin selvbestemmelse og medbestemmelse, der barnets ønsker har innflytelse på innholdet gjennom hva barnet ønsker, og bestemmer seg for.

Oppsummering

I barnehagelærernes tanker om det medvirkende barnet. Kom det frem *betydningen av her og nå*, som åpnet opp for en tanke om barns medvirkning gjennom deltakelse og innflytelse i møte med innholdet gjennom sin selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Og utviklingen av disse evnene.

I barnehagelærernes vektlegging om det medvirkende barnet i *prosjektskaping ut ifra barnets interesser* kommer det frem tanker om medvirkning, som også åpner opp for barnets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Det kom frem i barnehagelærernes tanker om det medvirkende barnet gjennom der *barna kan velge innholdet selv* at medvirkning blir forstått som selvbestemmelse, medbestemmelse og

solidaritet. Samt at det også åpnet opp for medvirkning som selvbestemmelse og medbestemmelse.

Svar på forskningsspørsmål 1

I svaret på å finne ut hva er barnehagelærerens forståelse av medvirkning. Kommer det frem delvis ulik forståelse hos barnehagelærerne. Noen av barnehagelærerne hadde en forståelse av medvirkning som kun selvbestemmelse, og som kun medbestemmelse og som bare selvbestemmelse og medbestemmelse, uten å være i møte med et konkret innhold. I en slik tankegang om barns medvirkning var det først og fremst barnets *ønsker og valg* som ble vektlagt. Når medvirkning dreier seg mot *ønsker og valg* kan det tyde på en medvirkningstanke der det er barnets subjektive mening som skal være fremtredende. En slik tankegang til medvirkning, viser til en individualistisk retning. Som jeg har drøftet kan være problematisk fordi det også skal tas hensyn til fellesskapet i medvirkningsarbeidet.

Det kom også frem en tanke om medvirkning der barnehagelærerne selv *styrte planlegging av innholdet*, som ga barnet lite rom for å medvirke underveis i møte med innholdet. Denne tankegangen viser seg i en retning, som ikke gir mye rom for barnets medvirkning gjennom evne til selvbestemmelse, medbestemmelse eller solidaritet, eller utvikling av den. Samtidig som det også kom frem tanker hos barnehagelærerne som ville forhindre en slik medvirkningspraksis. Her har jeg tolket at barnehagelærerne kan åpne opp for en tanke om medvirkning der barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Den tankegangen som utpekte seg mest i barnehagelærernes forståelse av medvirkning var medvirkning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Hovedsakelig knyttet opp mot at hensynet til individet og fellesskapet skulle ivaretas. Barnehagelærernes tanker om medvirkning som åpner opp for medvirkning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Kom hovedsakelig frem i barnehagelærerens tanker om medvirkning gjennom sin *innflytelse og deltakelse* i møte med innholdet. Og hvordan barnet kunne være med på å *utvikle innholdet sammen med fellesskapet*. Men også å *ta barnas interesse, utrykk og spontanitet på alvor, slik at innholdet kunne utvikle seg i en annen retning*.

Når barnehagelærerne vektla medvirkning som selvbestemmelse og medbestemmelse i møte med et *gitt læringsinnhold*. Kan det på bakgrunn av Klafki (2011) teori realiseres, fordi det handler om barnets aktive læring. Barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan komme til uttrykk når barnet har innflytelse og er deltakende subjekter i

planlegging av innholdet i barnehagen. Noe jeg har tolket barnehagelærerne både implisitt og eksplisitt ga uttrykk for. I barnehagelærernes utsagn kom det derfor frem at barns medvirkning åpnet opp tanker der barnet selv begrunner, reflekterer og aktivt er med på å påvirke sine relasjoner i barnehagen. Og på den måten er delaktig gjennom foreslåtte temaer og sosiale læringsmål, som åpner opp for barns medvirkning. En slik tankegang om medvirkning kan også være med å fremme barnets utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i følge Klafki (2011, s. 305).

I svaret på hva er barnehagelærerens forståelse av medvirkning er. Kommer det frem to tanker om barns medvirkning: Den ene handler om barnets *individualitet* og den andre om individets og *felleskapets* betydning.

I barnehagelærerens forståelse av medvirkning viser den seg som gjennom kun selvbestemmelse eller kun medbestemmelse, og som begge deler. Forståelsen kommer hovedsakelig til uttrykk gjennom barnets *valg og ønsker*. Denne retningen tolker jeg dreier seg mot en *individualistisk* retning.

Barnehagelærerens forståelse av medvirkning kommer sterkest til syne som tanker om barns medvirkning gjennom barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Og som tanker som kan åpne opp for en slik medvirkningspraksis. Forståelsen kom hovedsakelig til uttrykk i hvordan barnehagelæreren til *la til rette for* barns medvirkning i *planlagte læringsaktiviteter*. Og hvordan barnet fikk være deltakende og ha *innflytelse* i møte med innholdet. Det kom også frem tanker hos barnehagelæreren om viktigheten å ta barnas *spontanitet* på alvor, som har betydning for hvordan innholdet utvikler seg. Jeg tolker derfor at denne retningen åpner opp for, og tar hensyn til både *individet og fellesskapet* i barnehagen.

Forskningsspørsmål 2: Barnehagelærerens dannelsingsforståelse i møte med barns medvirkning

I søken etter svar på forskningsspørsmål to vil jeg har svar på hvordan barnehagelærerens dannelsingsforståelse kommer til uttrykk i barnehagelærerens forståelse av medvirkning. Jeg skal følgende svare på hva slags dannelsingsforståelse kommer til uttrykk hos barnehagelæreren ved å ta utgangspunkt i empirien – og drøftinger som er blitt gjort i forskningsspørsmål en.

Jeg har således brukt material, formal og kategorial dannelsingsperspektivene til Klafki (2001) for å finne ut hva slags dannelsingsforståelse som kan komme til uttrykk hos barnehagelæreren. Kategoriseringene er således dannet på bakgrunn av hva barnehagelærerens dannelsingsforståelse er; om den er *material*, *formal* eller *kategorial*. Underkategoriene er således blitt dannet ut ifra hvordan barnehagelærerens dannelsingsforståelse kom til uttrykk i deres beskrivelser og tanker om barns medvirkning.

4.5 Barnehagelærerens dannelsingsforståelse som material

Materiale dannelsingsretningen viser seg på to måter: Den objektive og den *klassiske* danningstenkingen. Det som er felles for denne dannelsingsretningen er at de begge er at de fokuserer på at barnet dannes i møte med en objektiv innholdsmessighet (Klafki, 2001).

4.5.1 Barnehagelærerens tanker om når læringsaktiviteter er fullstendig voksenstyrt

I barnehagelærerens tanker om medvirkning, der læringsaktiviteten var fullstendig voksenstyrt. Kom det frem tanker hos barnehagelærerne der flertallet mente at en slik praksis ikke var med på å fremme barnets medvirkning. Fordi barnet da er passive mottakere, uten å kunne ha innflytelse på innholdet. Dette var en praksis de fleste barnehagelærerne ikke ønsket skulle praktiseres.

I barnehagelærerens utsagn om samlingsstunden der de hadde opprop med de store, som Ida kalte skolerelatert samling (s.47). Kom det frem en tanke om medvirkning, som var begrenset. Innholdet barnet ble møtt var fullstendig voksenstyrt. Der innholdet var forutbestemt og med et fast innslag. Innholdet er derfor avgrenset der barnehagelæreren er formidleren. Innholdet som blir gitt har et fasitsvar som for eksempel: hva slags år, dato og dag er det i dag.

Dannelsingsforståelsen kommer til uttrykk i *hvordan* barnet får møte innholdet. Ved en slik praksis kan det da tyde på en dannelsingsforståelse som viser seg å være objektiv. I motsetning til den objektive som da er klassisk, viser den seg gjennom det innholdet barnet blir presentert, dreier seg mot bestemte menneskelige kvaliteter. Den klassiske

danningsforståelsen kan komme til uttrykk der barnet skal utvikle bestemte menneskelige kvaliteter, som for eksempel det å rekke opp hånden, når barnet skulle si noe i samlingen.

En dannelsingsforståelse som hovedsakelig viser seg å være material hos barnehagelæreren. Kan tyde på å være en av konsekvensene av den endrede barnehagediskursen. Som jeg har drøftet i forskningsspørsmål en, kan økt fokus på læring som viser seg gjennom en såkalt skolemodell der innholdet er forutbestemt med fastsatte mål (Fennefoss & Jansen, 2012). Som vil medføre til å gi en begrenset tilgang til barns medvirkning, gjennom deltakelse og innflytelse på innholdet barnet blir møtt.

Klafki (2001) kritiserer den objektive dannelsingsretningen for å være for fagorientert. Det er ikke mengden av kunnskap hans mål med undervisningen er, men at barnet har lært om noe gjennom erfaring i møte med innholdet. Der barnet har lært seg grunnleggende ferdigheter, struktur og kategorier som før ikke var tilgjengelig, som kan bidra til en ny måte å tenke og oppfatte verden på.

Oppsummering

Det var kun en av åtte barnehagelærere som åpnet opp for en *material*, henholdsvis *objektiv dannelsingsforståelse*. Den *objektive dannelsingsforståelsen* kom til uttrykk i barnehagelærerens tanker om medvirkning i en *fullstendig voksenstyrt læringsaktivitet*. Flertallet av barnehagelærere mente at en slik praksis, ga minimalt rom for barns medvirkning. Barnehagelærerne tyder derfor å dreie seg mot en annen dannelsingsretning, enn den materiale.

4.6 Barnehagelærerens dannelsingsforståelse som formal

Den *formale* danningstenkingen kan komme til uttrykk som der innholdet barnet blir møtt der betydningen av tilegnelsen av personlige evner og de psykologiske funksjoner, som oppstår uten et bestemt innhold (Klafki, 2001).

4.6.1 Barnehagelærerens tanker om medvirkning som det barnet bestemmer og ønsker selv

I barnehagelærerens utsagn om medvirkning der barnet får bestemme selv, kommer det frem en tanke der barnet ikke er i møte med en objektiv innholdsmessighet. Det kommer derfor til frem i barnehagelærernes utsagn at det kun er barnas egne intensjoner, som kommer til uttrykk som det barnet bestemmer og ønsker selv.

Barnehagelæreres dannelsingsforståelse kan komme til uttrykk som tanker om medvirkning der barnet selv skal forme og utvikle seg som menneske, uten å tilegne seg et innhold. Dette kom frem hos: *Ida, Lisa, Eva, Marie og Oda*.

Når det gjelder tilegnelsen av et innhold mener jeg da gjennom fag og sak. Her er det da barnets evner og ønsker som kommer til uttrykk gjennom at barnet tar egen beslutning og evne til å handle gjennom hva de selv bestemmer og ønsker.

Det kommer frem i barnehagelærerens utsagn der det vektlegges på det barnet ønsker og bestemmer selv. Barnehagelærerens danningsforståelse kan komme til uttrykk, der det er tilegnelse av barnets evner som er i fokus. Det kan derfor tyde på at en slik medvirkningspraksis, kan tyde på en danningsforståelse som viser seg å være funksjonell fordi det vektlegges danning av barnets evner, der den metodiske vektlegger på prosessen der danningen skjer (Klafki, 2001).

Den funksjonelle danningsforståelsen viser deg da der barnet blir formet og utvikler seg som menneske. Ved å ta beslutninger, tenke kritisk, vise moralsk vurdering og til å handle. Barnet vil ved en slik danningsforståelse utøver sine ferdigheter og potensialer i møte med innholdet, som ikke er av objektivt mål, som viser seg gjennom fag og sak. Barnehagelæreren er derfor ikke med og motiverer barnets ferdigheter i møtet med innholdet. Fordi barnet selv får utfolde seg selv, ut ifra sine ønsker og behov.

4.6.2 Barnehagelærerens tanker om barns medvirkning som valg og ansvar

Barnehagelærerens tanker om medvirkning gjennom valg kom frem i eksempelet til Oda der barnet selv fikk et valg og et ansvar, å finne ut hva som er lurt å ha på seg når det regnet (s.38).

Når det kommer til valg og ansvarliggjøring for sine handlinger. Er det viktig i følge Glaser (2013) at barnet lærer av erfaringen, fordi det er en viktig del av å bli et selvstendig, autonomt og myndig menneske. Det er derfor viktig at valget skal bidra til at barnet føler mestring. Samtidig som det kan by på problemer når barnet får valg de ikke kan ta konsekvenser for.

Når barnehagelæreren gir uttrykk for en slik tanke om medvirkning gjennom valg og ansvar. Kan medføre til at barnet lærer av erfaringen, og handler riktig en annen gang. Barnehagelærerens danningsforståelse kommer til uttrykk som en funksjonell danningstenkning, der barnet har fått en ny bevissthet over seg selv, gjennom sin selvdanning. Dette kan vise seg i at barnet lærer av erfaringen, og bevissthet over seg selv og handlingen som ble gjort. I følge Klafki (2001) kan en slik danningsforståelse være problematisk fordi barnet kun utøver sine ferdigheter og potensialer i møte med innholdet uten å være i forbindelse med det. Altså innhold uten et objektivt mål, gjennom fag og sak.

Jeg tolker at barnehagelæreren i denne sammenheng ikke er med og motiverer barnets ferdigheter i møte med et innhold. Fordi barnet danner seg selv gjennom sin selvanning. Der barnet lærer av erfaringen ved en ny bevissthet, om hva som er lurt å ha på seg når det regner. På den måten lærer barnet seg til å tenke kritisk, evne til å handle og ta beslutninger. Klafki (2001) mener videre at den funksjonelle danningstenkingen er problematisk fordi danning blir sett på som en prosess, og et resultat av selve prosessen.

Det er viktig for barnets dannelsesprosess og erfare at gjennom et valg følger det også et ansvar (Glaser, 2013). Dette kan ha betydning for barnets autonomiutvikling og myndighet, som Klafki (2011) mener er et viktig dannelsesideal. Fordi et myndig og autonomt barn har kunnskap som gjør at det opptrer på en etisk ansvarlig måte for seg selv og fellesskapet. Der barnet kan utvikle selvstendighet, selvtillit og tro på at utvikling og endringer er mulig (Glaser, 2013). I Norge i dag har synet på det kompetente og sosiale barnet med evne og rett til innflytelse vært fremtredende i forskning og politikk. I dag blir er det i større grad enn tidligere at barn trekkes mer og mer inn i aktiv beslutninger som angår dem selv. Valg og selvbestemmelse er i større grad enn tidligere kommet på dagsorden (ibid.), noe som kan tenkes henger sammen med individualismen. Klafki (2011) kritiserer individualismen, fordi det også skal tas hensyn til fellesskapet. Klafkis dannelsesideal er at barnet skal utvikle og dannes ved å forstå seg selv, ved å være med på å forme sin egen historiske fremtid og samtid. For at dette skal kunne skje, må barnehagelæreren også legge til rette for at barnet, via de fem nøkkelprobemene/samfunnsspørsmålene integreres i innholdet barnet møter. Innholdet kan da bidra til at barnet utvikler og oppnår innsikt, som skal ha betydning for samfunnsutviklingen (ibid.).

Barnets autonomiutvikling handler i prinsippet om at enhver person er ukrenkelig og bestemmer over sitt liv. Samt rettferdighet, og kravet om lik behandling og forståelsen av at alle er like mye verdt (Glaser, 2013). Men i barnehagen er det slik at barnehagelæreren, noen ganger må avgjørelser for barna. Tolkningen om hva som er det beste for barn, krever kunnskap om barn, samt innsikt og evne til empati (ibid., i Bae, 2012). I disse situasjonene kreves det at barnehagelæreren er bevisst over barnets autonomi, rettferdighet og sine egne tolkninger og forestillinger om barn (Bae et al., 2006; Bae, 2012). Et barn kan ikke bli stilt ansvar for sine handlinger på lik linje som voksne. Fordi barnet skal få ha frihet til å være barn, slik at barnedommens egenverdi blir ivaretatt (Bae et al. 2006). Det er nemlig gjennom et etisk synspunkt at barnet kan bestemme, og det er da barnet utvikler sin autonomi (Glaser, 2013, s. 143).

I Klafkis (2011) intensjon med teorien om kategorial danning er at det skal være et fremtidsorientert dannelsesbegrep. Der barnet skal utvikle evne og utarbeide seg kategorier som gir en samfunnsmessig betydning gjennom de fem samfunnsspørsmålene. Det er nettopp her han ønsker at barnet skal utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Det kreves derfor at barnehagelæreren er der, når det skjer, og på den måten kan veilede, og oppdra barna på en etisk og forsvarlig måte. Barnehagelæreren har derfor et betydelig ansvar å hjelpe barnet til å orientere seg i den komplekse verden. Og bidra til at barnet utvikler kritisk bevissthet for å treffe gode valg, og handle ansvarlig ovenfor seg selv, og andre (Glaser, 2013, s. 147).

Barnehagelærerens dannelsesforståelse kommer derfor til uttrykk som formal. Som dreier seg mot den funksjonelle dannelsesretningen, fordi dannelsespotensialet viser seg gjennom den prosessen barnet viser evne til å vurdere, handle og ta beslutninger i. Og at barnet lærer av denne prosessen. Danning sees da på som et resultat av prosessen. Dannelsesforståelsen slik jeg tolker den kommer til uttrykk, omhandler at barnet skal dannes ved at man har lært av noe, slik som barnet gjorde av erfaringen, men i følge Klafki (2011) er den også like avhengig av å ha lært om noe, slik at barnet skal tilegne seg en ny tenkemåte, væremåte og blick på verden.

Oppsummering

Den *formale dannelsesforståelsen* kommer til uttrykk i deres forståelse om medvirkning gjennom hva barnet vil *bestemme selv, ønsker, valg* og *ansvar*. Den formale dannelsesforståelsen viser seg i, som en barnesentrert danningstenkning, der barnets evner er i fokus, uten å være i møte med et objektiv innhold med konkrete læringsmål. Som jeg har nevnt tidligere er den formale danningsteorien delt inn i to retninger. Den funksjonelle – og den metodiske. Det er dermed den *funksjonelle dannelsesforståelsen* som kommer til uttrykk i barnehagelærernes dannelsesforståelse i denne sammenheng.

4.7 Barnehagelærerens dannelsesforståelse som kategorial

En kategorial dannelsesforståelse viser seg gjennom når barnehagelærerne representerte en annen danningstenking enn dem materiale og formale danningsteoriene. Der danningsteoriene er satt sammen i et dialektisk forhold til hverandre. Det vil si at danningsteoriene ikke er en syntese av material og formal dannning, men at de representerer en prinsipiell annen danningstenking (Glaser, 2013).

4.7.1 Barnehagelærerens tanker om barns møte i planlagte læringsaktiviteter

I planlagte læringsaktiviteter kom det frem tanker hos barnehagelærerne om medvirkning der barnehagelæreren la til rette for at barnet kan være med å være deltakende i møte med innholdet.

Ida sa to eksempler på hvordan barnet fikk aktiv delta og ha innflytelse i planlagte læringsaktiviteter. I Idas første eksempel (s.45-46) legger hun til rette en læringsaktivitet, der barnet skal få være med på hele prosessen. Som forutsetter at barnet får en mal, et eksempel, eller noe de kan se etter når de skal tegne eller klippe en blomst eller et lys. På den måten bidrar Ida til at barnet kan velge ut ifra sine forutsetninger og nivå.

Jeg tolker Idas utsagn dit hen at for at barnet skal få medvirke. Handler om at barnehagelæreren legger til rette et innhold som barnet kan gjøre seg erfaring med. Det kan derfor tenkes at Ida mener at barnet får medvirke gjennom sin subjektive interesse og barnehagelærerens valgte innhold, som er av betydning. Det er derfor ikke snakk om at barnet skal få utfolde seg helt fritt eller bare bli styrt. Hopmann (2010) mener dette er en balansekunst som kan vise seg gjennom barnehagelærerens profesjonalitet.

Jeg har i dette eksempelet dratt inn det eksemplariske prinsipp, som henger sammen med teorien om kategorial danning. At noe er eksemplarisk vil si at det er forbilledlig, og kan derfor være et viktig kriterium for utvelgelsen av innholdet barnet blir møtt (Klafki, 2011). Det eksemplariske prinsipp kommer til uttrykk fordi Ida legger til rette et innhold der barna skal være med på hele prosessen, ut ifra sine forutsetninger og nivå. Hun ønsker at barnet skal få følelsen av mestring. Ida iscenesetter derfor innholdet, slik at det blir ”levende” for barna. For å fange barnas engasjement og interesse. Som jeg har drøftet tidligere er det når barnet har tilegnet seg en ferdighet, og opplever det som meningsfullt, det er da det gir betydning for barnet, og det er da barnet dannes (Hopmann, 2010). Klarer ikke barnet å tegne en blomst. Og synes det er vanskelig å tegne en blomst. Kan det å ha noe å se etter være et viktig kriterium for å tilegne seg denne ferdigheten.

Ida tolker jeg, ved å legge opp læringsaktiviteten slik. Viser til en praksis som tyder på omsorg. Jeg tolker derfor at barnet kan få innsikt fra det generelle til det spesielle, og fra det spesielle til det generelle gjennom sin anskueliggjøring. Klafki (2011, s. 191) referer i denne sammenheng til Jerome S. Bruner der han mener at barnet kan befatte seg med virkeligheten på tre ulike nivåer;

- 1.) Enaktiv: gjennom direkte og aktiv omgang med virkeligheten.

2.) Ikonisk: gjennom bilder.

3.) Symbolsk: gjennom fortellinger og abstrakte begreper.

Barnet får i denne sammenheng befattet seg med virkeligheten gjennom det ikoniske.

Willbergh (2010) omtaler de tre anskuelighetsnivåene, som kan være med å bidra til at barnet opplever sammenheng mellom det generelle (allmenne) og det spesielle. Barnet må i første omgang få erfaring og bli representert et innhold for å utvikle seg på et nivå til et annet. Som igjen kan medføre til at barnet kan forstå sammenhengen gjennom eksempler. Klafki (2011) omtaler dette som representasjonsformer i sin tanke om det eksemplariske prinsipp. Gjennom eksemplarisk undervisning viser Klafki til hvordan undervisning og læring kan forstås med danning som mål. Ved at barnet får arbeide med et begrenset antall eksempler kan medføre til at barnet utvikler allmenngyldig kunnskaper, evner og holdninger (ibid., s. 176-177). Når barnet arbeider slik, kan dette allmenne gjøre liknende grupper av enkeltfenomener og problemer begripelige. Det er virkningen gjennom disse allmenne kunnskaper har, som er oppnådd gjennom eksemplene som kan kalles kategorial (ibid.).

Når barnet skal tilegne seg en ferdighet mener Klafki (2011, s.190-191) at dette kan skje på ulike nivåer og med forskjellige grunnformer. Disse skal sees i sammenheng med den eksemplariske læring – og undervisning. Det handler om at barnet må bli presentert en blomst, for å kunne tilegne seg denne ferdigheten. Etter hvert kan barnet da lære at blomsten er avhengig av flere trinn, og trinnene er avhengig av forarbeidelsen eller representasjonsformen, som barnet er blitt gitt. Det vil si for eksempel barnet lærer å tilegne seg ferdigheten å tegne blomst, etter hvert kan barnet forstå hvilken type blomst, og hvilken blomsterfamilie blomsten tilhører osv. På den måten vil barnet tilegne seg en oppdagende læring, der barnet kan se kategorier og strukturer, som før ikke var tilegjengelig ved å sette det hele i sammenheng.

Det eksemplariske prinsipp er noe Klafki (2011) mener er et kriterium som skal ligge til grunn i all læring, og utvelgelse av innhold. Hvordan barnet tilegner seg strukturerer og kategoriserer innholdet viser seg gjennom den eksemplariske arbeidsform. Den eksemplariske arbeidsform viser seg gjennom det barnet tilegner seg av kunnskaper og ferdigheter, som skal gjentas, øves, anvendes og utprøves for å se hvordan det fungerer i praksis. På den måten vil barnet kunne forstå et fenomen og sette det i en større sammenheng med tiden. Klafki (2011) mener at eksemplene som barna blir vist frem til, skal stå i sammenheng med de fem samfunns spørsmålene, som Klafki ønsker skal være integrert innholdet barna møter. Formålet

med innholdet skal ha en samfunnsmessig betydning. Og være et fremtidsrettet danningsbegrep.

Eksemplarisk undervisning og eksemplariske arbeidsformer åpner opp for det Klafki (2011, s. 187) kaller orienterende undervisning. Orienterende undervisning omhandler at barnet kan orientere seg i den komplekse verden. Gjennom den kunnskap, holdninger og erfaringer som barnet sitter igjen med, etter den eksemplariske undervisning. Klafki (2011) vektlegger at undervisningsprinsippene ikke er motsetninger, men at de skal bidra til å etablere et produktivt forhold mellom de to, og gjøre dette forholdet tilgjengelig for barna.

Barnehagelærerens danningsforståelse kan derfor vise seg i å være kategorial. Barnets subjektive personlighetsutfoldelse og barnehagelærerens objektive læringsmål kommer derfor til uttrykk. Barnet får på den måten arbeide seg gjennom det generelle til det spesielle. Der barnet ikke bare får innsikt i det generelle som kan bidra til å mestre innholdet som kan gi en ny innfallsvinkel og løsningsstrategi som før ikke var tilegjengelig. På den måten åpner verden seg for barnet, og barnet åpner seg for verden gjennom den *doble åpning*. Gjennom at barnet nå har fått innsikt og forståelse av verden som den foreligger, når den er strukturert i begreper og kategorier. Det er da barnet vil dannes, ved å forstå seg, og verden i en større sammenheng (Klafki, 2011).

I følge Klafki (2011) er det i dialektikken mellom det formale og det materiale at danning skjer. Det kreves derfor at barnet utvikles og dannes i møte med en kvalifiserende og omsorgsgivende praksis. For å få til en slik praksis, kreves det bevisste barnehagelærere som barnet kan imitere og identifisere seg med (Glaser, 2013).

I Idas andre eksempel (s.64) der barnehagelæreren iscenesetter innholdet med høstfargene rød, brun, oransje og gul. Bidrar til at innholdet barnet møter blir levende. Barnet kan på den måten lære om fargene som utspiller seg på høsten, og hvorfor dette skjer.

Ved at Ida legger til rette og planlegger innholdet slik hun gjør. Tolker jeg viser til en planleggingspraksis der hun vektlegger hvordan barnet skal få et fruktbart møte med innholdet. Planlegging er sentralt innenfor det danningsdidaktiske perspektivet, der didaktikk skal bringe frem et danningsideal. Der danningsidealet er fremtidens menneske i fremtidens samfunn (Klafki, 2011). Barnehagelæreren har i denne sammenheng et ansvar å ha et engasjert forhold til det innholdet som blir introdusert, men som også åpner opp for barnets deltakelse og innflytelse, gjennom sin medvirkning. Ved å iscenesette innholdet som Ida gjør

i eksempel to, kan være med på å bidra til at barnet kan danne seg struktur i møte med innholdet. Som igjen kan bidra til at innholdet barnet møter også kan dra med seg videre verdimeisig og faglig. Når først barnet opplever innholdet som meningsfullt, det er da innholdet gir betydning hos barnet. Ved å iscenesette innholdet som Ida har gjort kan bidra til at barnet dannes gjennom den *doble åpning*, som bidrar til kategorial innsikt. I lys av Klafkis teori (2011) vil barnehagelæreren lykkes med den doble åpning hvis barnet åpner seg for innholdet, og innholdet åpner seg for den.

4.7.2 Barnehagelærerenes åpenhet for det spontane

De fleste av barnehagelærerne påpekte at det var viktig å åpne opp for barna spontanitet i møte med innholdet, når barnet medvirker særlig med de yngste barna.

Når barns medvirkning eksplisitt kom inn i barnehageloven i 2006. Måtte barnehagelæreren i større grad enn før tilrettelegge for barnets interesser, synspunkter, ønsker og vurdering av barnehagens innhold. I tillegg skal barnehagelæreren i følge barnehageloven, innta et her og nå perspektiv i møte med barnet og innholdet som presenteres, men også et fremtidsperspektiv (Bae et al., 2006; Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011).

Barnehagelæreren må derfor være åpen for barnets deltakelse og innflytelse i møte med innholdet. Slik at barnet kan være med å gi innholdet en ny retning.

I følge (Klafki, 2011) gir innholdet betydning for barnet, når barnet får delta underveis i møte med innholdet, gjennom aktiv læring. Det kan tenkes at barnet gjennom sin spontanitet, allerede har tilegnet seg kategorier, en væremåte et blikk på verden, som tilføyer innholdet noe nytt. Klafki (2011) mener at barnet ikke skal lære kun om fagområdene. Barnet skal også lære prinsipiell og grunnleggende innsikt om et tema, som kan påvirke barnets tankemåte. Her kan vi trekke inn de fem samfunnsspørsmålene som Klafki ønsker skal integreres i en gjennomgående praksis i barnets møte med innholdet. Målet er at barnet skal oppnå og utvikle innsikt, som vil få betydning for samfunnsutvikling. Der innholdet kan bidra til at barnet får kategorial innsikt, ved at barnet forstår seg selv ved å forme sin egen historiske samtid og fremtid (ibid.).

Når barnehagelæreren er åpen for barnets deltakelse og innflytelse tolker jeg kan åpne opp for en kategorial danningsforståelse. I følge Klafki (2011) er det innholdet som har betydning for barnets danningsprosess. Når barnet får mulighet til å være autonom i møte med innholdet, gjør barnet erfaring med det og på den måten kan ha betydning for barnets danning.

For det er gjennom barnets autonomi at barnet kan gi en ny retning til innholdet. Ved at de tilegner seg innholdet kategorier som kan være på at barnet åpnes for den *doble åpning*. *Innholdet åpner seg for barnet, og barnet åpner seg for innholdet*. Derfor må barnehagelæreren være åpen for det som skjer *her og nå*, slik at barnet gjennom sin autonomi driver temaet videre. På den måten kommer også *fremtidsperspektivet* frem.

I det dannelsesdidaktiske perspektivet er Klafki (2011) opptatt av grundighet, fremfor mengde. Derfor tolker jeg at barnehagelærerne åpner opp for en tanke om medvirkning der barnet befatter seg med innholdet gjennom sin orienterende læring. På den måten viser barnehagelæreren at det åpner opp et fokus på barnets læringsprosess. Der fokuset ikke skal være at barnet skal lære noe, *men har lært av noe*. Hadde det vært slik at barnehagelærerne hadde hatt fokus på resultater kunne dette vært en indikator, som kan refereres til prestasjonssamfunnet/kunnskapssamfunnet, der fokuset skal være måloppnåelse. Jeg mener det er nettopp dette Klafki (2011) vil forhindre i sin kritisk konstruktive teori. Klafki (2001, 2011) ønsker med sin teori at det skal være et fremtidsorienterende dannelsesbegrep. Som kan hjelpe barn til å håndtere livet *her og nå* og samfunnslivet på lengre sikt på bakgrunn av de fem samfunnsspørsmålene. Ved at barnehagelæreren fokuser på dette i innholdet. Kan barnets møte med innholdet bidra til at barnet tilegner seg viktige kategorier, som vil hjelpe barnet til å forstå samfunnet, kulturen og at barnet selv forstår at en kan påvirke innholdet med sin autonomitet. Og på den måten kan barnet åpne opp for samfunns – og kulturpåvirkninger (Broström, 2004).

Gjennom barnets spontanitet og innflytelse på innholdet, som jeg har nevnt, kan det åpne opp for barnets aktive læring, og utvikling av autonomi (Klafki, 2011). Det er ikke mengden som er av betydning, men at barnet har lært noe, som har betydning for barnets dannelsesprosess. Det handler om barnets subjektive personlighetsutfoldelse i møte med barnehagelærerens valgte innhold. Det er denne dynamikken, der barnet får utfolde seg ved å kjenne at innholdet er meningsfylt, som bidrar til dannelsesinnholdet gir dannelsesverdi (Broström & Vejleskov, 2009). Barnehagelæreren kan aldri planlegge andre menneskers opplevelse eller tilegnelse, derfor må barnehagelæreren være åpen for barnets spontanitet, slik at innholdet oppleves som meningsfullt for barna. Det er på den måten en balansekunst mellom barnehagelærerens valgte innhold, og barnets subjektive interesse kan komme til uttrykk.

Barnehagelærerens dannelsesforståelse tolker jeg kommer til uttrykk som kategorial, fordi barnehagelærerens tanker om medvirkning åpner opp for barnets autonomi. Der barnet driver

innholdet videre, på bakgrunn av at barnet har tilegnet seg en ny måte å tenke og oppfatte verden på. Det kan derfor tenkes at betydningen innholdet har for barnet, kan bidra til kategorial innsikt. Der barnet møter et gitt objektivt innhold, og gjennom sin subjektivitet beskjeftiger seg med innholdet, gjennom sin autonomi (Klafki, 2001).

Mia sier noe jeg tolker underbygger det jeg har drøftet til nå, når det gjelder viktigheten med å ta barnas spontanitet på alvor, og som åpner opp for en kategorial dannelsesforståelse og barnas kategoriale innsikt: ”*Jeg trur barnet får en helt annet integritet om vi skulle ha styrt alt*”.

I denne sammenheng kan det også nevnes at barn i barnehagen aldri skal tvinges til medvirkning. Barnet skal oppleve frihet og lek, som er en viktig del av barndommens egenverdi (Glaser, 2013). Lekens betydning blir ikke belyst i denne sammenheng, da det ikke er tema for studien. I følge barnehagens dokumenter skal danning sees i sammenheng med lek, læring og omsorg. Lekens betydning er viktig og sentral for barnets dannelsesprosess. Lekens betydning er ikke noe Klafki vektlegger i sin innholdsteori. Han tar derfor utgangspunkt i skolekonteksten, der det er danning – og læring som er i fokus.

Leken har en viktig betydning for barnets utvikling og læring. Barnet bearbeider sine uttrykk gjennom lek, på den måten kan en også tolke leken til selvrealisering. Barnet oppdager og lærer seg selv og kjenne. I leken kan barnet eksperimentere og oppdage sitt følelsesliv. Høhr (2011b) begrunner med at det er her barnet får oppdage sitt moralske liv. Fordi barnet får erfare, oppdage, utforske normer og regler og eksperimentere med dem. Derfor *er* leken viktig i barnets dannelsesprosess.

4.7.3 Barnehagelærerens tanker om barnehagens mandat som læringsarena

Som nevnt er barnehagen endret seg fra å være en omsorgsdiskurs til å bli en lærings – og dannelsesarena. Dette kan ha noe å si for barnehagelærerens dannelsesforståelse. Hvordan dette kom til uttrykk i barnehagelærers forståelse av medvirkning viste seg gjennom hva barnehagelærerne synes var utfordrende med medvirkning. Barns medvirkning tolket jeg kom til syne i tanker om barnets aktive læring, som omhandler barnets autonomi og utvikling av den (s.56-57).

Ut i fra utsagnene har jeg tolket og drøftet at det kommer frem tanker hos barnehagelæreren der barnets møte med innholdet ikke skal fokusere på forhåndsdefinert og målbar kunnskap rettet mot et sluttprodukt. Jeg har derimot tolket utsagnene dit hen at de åpner opp for at barnehagen er en lærings – og dannelsesarena, der barnet skal lære seg allmenngyldig kunnskap knyttet

opp til rammeplanens føringer. Det kan derfor tenkes barnehagelærerens dannelsesforståelse kommer til uttrykk der barnets møte innholdet viser seg å være objektiv, gjennom fag og sak og subjektivitet, som viser seg gjennom barnets evner og erfaring i møte med innholdet (Klafki, 2001).

I Norge i dag er blitt økt fokus på å måle kunnskap, opp mot utviklingen hos barn i barnehagen. Derfor må også barnehagelærerne reflektere over at en slik praksis kan tyde på en instrumentalistisk praksis, og at den ikke blir dominerende. Søbstad og Løkken (2011) sier noe som er interessant i denne sammenheng: At det å måle kunnskapen til konkret læring er en instrumentalistisk holdning til læring, og vil dermed være en trussel for barnas selvdanning. Videre er de bekymret for at barnas plass som aktører i å dannes og danne sitt eget liv ikke blir ivaretatt (ibid.). Dette mener jeg er en av utfordringene med barnehagens mandat som lærings og dannelsesarena. Klafki (2011) mener at det kreves bevissthet over dette dilemmaet når barnet skal møte fag i innholdet. Blir innholdet for instrumentalistisk vil det da komme til uttrykk material dannelsesforståelse som kan vise seg som en objektiv dannelsesforståelse. Som nevnt kritiserer Klafki materiale og formale danningsteoriene for å være for snevre. Allikevel bærer dem også sannheter i seg. Klafkis (2011) intensjon med sin teori om kategorial danning er da det ikke skal være en syntese av material og formal danning. Teorien om kategorial danning representerer en annen danningstenkning der de to danningsteoriene blir satt sammen i et dialektisk forhold til hverandre. Det vil si at i barnehagen vil ikke bare barnet lære om de ulike fagområdene gjennom for eksempel norsk, matematikk eller naturfag. Men at de lærer de prinsipielle og grunnleggende innsiktene i fagområdene, som kan påvirke barnets tankemåte og oppfatning av verden (Glaser, 2013).

4.7.4 Barnehagelæreren tanker om dialogens betydning

For at barns medvirkning kunne praktiseres. Var samtlige barnehagelærere enig om at det krevde noe av barnet, og det krevde noe av barnehagelæreren i møte med innholdet.

Barnehagelærerens utsagn om dialogens betydning er av betydning når barnet møter innholdet (48-49), og åpner opp for barnets deltakelse og innflytelse. Samtidig som det krever dialog mellom barnet og barnehagelæreren i dette møtet.

Det kom frem hos barnehagelærerne at det var betydningsfullt at barnehagelærerens fanget opp og var i møtekommende for barnets dialog. Gjennom dialogen får barnet beskjefte seg i møte med innholdet (Klafki, 2011). Som jeg tidligere har drøftet vektlegger ikke Klafki på den nonverbale kommunikasjonen. Dette fordi han har basert sin teori ut i fra en

skolekontekst. Allikevel, mener jeg i lys av Klafkis teori at barnehagekonteksten er barnets nonverbale kommunikasjon vel så viktig når barnet møter innholdet, da dette er barnets dialogform. Det kreves at barnehagelæreren har en intersubjektiv tilnærming i møte med de aller yngste barna. På den måten har de fokus rettet mot noe felles *tredje* (Bae et al. 2012). Som da viser seg i møte med et innhold.

Barnehagelærerens dannelsingsforståelse kommer her til uttrykk som kan åpne opp som kategorial. Dette fordi det i lys av Klafkis (2011) teori, er det alltid en uforutsigbarhet i møte med innholdet. I en dialog så er det verken barnehagelæreren eller barnet som eier sannheten. Jeg tolker derfor at barnehagelærernes utsagn gir uttrykk for at det åpner opp for at barnet kan gi innholdet en annen betydning via dialogen, enn det som var planlagt. Som igjen kan bidra til barnets selvstendighet via respons og tolkning (Halvorsen, 2010). Barnehagelæreren skal støtte barnets i deres dialog, slik jeg tolker at barnehagelærerne her gir uttrykk for at de gjør. På den måten når barnet aktivt og selvstendig gjennom sin dialog, slik at innholdet blir meningsfullt for dem. Og som kan være med på å bidra og fremme barnets autonomi (ibid.). Barnehagelæreren gir derfor uttrykk at det er gjennom barnets respons på innholdet, som gir rom for at barnets subjekt posisjon blir ivaretatt og barnets autonomi blir ivaretatt.

Barnehagelærerens oppgave sett i lys av Klafkis (2011) teori er å være en katalysator. Det vil si at barnehagelærerens oppgave er å fremstille og tilrettelegge innholdet slik at det gis rom for den *doble åpning* (Halvorsen, 2010).

På den måten *åpner barnet seg for innholdet og innholdet seg for barnet*. Som dermed kan åpne opp for barnets kategoriale danning (Klafki, 2001, 2011). Innholdet skal fremstilles som tilgjengelig, eksemplarisk og meningsfylt. Hvis barnets autonomi skal ivaretas må barnet få mulighet til å tenke og respondere fritt i møte med et innhold (Halvorsen, 2010). På den måten tolker jeg da at innholdet kan gi betydning for barnet. Ved at de opplever det som meningsfullt, ved å bruke dialogens form.

4.7.5 Barnehagelærerens tanker om prosjektskaping ut ifra barnas interesser

Barnehagelærerens tanker om medvirkning gjennom prosjektskaping ut ifra barnas interesser, gir også utslag i betydning av *her og nå*. Dette fordi *her og nå* blir gjenstand for hva barna viser sin interesse for i møte med et innhold der og da. I barnehagelærernes utsagn prosjektskaping ut ifra *barnas interesser*, var det en kategorial dannelsingsforståelse som kom til uttrykk hos barnehagelærerne. Der barnas subjektive personlighetsutfoldelse og barnehagelærerens valgte innhold kom til syne, som kan gi innholdet en ny retning gjennom

barnets autonomi. Innholdet barnehagelærerne vektla i sin prosjektskaping ut ifra barnas interesser, og betydningen av å ta barnas uttrykk på alvor *her og nå*, kom frem som følger (s. 61-64):

- 1) Prosjekt om *sko* som tema.
- 2) Prosjekt om *brannbil* som tema.
- 3) Prosjekt om *Troll* som tema.
- 4) Prosjekt om "*Dyrealarm*", jakten på småkryp.
- 5) Prosjekt om "*Mauren som kryper forbi*".

I denne sammenheng trekker jeg inn Klafkis (2011, s.74-89) fem samfunnsspørsmål i lys av barnehagelærernes tanker om prosjektskapingen ut ifra barnas interesser. Barnehagelærernes kategoriale dannelsingsforståelse kan komme til uttrykk ved at barnehagelæreren åpner opp for at barnet skal tilegne seg disse samfunnsspørsmålene, som barnet skal ta med seg i samtiden og i fremtiden. Innholdet barnet møter skal i lys av Klafkis (2011) teori ha betydning for vår tid, og dens muligheter, og farer med henblikk på fremtiden.

Disse fem samfunnsspørsmålene omhandler: miljøspørsmålet, samfunnsspørsmålet, samfunnsskapt ulikheter, mellommenneskelige forhold, IKT medier og menneskets subjekt i et jeg/du forhold. Klafkis (2011) dannelsesideal er å bringe frem et varig og fremtidsorientert dannelsesbegrep om fremtidens menneske i fremtidens samfunn. Samfunnsspørsmålene skal derfor integreres i innholdet, som skal forstås i lys av hverandre. Målet er da at barnet skal oppnå innsikt som vil få betydning for samfunnsutviklingen (ibid.). Innholdet kan på den måten bidra til kategorial innsikt via eksemplarisk undervisning og læring, gjennom å jobbe med et utvalgt tema eller prosjekt.

Det er dermed innholdet barnet blir møtt, som er av betydning for barnet, og hvordan barnet møter dette innholdet, som gir betydning for barnets dannelse (Hopmann, 2010).

Barnehagelæreren må på bakgrunn av dette i sin planlegging gjøre en didaktisk analyse (Broström & Vejleskov, 2009; Hopmann, 2010). Barnehagelæreren kan da spørre seg selv og reflektere over *hva* er det med dette innholdet som skal bringes frem? *Hvorfor* har jeg valgt dette innholdet? *Hvordan* kan innholdet bidra til barnets dannelse? Barnehagelæreren gjør seg deretter tanker om hva hun tror kan gi betydning for barnet, ved noe konkret å vise frem ved å *iscenesette* innholdet, slik det blir gjort i barnehagelærernes utsagn. Denne iscenesettelsen kan knyttes til den *doble åpning*, der *innholdet åpner seg for barnet*, og *barnet åpner seg for innholdet*. Det at barnet selv viser sin interesse, og barnehagelæreren tar utgangspunkt i dette,

viser at barnehagelærerne reflekterer over hva de mener kan gi betydning for barnet, og på den måten ivaretas også barnets autonomi.

En slik betydning kan vise seg gjennom barnehagelæreres utsagn tyder på en eksemplarisk undervisning og orienterende læring, som kan bidra til kategorial innsikt hos barna, på følgende måte:

Eksempel 1: Sko prosjekt: *Kan åpne opp for barnets forståelse av typer sko, hva slags sko vi bruker til ulike formål, skoens funksjon, hvor vi kan kjøpe sko, og hvor skoene blir laget og hvorfor sko er viktig for oss mennesker.*

Eksempel 2: Tema brannbil. *Kan åpne opp for at barnet kan forstå brannbilens funksjon og mening, og hvilken samfunnsmessig betydning en brannbil og en brannmannen har for samfunnet. Barnet kan dermed lære seg nødnummeret, og at det er dette nummeret vi ringer når det er noe som brenner. Barnet kan da få innsikt i at: da kommer brannbilen med brannmennene, og slukker brannen.*

Eksempel 3: Troll prosjektet: *Kan åpne opp for barnets forståelse av norske folkeeventyr, norsk kultur. Og hvilken betydning trollet har for norsk kultur i dag, og hvorfor det er viktig å ivareta den norske kulturen i fremtiden.*

Eksempel 4: Småkryp prosjektet: *Barnet kan åpne opp for å lære om ulike insekter, hvordan de lever, hva de spiser, hvilken betydning de har for samfunnet, økosystemet og hvorfor det er viktig å ivareta miljøet vårt. Som har betydning for vårt samfunn.*

Eksempel 5: Den lille mauren som kryper forbi: *Barnet kan åpne opp for å lære om ulike maur, maurtuer, hvor maurtuene er plassert og dermed lære om retningene nord og sør, hvordan maurene lever, og trekke paralleller med deres samfunn opp mot våres.*

Gjennom eksemplarisk undervisning kan barnet arbeide seg frem til en forståelse av mer eller mindre generaliserbare prinsipper, innsikter og sammenhenger i hvert enkelt tilfelle av eksempler. Som kan bidra til at barnas erfaringsområde blir utvidet. Orienterende undervisning blir da først meningsfullt i forhold til eksemplarisk læring (Klafki, 2011, s.88). Der de fem samfunnsspørsmålene skal integreres i innholdet. På den måten kan innholdet gi barnet emosjonell erfaring og involvering. Der barnets moralske og politiske ansvarlighet, evne til å ta avgjørelser og handlingsevne kan komme til uttrykk. Som jeg henviste til i det første eksempelet: hvis barnet nå har tilegnet seg og forstår hvordan en *brannbil* kan sees i

sammenheng med samfunnet. Og kommer oppi en situasjon der et hus brenner. Kan barnet koble denne tanken opp mot at det er lurt å ringe brannvesenet når det ringer, for da kommer brannmannen med brannbilen og slukker brannen. På den måten har da barnet fått kategorial innsikt gjennom den *doble åpning*. *Innholdet har åpnet seg for barnet, og barnet har åpnet seg for innholdet.*

Oppsummering

Barnehagelærernes kategoriale danningsforståelse kan vise seg gjennom deres tanker om medvirkning gjennom barns møte i *planlagte læringsaktiviteter, åpenhet for det spontane, i barnehagelærerens tanker om barnehagens mandat som læringsarena, i dialogens betydning* og i barnehagelærernes tanker om *prosjektskaping ut ifra barnas interesser.*

Svar på forskningsspørsmål 2

Hvordan barnehagelærerens danningsforståelse kommer til uttrykk i barnehagelærerens forståelse av medvirkning. Kommer den hovedsakelig til uttrykk som *formal* og *kategorial*. Der den kategoriale danningsforståelsen var mest fremtredende.

Barnehagelærerens *materiale* danningsforståelsen danningsforståelse viste seg å helle mot en annen retning enn den materiale. En barnehagelærer ga uttrykk for at hennes danningsforståelse var *objektiv* i sin forståelse av medvirkning gjennom læringsaktiviteter som var fullstendig voksenstyrt.

Barnehagelærerens *formale* danningsforståelse kom til uttrykk i deres forståelse av medvirkning gjennom det barnet selv ville *bestemme, ønsker, valg og ansvar*. Det var den *funksjonelle* danningsretningen som kom sterkest til syne.

Barnehagelærerens *kategoriale* danningsforståelsen kom sterkest til syne i deres forståelse av medvirkning gjennom *planlagte læringsaktiviteter, åpenhet for det spontane, i barnehagelærerens tanker om barnehagens mandat som læringsarena, i dialogens betydning* og i barnehagelærerens tanker om *prosjektskaping ut ifra barnas interesser.*

5. Konklusjon

Studiens formål har vært å finne ut av: *Hva slags dannelsingsforståelse kan vi finne hos barnehagelæreren i Norge i dag?*

Med utgangspunkt i at danning og medvirkning blir sett på som gjensidige prosesser. Gjenspeiles det i studien at danning er idealet og målet med praksisen i barnehagen, og medvirkning er praksis i møte med innholdet. Barnehagelærerens tanker om barns medvirkning er analysert, tolket og drøftet ut ifra Wolfgangs Klafkis dannelsingsdidaktiske teori.

Teorien er aktuell i Norge i dag fordi barnehagen trenger en innholdspedagogikk som konkretiseres barnehagen som en lærings – og dannelsingsarena. Uten at det *kun* skal være fokus på barnets subjektive utfoldelse, eller *kun* om barnehagelærerens valgte innhold. Målet er at det skal være et *dialektisk* forhold mellom barnets subjektivitet og innholds objektivitet.

I studien kommer det frem at barnehagelærerens dannelsingsforståelse er todelt. Den viser seg å være formal/funksjonell og kategorial.

Den *formale* retningen viser seg gjennom å være *funksjonell* i barnehagelærerens dannelsingsforståelse. Det kommer frem hos barnehagelærerne at det i denne forståelsen er fokuset på ”*danning av barnets evner*” uten å være i møte med et bestemt innhold. En funksjonell dannelsingsforståelse kan vise seg som en barnesentrert tenkning, som kan tenkes henger sammen med Frøbels pedagogikk. I Norge i dag har synet på det kompetente og sosiale barnet med evne og rett til innflytelse, vært fremtredende i forskning og politikk. Barn blir i større grad enn tidligere trukket inn i felles beslutninger som gjelder dem selv. En av farene med den funksjonelle dannelsingsretningen er at det kun fokuseres på barnets subjektive utfoldelse, som viser seg gjennom en *individualistisk* retning. En konsekvens av den funksjonelle dannelsingsretningen er at barnehagelærerens ansvar er å tydeliggjøre og tilrettelegge for at barnet skal kunne lære å forstå seg selv i en større sammenheng. Ved at det også skal tas hensyn til fellesskapet.

Den dannelsingsforståelsen som kommer *sterkest til syne* hos barnehagelærerne viser seg i et spenn mellom *formal* og *material* danning, som gir seg til uttrykk som en *kategorial dannelsingsforståelse*. Den kategoriale dannelsingsforståelsen kommer til uttrykk i barnehagelærerens tanker om hvordan barnet møter et *objektivt innhold* gjennom sin *autonomi*. Barnehagelærerne åpner opp for en tanke der barnet skal oppdage at innholdet har relevans for sitt eget liv, og dermed være et fremtidsorientert dannelsingsbegrep. Gjennom

barnehagelærerens tanker om at barnet skal være ha innflytelse og påvirkning gjennom sin deltakelse i møte med innholdet *her og nå*, åpnes det opp for en slik forståelse. At danningsforståelsen viser seg som kategorial kan tyde på at barnehagelæreren er preget av den endrede barnehagediskursen som en lærings – og danningsarena. Økt fokus på læring i barnehagen, kan også komme til uttrykk som en instrumentalistisk praksis hos barnehagelæreren. Studien kan i denne sammenheng være et bidrag til å vise til at barnehagelærere i Norge i dag kan ha et ønske om å ha en antiinstrumentalistisk praksis. Slik det kommer frem i studien, kan det derfor tyde på at en slik forståelse hos barnehagelæreren tyder på en ønsket praksis som står i tråd med hva barnehagens dokumenter vektlegger på.

Det at barnehagelærerens danningsforståelse kan vise seg å være kategorial kan bidra til at nye begrepsapparater brukes i forskning om danning i barnehagen. Som kan medføre at det åpnes opp for at andre forskere kan utvide danningsbegrepet, og hvordan danningens innhold kan konkretiseres i barnehagen. Samtidig kan studien også være et bidrag og et supplement til forskning i hvordan en kan unngå en instrumentalistisk praksis i barnehagen. Der barnehagens mandat som en lærings – og danningsarena blir ivaretatt, ved at det åpnes opp for tanker om praksis som kan ha betydning for at barnets innflytelse og påvirkning på innholdet, gjennom sin deltakelse og utvikling av autonomi også ivaretas. Barnehagelærerens danningsforståelse er således gjenstand for mine fortolkninger, og er derfor åpen for andres tolkninger, som kan belyse barnehagelæreres danningsforståelse fra ulike perspektiver og tilnærminger.

Klafkis danningsdidaktiske perspektiv er knyttet opp mot skolekonteksten. Dette har gitt studien noen begrensninger og konsekvenser, da denne studien baserer seg kun fra barnehagekonteksten. Lekens betydning og den nonverbale kommunikasjonen er sentrale og viktige begreper, som er viktig å belyse i barnehagen opp mot danning, men er begreper som ikke Klafki bruker i sin innholdspedagogikk.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008): *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, B.O. (2013): Danningsbegrepet i barnehagen. Barnehagen som lærings – og danningsarena. I: Utdanningsdirektoratet. *Barnehagen som lærings – og danningsarena. Utdanningsdirektoratet*. Prosjektrapport fra Troms og Hordaland. Utdanningsdirektoratet.
- Arbeidsgruppe for kvalitet (2004): Innspill til Barne – og familiedepartementets arbeid med revidering av lov om barnehager. (Vedlegg til arbeidsgruppens rapport Klar, Ferdig, Gå!). Tilgjengelig på www.regjeringen.no (lastet ned: 01.04.2014).
- Arbeidsgruppen om kvalitet i barnehagesektoren (2005): *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen til BFD 8. mars*. Oslo: Barne – og familiedepartementet.
- Barne – og familiedepartementet (2005): *Revidering av rammeplan for barnehagen. Forslag fra en arbeidsgruppe nedstatt av Barne – og familiedepartementet*. Oslo: BFD.
- Bae, B. (1996): *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2006): Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I: Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. s. 6-27. Oslo: Akademika.
- Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. (2006): *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Akademika.
- Bae, B. (2012): Barnehagebarns medvirkning. I: B., Bae, A.T., Fennefoss, K.E., Jansen, N., Johannessen, A., Myrstad, N., Sandvik & T., Sverdrup. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det utforutsette*. Bergen: fagbokforlaget.
- Bratterud, Å. (Red.), Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012): *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012: Trondheim: NTNU. Skriftserien til Barnevernets utviklingscenter Midt-Norge.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2008): *Dannelse. Udvikling. Erfaring. Selvvirksomhed. En pædagogisk citat-mosaik*. København: Frydenlund.
- Broström, S. (2004): *Pædagogiske læreplaner. At arbejde med didaktik i børnehaven*. Århus: Systime Academic.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2009): *Didaktik i børnehavene. Planer, principper og praksis*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Bostad, I. (2007): Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen. Utredning for et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 2.juni 2006, avgitt til Kunnskapsdepartementet 8.juni 2007. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2008): Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I: N.K., Denzin. & Y.S Lincoln, *The landscape of qualitative research* (s. 1-44). Thousand Oaks, California: Sage.
- Doseth, M. (2011): Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I: K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 13-37). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2006): Dilemmaer ved barns medvirkning. I, Kunnskapsdepartementet. *Temahefte om barns medvirkning*.(s. 29 -51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fennefoss, A.T. & Jansen., K.E. (2012): Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirning i barnehagens læringsaktiviteter. I: B., Bae (Red.), A.T Fennefoss, B., Tofteland, K.E., Jansen, N., Johannesen., A., Myrstad, N., Sandvik & T., Sverdrup. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. (s. 123-145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Freng, A og Hadler-Olsen, S. (2010): *Barns rett til medvirkning – et demokratiprojekt*. Første steg nr. 4.
- Gangvik, M.B. (2011): *Barnehagen som arena for demokratisk danning. Det medvirkende barnet. Idealet for danning i barnehagen?*(Mastergradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer). M.B Ganvik, Lillehammer.
- Glaser, V. (2013): Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet – i et dannelsesperspektiv. I: K., Steinsholt, & M., Øksnes (Red.). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. (s. 134-149). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gundem, B.B., (2011): *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2003): *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, I.S. (2010): *Dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning. En teoretisk analyse av det dannelseseoretiske og det sosiokulturelle perspektivet*.(Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder). I.S., Halvorsen, Kristiansand.
- Haugen,S., Løkken, G. & Røtlev, M (Red.) (2005): *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Haugseth, J. (2010): *Barns rett til medvirkning – utopi eller mulighet? En analyse av barnehagensgrunnlagsdokumenter*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer). J. Haugseth, Lillehammer.
- Hohr, H. (2011a): Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I: K., Steinsholt & S., Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 163-175). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Hohr, H. (2011b): Estetikens plass i forskning og lære: Et essay om et undervurdert felt i moderne dannelsesstenking og estetikk som brobygger mellom tanke og følelse. (Upublisert).

Hopmann, S. T. (2010): Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I: J.H, Midtsundstad & I., Willbergh (Red.). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. (s. 19-43). Latvia: Cappelen Akademisk Forlag.

Jansen, K.E. (2013): *På sporet av medvirkning og læring. De yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og spontane*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., & Tufte, P. A. (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Klafki, W. (2001): Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: E.L, Dale. *Om danning. Klassiske tekster*. (s. 167-204). Polen: Gyldendal Norsk Forlag.

Klafki, W. (2011): *Dannelses teori og didaktikk – nye studier*. 5. opplag. Århus: Forlaget Klim

Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2010): *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjon til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Korsvold, T. (2013): Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. I: K., Steinsholt & M., Øksnes (Red). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. (s.45-64). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademia.

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

Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgave*. Oslo: Akademia.

Kristoffersen, A.E. (2006): En forskjell som må føre til en forskjell. Om barns medvirkning i planlegging og vurderingsarbeidet. I: Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 52-78) Oslo: Akademia.

Kvale, S. (1994): *Interview. En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lindseth, A. (2009): Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I: Dannelsesutvalget, *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. (s. 21-27). Oslo: Universitetet i Oslo.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2011): Danning. I: V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & Søbstad, F. (Red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (s. 83-92). Oslo: Universitetsforlaget.

- Løkken, G. (2009): *Toddlerkultur. Om ett – og to åringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Midtsundstad, J.H. & Willbergh, I.(Red.) (2010): *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Latvia: Cappelen Akademisk Forlag.
- Midtsundstad, Jorunn & Willbergh, Ilmi. (2010): Hva er didaktikk? I: J., Midtsundstad & I., Willbergh, I (Red.). *Didaktikk. Nye perspektiver på undervisning*. (s. 10-18). Cappelen Akademisk Forlag.
- NESH. (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordin-Hultman, E. (2004): *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU 2007:6 (2010): *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringa*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved den kongelige resolusjon 2.juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, B. (2011): Dannelsespraksiser uten dannelsesideer? En studie av tukt og utakt innenfor det barnehagepedagogiske feltet. I: K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 319-337). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røys, H. (1997): *Didaktikk i tanke og handling. En innføring i didaktisk tenkning i arbeidet med barn*. Aurskog: Tano Ascheoug.
- Sandvik, N. & Johannesen, N. (2010): *Små barn og medvirkning. Noen perspektiver*. Latvia: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skjæveland, Y., Buaas, E.H., & Moen, K.H. (2013): Danning gjennom historie og tradisjonsformidling i barnehagen. I: I., Pareljussen, B.B., Moen, A., Reinertsen, T., Solhaug. *FoU i praksis 2012 conference proceedings*. (s.240-248). Trondheim: Akademia Forlag.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.) (2011): *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Thoresen, I.T. (2013): Lansering av dannelsesbegrepet. I, K., Steinsholt & Øksnes, M. (Red). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. (s.20-40). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013): Barnehage. Hentet 03.05. 2014 fra, <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/revidering-av-rammeplan>.
- Willbergh, I. (2008): *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler*. (Doktorgradsavhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, NTNU.

Willbergh, I. (2010): Mimesis didaktikk: om undervisning som kunst. I, J.H., Midtsundstad, J & I., Willbergh (red.). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s.46-62). Latvia: Cappelen Akademisk Forlag.

Østerud, S. (1998). *Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3, (s.119-130).

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i datainnsamling i forbindelse med masteroppgave

Hei, navn på leder i barnehagen.

Jeg er student på Universitetet i Agder i pedagogikk og holder nå på med masteroppgaven. I den anledning trenger jeg informanter til datainnsamling, derav barnehagelærere. Jeg kontakter derfor deg som er leder i barnehagen for å kunne nå ut til barnehagelærere i barnehagen.

Temaet for masteroppgaven blir om barns medvirkning og hvordan det jobbes med medvirkning i barnehagen.

I den forbindelse ønsker jeg å foreta intervjuer og håper noen av dine ansatte har anledning til å sette av ca 1 time til dette i nærmeste fremtid. Jeg vet at barnehagehverdagen er hektisk som den er, og at det er mye å be om av deres dyrebare tid. Jeg er fleksibel i henhold til når det skulle passe for den enkelte å få gjennomført intervjuet. Jeg hadde håpet å få gjennomført intervjuene i august/september måned, så gi gjerne tilbakemelding så fort som mulig. Helst innen 30.august.

Underveis i intervjuet vil jeg bruke båndopptaker. Deltakelsen for intervjuet er frivillig, og den som melder seg til intervju, kan trekke seg når som helst underveis. Dersom den som stiller opp trekker deg, vil alle innsamlede data bli slettet. Den som deltar i undersøkelsen vil bli anonymisert, og opptak vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig.

Hvis det er noe du eller dine ansatte lurer på. Kan du ta kontakt med meg på følgende mobil nummer/e-post adresse:

90991458 / ahforl08@student.uia.no

Masteroppgaven er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Med Vennlig hilsen

Anja-Helen Haave Forland

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i datainnsamling i forbindelse med masteroppgave

Hei, *navn på barnehagelærer*.

Jeg er student på Universitetet i Agder i pedagogikk og holder nå på med masteroppgaven

I den anledning trenger jeg informanter til datainnsamling, derav barnehagelærere. Jeg kontakter derfor deg som jobber i barnehagen som barnehagelærer.

Temaet for masteroppgaven blir om barns medvirkning og hvordan det jobbes med medvirkning i barnehagen.

I den forbindelse ønsker jeg å foreta et intervju og håper du har anledning til å sette av ca en time til dette i nærmeste fremtid. Jeg vet at barnehagehverdagen er hektisk som den er, og at det er mye å be om av din dyrebare tid. Jeg er fleksibel i henhold til klokkeslett når det skulle passe for deg for å få gjennomført intervjuet. Jeg hadde håpet vi kunne ha gjennomført intervjuet i august/september måned, så gi gjerne tilbakemelding så fort som mulig. Helst innen 15. september.

Underveis i intervjuet vil jeg bruke båndopptaker. Deltakelsen for intervjuet er frivillig, og du kan trekke seg når som helst underveis. Dersom du ønsker å trekke deg, vil alle innsamlede data bli makulert og slettet. I studien blir du anonymisert, og opptak vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig.

Hvis det er noe du lurer på. Kan du ta kontakt med meg på følgende mobil nummer/e-post adresse:

90991458 / ahforl08@student.uia.no

Masteroppgaven er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Med Vennlig hilsen

Anja-Helen Haave Forland

Vedlegg 3

Intervjuguide

Innledning:

- Presentasjon av meg selv og studiens hensikt
- Forskningsetikk: garanti av anonymitet, bruk av båndopptaker og håndtering av den, det å kunne trekke seg
- Åpne opp for spørsmål før intervjuet begynner (informanten)

Spørsmålene:

Spørsmålene er veiledende. I tillegg vil det forekomme oppfølgingsspørsmål og utdypende spørsmål underveis, som vil variere fra det ene intervjuet til det andre.

1. Hva legger du i begrepet barns medvirkning?
2. Hvordan kan du være med på å tilrettelegge for barns medvirkning?
3. Hva tenker du er forutsetningene for å la barnet medvirke?
4. Hvilke situasjoner opplever du at barns medvirkning er mest tydelig og når er det mindre tydelig?
5. Hva slags tanker har du om hvordan en skal møte det medvirkende barnet?
6. Hvordan opplever du de yngste barnas medvirkning opp mot de eldste barnas medvirking?
7. Hva er utfordringene med å jobbe med barns medvirking?
8. Hva slags tanker har du om hvordan det medvirkende barnet får utfolde seg i barnehagehverdagen?

Avslutning:

- Åpne opp for oppfølgingsspørsmål (informanten)
- Takke for deltakelsen

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ilmi Willbergh
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 28.08.2013

Vår ref:35179 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35179	<i>En kvalitativ studie av førskolelærerens dannelsingsforståelse i møte med det medvirkende barnet</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ilmi Willbergh
Student	Anja-Helen Forland

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anja-Helen Forland, Barnepikeveien 23, 3770 KRAGERØ

Avdelingskontorer / District Offices

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