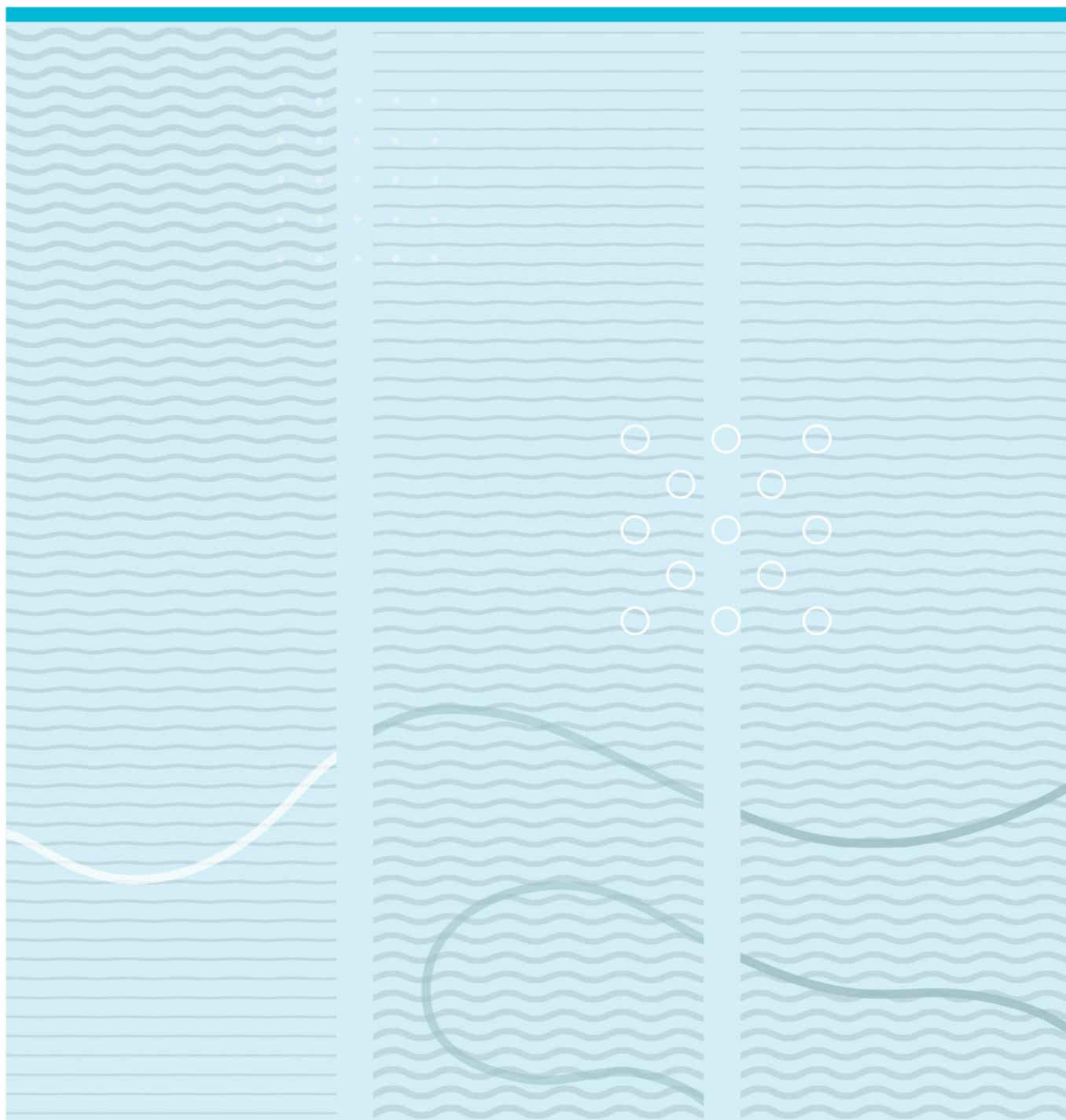


Inger Jonassen

Om å så sommerfuglefrø

Hvordan legge til rette for barns dannelsesprosess i barnehagen



Høgskolen i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Kjølnes ring 56

3918 Porsgrunn

<http://www.usn.no>

© 2016 Inger Jonassen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masterstudien handler om dannelsbegrepet og hvordan de arbeider med begrepet i barnehagen.

Oppgavens tittel er: Om å så sommerfuglefrø – hvordan kan man arbeide med barns danning i barnehagen

Prosjektet har som formål å sette lys på hvordan det pedagogiske personalet oppfatter danning og dannelse og hvordan styrer kan støtte sitt personale i dette arbeidet.

Følgende problemstilling og forskningsspørsmål er belyst:

Hvordan kan man arbeide med barns danning i barnehagen?

- Hvordan oppfatter den pedagogiske lederen begrepet danning
- Hva anser den pedagogiske lederen er viktig når man jobber med barns dannelsprosess i barnehagen?
- Hvordan kan styreren legge til rette for at det kan jobbes med danning?

Studien er basert på kvalitativ forskningsmetode. Fire pedagoger og en styrer fra en barnehage har gjennom brevmetoden bidratt til å svare på undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Forskningsfunnene vil bli presentert med utgangspunkt i en hermeneutisk forståelsesramme.

Oppgaven bygger på teori som omhandler ulike forståelser av dannelsbegrepet. Den teoretiske gjennomgangen gir et kort historisk tilbakeblikk, men hovedfokuset er å presentere ulike teorier på dannelsbegrepet. Samtidig som jeg med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har funnet det hensiktsmessig å løfte frem teori rundt ledelse generelt og endringsledelse spesielt.

Undersøkelsen gav tre hoved funn i kategoriene Hva legger du i begrepet danning, hva anser du er viktig når du skal jobbe med danning og hvorfor og hvordan kan styrer legge til rette for at det kan jobbes med danning?

Under funnet «Hva legger du i begrepet danning» kom jeg etter analyse frem til 3 delmoment. Det første sier at danning er en prosess som er i utvikling og aldri avsluttes. Neste handler om at innholdet i prosessen er vesentlig og nøye gjennomtenkt og til slutt sier funnent at innholdet handler om forholdet til barna og hvordan man sammen skal utvikle holdninger og verdier.

Det neste spørsmålet lød: Hva anser du er viktig når du skal jobbe med danning og hvorfor? Igjen ble det tre underkategorier som ble drøftet videre. Det er viktig å være en god rollemodell for både barn og andre voksne, Kunne skape arenaer for mestring og deltagelse og ha rom for spontanitet i barnehagehverdagen.

Det ble også spurt om hvordan styrer kan legge til rette for at det kan jobbes med danning og igjen ble det tre kategorier svar. Styrer skal skape rom og tid for et godt faglig miljø, det skal finnes klart definerte planer for hvordan barnehagen skal jobbe med danning og det siste funnet som var at assistentens rolle og arbeid ikke blir trukket frem av noen av informantene.

Funnene ble drøftet opp mot teori og der det var naturlig ble også praksisfortellingen trukket inn for å belyse at det er lett å gå seg vill.

Forord

Dette er min avsluttende oppgave i mitt masterstudium på Høyskolen i Sørøst Norge. Den teller 30 studiepoeng og er levert på normert tid. Jeg har hatt mulighet til å fordype meg i et interessant tema. Det har vært en spennende og lærerik prosess som har gjort meg mer sikker på hva jeg ønsker å bidra til i min jobb som pedagog.

De fleste barn kommer fra barnehagen og over i skolen og har en fantastisk tid med seg i sekken. Dagens barnehager er dyktige på å se, møte og anerkjenne barn. Personalet skaper rom der det er godt å være menneske, både voksen og barn. De tar konflikter og utfordringer på strak arm og tilpasser, justerer sin pedagogikk etter behov og krav. Men noen ganger går det ikke så bra. Jeg og sikkert flere med meg har møtt barn som sliter og ikke kun har gode opplevelser med seg fra barnehagen. Det handler om møter med små barn som krymper seg når de hører navnet sitt, eller de som kom til første dag på skolen og var oppløst i tårer fordi de ennå ikke kunne skrive. Noen av disse barna hadde enormt høye krav på seg selv og andre hadde opplevd å ikke lykkes så mange ganger allerede at de hadde gitt opp – i en alder av 6 år. Dette er en av anledningene til at jeg vil skrive denne oppgaven.

Helt siden før jeg ble utdannet førskolelærer var jeg opptatt av at alle barn skal ses og få den støtte og veiledning de trenger for å utvikle seg til en sunn voksen. Jeg hadde et idealistisk formål for utdannelsen min og overgangen fra skole til arbeid ble skuffende. I min første jobb som pedagogisk leder i barnehage ble jeg stadig utfordret på min overbevisning på hva som var viktig for barna i barnehagen. Ledelsen i denne private barnehagen og jeg delte ikke pedagogiske grunnsyn og menneskesyn og jeg ble nødt til å gå på kompromiss med mye av det som er viktig for meg i min yrkesutøvelse. Det var så mange muligheter med barna som ikke ble tatt vare på, fordi noe annet var viktigere. Det tok mange år før jeg fikk æren av å jobbe med fantastiske kollegaer som på lik linje som meg var opptatt av å gjøre det beste vi kunne av det vi hadde fått tildelt av midler og kunnskap. Dette beste hadde alltid fokus på hva vi anså som viktig for barna, barnegruppen og deres utvikling. Derfor hendte det også at vi måtte omstille oss betraktelig, fordi nye barn i gruppen endret dynamikken og da krevdes helt andre pedagogiske virkemidler. Utgangspunktet for vårt arbeidssett var alltid hensynet til enkelt barnet og hensynet til barnegruppen. For første gang på flere år møtte jeg også et personale som ikke bare kom og mekanisk utførte sin jobb, men hadde en tydelig intensjon med sitt arbeid med barn. Vi hadde også en god kultur for faglige debatter og

tilbakemeldinger. På hver sin måte lærte disse årene meg mye og gjorde meg sterkere i min overbevisning over hva som er viktig for meg som fagperson. Med disse årene og dette studiet som bakgrunn var det ikke mye tvil om hva jeg ville skrive masteroppgave om. Jeg ville forske på hvilke faktorer som er nyttige og suksessfulle når man skal jobbe med barns dannelsesprosess.

Å skrive en masteroppgave har vært som å vakle mellom en urokkelig tro på at det er mulig og på den annen side miste all selvtillit og være overbevist om jeg ikke ville klare å fullføre. Jeg er utrolig takknemlig for min veileder Inge Vinje for støtte, tid og for at du har en magisk evne til å si de riktige tingene som gav meg nytt pågangsmot. Jeg vil også takke mine gode venner Ian og Jason, uten deres oppmuntring hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne masteroppgaven, så tusen takk – skal du ha.

Horten

Inger Jonassen

Innhold

1 Innledning	2
2 Begrepsavklaring og praksisfortellinger	6
3 Teori.....	10
3.1 Historisk tilbakeblikk	10
3.2 Danning og dannelse	12
3.3 Arbeid med danning	14
3.4 Ledelse i barnehagen	21
3.4.1 Endringsledelse	25
4 Metode	29
4.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver	29
4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk	31
4.2 Metodevalg og innsamling av data.....	32
4.2.1 Brevmetoden	34
4.3 Kritikk av egen metode	38
4.4 Egen forskerrolle	38
4.5 Validitet og reabilitet.....	39
4.6 Etikk	42
5 Analyse og presentasjon av funn.....	43
5.1 Tydeliggjøring av funn.....	47
6 Drøfting av funn	50
6.1. Hva legger du i begrepet danning?	50
6.2 Hva anser den pedagogiske lederen er viktig når man jobber med barns dannelsesprosess i barnehagen?	54
6.3 hvordan kan styreren legge til rette for at det kan jobbes med danning?	58
7 Avslutning	63
8 Litteraturliste.....	65

1 Innledning

Den norske barnehagen har endret seg fra de første barneasylene, som var et tilbud til et fåtall barn, til dagens barnehager. I 2012 oppnådde vi tilnærmet full barnehagedekning, 90% av alle barn gikk i barnehage. Når kvantiteten ble oppfylt endret fokuset til barnehagens kvalitet. Oppdragelsesbegrepet ble i 2008 bytte ut med danning og demokratisk medvirkning. Nå 9 år senere kunne man kanskje forvente at dannelsesbegrepet er levendegjort og gjennomsyrrer hele barnehagens virksomhet.

Som teoretisk begrep bygger dannelse på oppdragelse og sosialisering, men begrepet har i tillegg en normativ og en kulturell dimensjon som de andre begrepene mangler.

Rammeplanen for barnehager sier følgende: «*Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette*» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16) Denne oppgaven kommer blant annet til å drøfte og belyse den teoretiske definisjonen av dannelses begrepet.

Å se barn og kunne støtte dem i deres utviklingsprosess, der barnet selv er subjektet har vært mitt faglige mål siden jeg var ferdig utdannet som førskolelærer i 1996. Jeg har møtt mange barn i mine yrkesaktive år. Noen av disse barna har inspirert meg til å forske på dette temaet. Etter over 20 i yrket og på forskjellige arbeidsplasser ser jeg at det kan være lett å gå seg vill i dette temaet. Jeg har opplevd at noen av mine kollegaer har lyktes godt med sitt arbeid med barns danning. Mine observasjoner av dette gjør meg veldig nysgjerrig på hvilke faktorer som spiller inn når man skal arbeide med dette.

Dersom barn får vokse opp med en tro på egne evner, styrke til å støtte andre, kraft til å takle motgang og med evnen til å være en aktiv demokratisk medborger kan det gi store ringvirkninger på samfunnet. Dette skjer der selvet og kulturen møtes og handler om menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet. (Østrem, 2012). Slik sett kan ringvirkningene av barns dannelsesprosess bli store. Den nye rammeplanen for barnehager ser også viktigheten av dette og danning har fått en tydelig plass i det nye dokumentet. (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av dette ville jeg forske i temaet og forsøke å finne faktorer som inspirerer til arbeid med dette.

Dersom vi ser til «Qualitative research design» av J. Maxwell og hans interaktive modell om design, ser vi at punkt en handler om målet for studien. Han spør «*Why is your study worth doing?*» (Maxwell, 2013, s. 4) og jeg spør for hvem? Noen ganger støter du på masteroppgaver som er banebrytende og gjør at man selv vil forske mer på området. Jeg forsker på dette området først og fremst for egen del og fordi jeg vil finne ut av hvordan man på en god måte kan jobbe med barns dannelsesprosess. En av drivkreftene bak arbeidet med denne oppgaven er at jeg vil lære mer om dannelsesbegrepet og hvordan jeg som fremtidig leder kan legge til rette for at arbeidet med danning skal gjennomsyre hele virksomheten. Jeg vil også forsøke å finne noen suksessfaktorer fra pedagoger som jobber aktivt med dannelsesbegrepet og kanskje kan min oppgave også inspirere andre i deres arbeide med barn og danning.

Oppgaven starter med en teoretisk ramme rundt danning og dannelse. Deretter vil jeg se på ledelse av barnehager generelt og endringsledelse spesielt. Under metode kapitlet viser jeg til vitenskapsteoretiske perspektiver, fenomenologi og hermeneutikk, før jeg presenterer metodevalg og presentasjon av informanter. Disse er anonymisert i henhold til datatilsynets regler for personvern. Videre under presentasjon av metode og informanter redegjør jeg for fremgangsmåten for å komme frem til spørsmålene jeg benyttet for innhenting av empiri. Det er noe forskning og litteratur som får større plass enn andre i denne teksten. Jeg velger å lene meg til Anne Schjeldrups «Danning gjennom omsorg, lek og læring i barnehagen» når det gjelder forståelse av dannelsesbegrepets plass i barnehagen. Pettersvold's doktorgradsavhandling i 2015 viser til arbeide med demokratiske prinsipper og samfunnets trusler mot demokrati i barnehagen. Selv om hun i sin tekst retter fokuset på demokratisk medvirkning og jeg ikke tar opp emnet spesielt, velger jeg å bruke hennes forskning. Det kommer senere til å bli vist til at danning ligger til grunn for demokratisk medvirkning. På så måte ble søkeområdet etter forskning utvidet til å også omfatte nettopp arbeid med demokratisk medvirkning i barnehagen. Stephen Dobson var i 2011 redaktør for boken «Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap». Denne boken har også fått en vesentlig plass i min tekst.

Siden fordypningen i mitt studium har vært utdanningsledelse og jeg ønsker å se på min problemstilling også fra et lederperspektiv vil oppgaven vise til både generell ledelse av barnehage og endringsledelse spesielt. I kapitlet om ledelse bruker jeg stor grad Gotvassli's

«Boka om ledelse i barnehagen» som teoretisk ramme. Jacobsens «organisasjonsendringer og endringsledelse» støtter jeg meg til når jeg løfter frem endringsledelse.

Mine søk etter tidligere forskning ledet meg blant annet til to master oppgaver. Hecimovic (2011) forsket på demokratiske verdier i barnehagen og Kechagia (2014) på barnehagen som dannelsesarena, disse har begge fått plass i min tekst.

Min hypotese er at det både i kommunale og private barnehager virker det til å være en misforståelse og begrepene danning og sosialisering blir brukt om hverandre, skjemalagt og da blir noe vi gjør når det er planlagt og satt i ramme. Sett i mine øyne harmonerer det dårlig med ideen om danning og dannelsesbegrepet. Jeg ville i utgangspunktet undersøke hvordan arbeidet med danning i barnehagen blir skjemalagt. Siden jeg bruker et abduktivt opplegg ble min hypotese endret etter innhenting av empiri og gjennomgang av teori. Nå ble det mer interessant å finne noen suksessfaktorer fra eksisterende velfungerende praksis og hvordan barnehagens pedagogiske personale ivaretar dette oppdraget.

Mine praksiserfaringer, forundersøkelser og diskusjoner med andre sporet meg inn på oppgavens tema. Videre fordypning av temaet gav meg følgende problemstilling:

«Om å så sommerfugl frø -

Hvordan legge til rette for barns dannelsesprosess i barnehagen»

For å belyse studiens problemstilling anser jeg følgende forskningsspørsmål for relevante:

- Hvordan oppfatter den pedagogiske lederen begrepet danning?
- Hva anser den pedagogiske lederen er viktig når man jobber med barns dannelsesprosess i barnehagen?
- Hvordan kan styreren legge til rette for at det kan jobbes med danning?

Metaforen «sommerfuglfrø» bruker jeg for å belyse bildet av min ideologiske tolkning at barna skal få utvikle sine evner til å fly som sommerfugler, stolte, sterke og trygge. Metaforen understreker også det som kan virke som umuligheten i dette oppdraget. I jobb i barnehage ønsker vi å oppnå at barna kan bli selvstendige individer med mot og styrke til å spre sine vinger og utnytte hele sitt potensiale som mennesker. Dette tolker jeg som den viktigste jobben vi har og kanskje også den vanskeligste. Fordi definisjonene av begrepene er så vage og gir rom for tolkning, blir arbeidet med danning utført forskjellig fra barnehage til barnehage. Etter over 20 i yrket og i mange forskjellige barnehager, ser jeg at variasjonene er

store, selv innen samme kommune. Derfor søker jeg å finne noen suksessfaktorer i praksisfeltet og kunne fordype meg i disse.

Begrensning og avgrensning

Begrensningen av oppgaven ligger blant annet i hvor jeg henter empiri. Denne henter jeg fra 1 barnehage og kun 1 gang. Selv om dette er lite gav det meg etter mitt skjønn nok empiri til å drøfte min problemstilling. Studiet forgår over relativt kort tid og jeg ser at jeg kunne økt tekstens reabilitet ved å bruke lenger tid på dette, men tidsrammen er gitt. «*Stabilitet refererer til graden av samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg på ulike tidspunkter*» (Grønnmo, 2004, s. 242) og dette vil ikke kunne oppnås med denne oppgaven da tidsrammen er relativt kort. Det er heller ikke noen ekvivalens å trekke ut av dette, da det kun vil bli samlet inn empiri en gang. Men oppgaven gir svar på hvordan denne barnehagen forholder seg til dannelsesbegrepet og dette kan kanskje inspirere andre i sitt arbeid.

Det er mange emner og temaer som også kunne vært interessante å se på i denne oppgaven da danning er så altomfattende. Dessverre setter oppgavens omfang begrensninger og utvelgelsen av emner blir tatt etter en skjønns- og innholdsmessig vurdering. Jeg har valgt bort tilknytning som tema, selv om det absolutt har innvirkning på dannelsesprosessen. Jeg ser også at jeg kunne hatt med mer om personalets utfordringer i forhold til arbeidet med danning og spesielt utfordringene som oppstår for pedagogisk leder. I kraft av sin stilling som avdelingsleder er hun eller han også ansvarlig for kvaliteten i tilbudet på sin avdeling. Dessverre gav ikke oppgavens omfang mulighet til å utdype dette videre.

Konflikter er lite omtalt i denne teksten, både de som oppstår mellom barn / barn, barn / voksen og voksen / voksen. Selv om konflikter er en viktig del av dannelsesprosessen ble omfanget av oppgaven for lite til å kunne utdype dette på en tilfredsstillende måte. Derfor finnes det kun en kort redegjøring av dette emnet. Det hadde også vært veldig interessant å gå dypere inn i pragmatisk kommunikasjon i dannelsesprosessen og arbeidsoppgavene til den pedagogiske lederen i den forbindelse. Emnet har fått litt plass i teksten, men dette kunne fint vært utdypet.

2 Begrepsavklaring og praksisfortellinger

I denne oppgaven forholder jeg meg til en del begreper og selv om jeg utdyper de i teksten, følger her en kortfattet begrepsavklaring.

Danning er et klassisk begrep i pedagogikken. Det har vært gjennom mange ulike tolkninger og har i dag fått ny aktualitet. Det er derimot ikke alle som er like fortrolige med hva danning er. Det er en prosess som rommer mer enn læring, utvikling, omsorg, oppdragelse og mer enn sosialisering og alle steder der folk lever ansikt til ansikt finnes danning. Det er en altomfattende prosess som pågår kontinuerlig og hele livet. «*Danninga har heller ikkje noko byrjingstidspunkt, for når vi tek til å dane oss sjølve så er vi alt dana av andre*» Hellesnes i (Dale, 1992, s. 79) og dersom dette innebærer riktighet ligger danning da til grunn for alt annet. Danning er formålsbestemt og innholdet har et personlig og et kulturelt aspekt. Danning erstatter begrepet sosialisering og blir sett på som en sosial formasjon, som kombinerer to viktige elementer, nemlig individualitet og sosialitet. Med dette menes at mennesket som individ blir formet i møte med det som er felles for all menneskelighet. Danning er en prosess og dannelse er resultatet av denne prosessen. «*Dannelse betyr en evne til å tilegne seg kunnskap som forandrer både en selv og samfunnet rundt, en evne til å utvikle seg som autonom samfunnsborger, kort sagt en evne til myndig selvbestemmelse*» Lars Petter Storm Torjussen i (Dobson & Steinsholt, 2011, s. 145). Et autonomt menneske er et selvstyrende og selvregulerende menneske. Et av målene i selve dannelsen er også en dannelse til å være demokratisk aktiv og derfor er demokrati og danning er nært knyttet til hverandre. «*Danning må stå sentralt dersom det skal gi mening å snakke om barn som medborgere og barnehagen som demokratisk møteplass*» (Østrem, 2012, s. 125) Til tross for dette kommer jeg ikke til å ta opp emnet barns demokratiske medvirkning nærmere, men fokusere på dannelses aspektet i dette. Jeg ønsker å forske på danning som isolert aksjon/begrep også fordi det ser ut til å være lite forsket på dette.

Først presenterer jeg nå 3 egenopplevde praksisfortellinger som alle på sin måte er medvirkende årsaker til denne oppgaven.

Praksisfortellinger

Under planleggingen og arbeidet med denne oppgaven har jeg med meg minnet om 3 barn jeg har møtt i min yrkeskarriere. Disse tre barna med sine historier har blitt gode eksempler på når

arbeidet med barns dannelsesprosesser ikke gjennomtenkt, drøftet eller fungerer tilfredsstillende. Det er flere elementer i alle tre barnas historier vi kunne drøftet, men de er kun med i denne oppgaven for å belyse min tolkning av mangelfullt arbeid med barns danning. Alle tre er anonymiserte med fiktive navn og steder. Jeg må også understreke at dette er mine tolkninger av hva som skjedde. Det vil ikke fremkomme av teksten hva som skjer før eller etter insidentene jeg forteller om, men jeg vil komme tilbake til disse under drøftingene. Disse små historiene er også en hendelse i en lang prosess.

Jeg møter Charlotte første gangen når hun er 1 år og 3 måneder. Hun er barn i barnehagen jeg er vikar i. Charlotte er usikker i lek med andre barn og henger seg ofte opp i en voksen som hun bygger hele sin dag rundt. Det er kun to voksne hun velger å forholde seg til og ofte veksler hun mellom disse to. Det betyr også at de dagene ingen av disse to er på jobb når hun kommer, blir det en vanskelig dag for henne. Hun blir da ofte stående å rope etter en av de to eller begge. Når den utvalgte voksne ikke er i nærheten leter hun høylytt etter denne. Charlotte blir omtalt av de andre voksne som veldig søt. Det blir sagt at både fagarbeideren og meg selv er heldige som får hele Charlottes oppmerksomhet. En dag på avdelingen har det endelig lyktes meg å få Charlotte i lek med et annet barn og de ler og koser seg. En av assistentene kommer på jobb, går inn på avdelingen og rett bort til Charlotte som sitter med ryggen til, løfter henne opp og setter seg på sofaen med Charlotte på fanget, og uttaler «nå er jeg på jobb». Hva skjer med både assistentens og Charlottes dannelsesprosess?

Aron en 4 år gammel gutt gikk i barnehage jeg var korttidsvikar i. Aron var litt over ett år når han måtte rømme fra sitt hjemland som brant på grunn av krig. Familien var lenge på flukt og de mistet mange nære og kjære under krigen og på reisen. Arons mor var alltid veldig stille og man så aldri henne le eller smile. Ingen av de som jobbet snakket med Arons mor. De fortalte meg at de opplevde at hun alltid laget bråk og kranglet, så de hadde bestemt at de ikke skulle prate til henne mer. Hver dag kom hun inn og satte seg ned ved et bord på avdelingen, men ingen av det faste personalet pratet med henne. Jeg la også merke til at Aron ikke brukte språket i lek og at hans lek var veldig fysisk. Det var ofte innslag av vold, hvor han slo, sparket og dyttet til andre som kom i nærheten av han. Barnehagepersonalet sto alltid på avstand og ropte anklagende «Aron, NEI, det vet du ikke er lov!» Hva skjer med hans dannelsesprosess? Hvorfor hjalp de han ikke inn i lek? Og hvilken innvirkning ville det hatt på alles dannelsesprosess, også personalets, dersom hans mor hadde blitt møtt med imøtekommenhet og vennlighet?

Oskar er en annen gutt jeg har møtt i min yrkeskarriere. Jeg blir hans lærer når han begynner på skolen som 6 åring. Etter å ha jobbet med barn i mange år utvikler man en slags radar som varsler når noe ikke helt stemmer hos et barn. Den kan varsle om alt fra små bagateller til mer seriøse avvik som må utredes og kanskje behandles. Min radar gikk i gang når han var i nærheten. Oskar har et utrolig pågangsmot, men han holder seg langt vekk fra alle voksne. Han er veldig oppfinnsom i lek og utforskning og de andre barna lar seg lett rive med. På en av de første skoledagene etter sommerferien er han i lek på uteplassen sammen med de andre barna. Jeg vil at alle skal komme inn så jeg roper og ber de komme til meg. Alle kommer springende, utenom Oskar. Han ser på meg med noe jeg tolker som redde øyne, krymper seg sammen og springer den andre veien. Siden vår skole lå rett ved en stor vei og jeg var redd for at han skulle komme seg ut gjennom porten og ut i veien følger jeg etter han. Etter en kort stund der han springer foran og jeg etter, får jeg stoppet han og vi kan puste ut begge to. Han ser på meg og sier at det ikke var han som gjorde det. Jeg forstår ikke da hva han mener og blir forbauset av hans ord. Jeg forklarer at jeg bare ville at han skulle komme inn og etter litt overbevisning virker det som om han tror på meg og vi kan gå tilbake til skolen. Det viser seg at dette alltid er hans reaksjon når hans navn blir ropt opp. Jeg tar dette opp med mine kollegaer og de opplever det samme som meg. Etter en samtale med foreldrene tar jeg kontakt med barnehagen han gikk i for å høre om de hadde hatt lignende opplevelser med han. De forteller meg at han ofte var i krangel med andre og at de ofte følte at de måtte irettesette han. Min tolkning etter det var ikke vanskelig. Jeg tolket det som om han var vant til å få irettesettelse når han ble ropt etter. Derfor bestemte vi i kollegiet at han til å begynne med kun skulle ropes etter når man ville si noe kort og positivt til han. Eks: «hei Oskar, så godt det er å se deg». Det gikk ikke lang tid før han alltid kom når vi ropte og vi fikk et nærere og godt forhold til han. Hvor lett er det ikke å styre inn på rett kurs?

Mulighetene for at flere av disse barna har mer sammensatte utfordringer enn det som fremgår av teksten er tilstede. Dette vil ikke drøftes i denne oppgaven, jeg vil kun se på insidentene utfra et perspektiv og min oppfattelse av manglende arbeid med deres danning. I Oskars tilfelle kan hans utvikling skyldes en modningsprosess. Kollegiet tolket derimot hans raske respons på vår arbeidsmåte som et resultat av imøtekommenhet og anerkjennelse. Som sagt tidligere er dette mine tolkninger av hva som skjedde og de er ikke ment for å fremheve at jeg sitter inne med fasit på hvordan man skal møte disse barna. De er kun med som eksempel på noe jeg tolker som manglende gjennomtenkt arbeid med danning. Disse praksisfortellingene

er dessverre ikke unike eller foreldet. Deres historier som er hovedgrunnen til at jeg ville skrive denne oppgaven. Mitt ønske er å inspirere personale i barnehager til å tenke rundt sin egen atferd og hvordan de som signifikante andre har stor definisjons makt overfor barn og delvis også foreldre. Denne makten må forvaltes på en måte som fører til at disse små sommerfuglfrøene finner sin styrke og lærer seg å fly og det er her jeg mener at arbeidet med danning spiller en avgjørende rolle.

Å se et barn, møte det på dets premisser og hjelpe det videre – det er arbeid med danning

3 Teori

I denne delen blir det presentert forskning og teorier som bygger opp under og rammer inn denne oppgaven. Jeg ser først på danningens inntog i den Norske barnehagen og dens utvikling, før jeg bruker ulike teorier til å definere danning og dannelse. Etter det følger et kapittel om hvordan personalet kan jobbe med danning. Videre belyser jeg ledelse generelt og siden utdanningsledelse spesielt.

3.1 Historisk tilbakeblikk

Naturlig nok har den norske barnehagen endret sitt innhold og organisering siden de første hjemmebaserte barnestuen startet i Norge i 1940-årene. Den første førskolelærer ble utdannet ved Barnevernsakademiet i Oslo i 1935. Den første Barnehageloven kom i 1975 og først da fikk barnehagene sin endelige betegnelse. I 1996 kom den første Rammeplanen for barnehagen, som regulerte innholdet i barnehagehverdagen. Dannelsesbegrepet ble derimot første gang omtalt i barnehageloven da det erstattet oppdragelsesbegrepet i 2008 (Ingeborg Tvetter Thorsen i (Steinsholt & Øksnes, 2013, s. 20). Det er en stadig pågående debatt disse endringene. Debatten går i hovedsak på hvorvidt utbyggingen av ordet oppdragelse med danning er formålstjenlig med barnehagens mandat. Jeg skal ikke gå inn i debatten i denne oppgaven, men kun henvise til den og til Ingeborg Tvetter Thoresens artikkel i (Steinsholt & Øksnes, 2013, s. 20-44). Schjelderup setter danning og oppdragelse mot hverandre og sier at de fraviker fra hverandre da danning har det frie og kompetente subjekt som mål mens oppdragelse har lydighet som mål. «*Rammeplanen synes det likevel ikke være noen motsetning mellom danning og oppdragelse. Snarere forutsettes det at oppdragelse er en nødvendig del av dannelsesprosessen*» (Schjelderup, 2015, s. 58).

Historien gir et bredt bilde av tidligere syn på barn og barndom. Om fremtiden vet vi lite, men noe vet vi allikevel ganske sikkert; Barn trenger å kunne tro på seg selv, kunne samarbeide og ha en iboende kraft som gjør at de kan møte motgang og takle sitt liv, sin utvikling og sin utdanning og vite hvordan de skal takle sine svake sider. For å kunne forberede barn på morgendagens samfunn, må de få hjelp til å styrke sine sterke sider. De må få kraft til å foredle sitt demokratiske medborgerskap og vi må hjelpe de til god selvfølelse. De må også utvikle sin oppfattelse av andre, mulighetene til å justere atferd og deres tro på seg selv og andre. Det er dette jeg mener vi kan gjøre når vi jobber med danning i barnehagen.

Barnehageloven og lov om grunnskolen tydeliggjør hvor viktig og grunnleggende arbeidet med barns dannelsesprosess er ved å ta dette opp allerede i sine første paragrafer. «*Skolen og lærebedriften skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast*» (Opplæringslova, 1998). Videre nevner barnehageloven i sin første paragraf at «*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling*» (Barnehageloven, 2005). Når jeg ser til hvilket år danning kom i disse paragrafene henholdsvis i 1998 og 2005, ville jeg anta at arbeidet med barns dannelsesprosesser gjennomsyrrer all virksomhet i disse institusjonene. Derfor blir jeg meget forundret over at tilfeller nevnt i mine praksisfortellinger eksisterer.

Tidligere både under min utdanning og min yrkeskarriere støtte jeg ofte på begrepet sosialisering. Vi snakket om barns sosialiseringsprosesser og jobbet for å styrke disse. Forskjellen på danning og sosialisering er vag. Vi kan definere *sosialisering* som en prosess der nye medlemmer i et sosialt system føres inn i rollene og lærer de grunnleggende pliktene og rettighetene som medlem av systemet. Gjennom sosialisering lærer menneskene å fungere i et samfunn og får kjennskap til de regler og verdier som det forventes at man skal følge¹. På mange måter er sosialisering en prosess der individene blir formet av samfunnet og vi blir en del av dets kultur. Slik jeg tolker dette og forskjellen på sosialisering og danning er forholdet til barnet som subjekt eller objekt. I sosialiseringsprosessen fremstår barnet som et objekt en «human becoming». «Human becoming» blir brukt for å belyse en oppfattelse av at barn ikke er fullverdige medlemmer av samfunnet, de må utvikles først.

Det sies videre at det er to kjernebegreper som er viktig i sosialiseringsprosessen. Det ene begrepet *normer* sier at det er klare forventninger til individets atferd i en bestemt situasjon. Dette medfører også ros når vi lever opp til forventningene og straff når vi ikke gjør det. På så måte blir normene og reglene internalisert i vår atferd.

Jeg tolker dette som et mellom begrep mellom den gamle betydningen av danning og den nye. Vi ser tydelig her at det handler om at menneskene skal lære å følge regler og etterleve sosiale roller. Dette gjør mennesket i større grad til et objekt med liten egen innvirkning på sin utvikling og hverdag. Dette står i motsetning til den nye forståelsen av danning der mennesket er subjekt og en aktiv deltager.

Påfølgende presenteres nå teorier om danning og dannelse. Der danning er en prosess og dannelse resultatet av prosessen. Denne prosessen starter allerede ved fødselen og avsluttes

¹ Kilde <http://individogfellesskap.cappelen.no>

ved livets slutt. «*Danninga har heller ikkje noko byrjingstidspunkt, for når vi tek til å dane oss sjølve så er vi alt dana av andre*» Hellesnes i (Dale, 1992, s. 79).

3.2 Danning og dannelse

Både begrepene danning og dannelse har utviklet seg. Tidligere ble det sett på som god dannelse når man kunne utvise rett oppførsel. Det var viktig at barnet ble dannet riktig og et dannet barn var et barn som visste å oppføre seg rett i forskjellige sosiale kontekster. Den voksne skulle påvirke barnet mot bestemte mål og sørge for overføring av verdier og holdninger fra de voksne til barna (Schjelderup, 2015, s. 7). Dette aspektet av danning og dannelse er helt borte og begrepet har fått en helt ny drakt og forståelse.

Skagen gir en kort og altomfattende definisjon av dannelse, «*med dannelse mener vi utvikling av holdninger og verdier hos elevene (barna)*» (Skagen, 2012, s. 24). Målet med danning er at barnet skal oppleve seg deltagende, selvstendig og ansvarlig, men også utvikle et godt forhold til seg selv og sin omgivning. Skagen definerer det som følger «*...dannelse er en subjektiv læringsprosess som handler om at enkeltmennesket skal finne sin egen individualitet*» (Skagen, 2012, s. 45). Det autonome menneske, som er selvstyrende og selvforvaltende er hva barnet skal utvikle seg til. Individualitet og egne mål er retningsgivende. Barnet må støttes i troen på sin egen godhet og vurderingsevne. Dette fører til ansvarlighet og et autonomt menneske (Schjelderup, 2015, s. 57).

Med dette som utgangspunkt kan man si at fundamentet i barnehagen må være basert på en dyptgående respekt, et felles menneskesyn, gjennomarbeidet pedagogisk grunnsyn og en pragmatisk praksis. Barnet må være subjektet og ikke et passivt objekt i barnehagehverdagen. Et objekt håndterer man, mens man samhandler med og kommuniserer med et subjekt. Røkenes og Hanssen hevder at arbeid med mennesker følger den hermeneutiske sirkel, og sier at for å forstå en annen person må vi ha innblikk i hvordan den andre opplever verden og hvilke meningskontekster den andres atferd eller utsagn hører til i (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 14). Utviklingspsykologer vil hevde at barnet utvikler seg uansett, men om barnet skal lære å forstå hva det tenker og hvorfor og «*...reflektere over det gode i det menneskelige livet og hva det gode virker å være for hvert enkelt*» (Kechagia, 2014, s. 18), er det viktig med anerkjennende voksne. I sin bok «Barnet som subjekt» løfter Solveig Østrem (2012) frem en tankevekker når hun snakker om anerkjennelse i dannelsingsprosessen. Hun spør «*Hva er de pedagogiske konsekvensene av det etiske fundamentet tanken om anerkjennelse utgjør?*» og hun sier videre at «*Anerkjennelsestanken gjør gjensidighet til et ufravikelig premiss*» (Østrem,

2012, s. 161). Som jeg tolker Østrem her handler dette om å virkelig lære barnet å kjenne og la barnet selv spille den viktigste rollen i sin egen læring. For mange pedagoger er dette vanskelig å forholde seg til. Det kan være at de i sin praksis ikke har sluppet taket i den gamle overbevisningen om at det er den voksne som skal lære bort til barnet og barnet må lære seg det den voksne lærer det. Østrem tar anerkjennelse et steg videre og spør, *«dersom anerkjennelse tanken blir tatt seriøst, både prinsipielt og i pedagogisk praksis, har vi da bruk for et begrep som omsorg?»* (Østrem, 2012, s. 161)

I praksisfortellingen om Charlotte kan jeg også nevne at denne jenta appellerte til voksnes omsorgs behov. Men dette kan ikke klassifiseres som anerkjennende, fordi det har sitt utløp i den voksnes behov og ikke barnets. Det var mange voksne som ville sitte med henne på fanget og gi henne ekstra tid. Jeg skal ikke på det nåværende tidspunkt gå inn på kvaliteten av denne omsorgen de ville gi henne, men kun nevne at jeg ikke alltid tolket den som frivillig fra Charlottes side. En del av gangene, blant annet den jeg viste til tidligere, var hun helt uforberedt på å motta denne «omsorgen». Pettersvold hevder at *«Å ta avgjørelser på barns vegne på bakgrunn av antagelser om hva barnet selv tenker, er å krenke barns subjektivitet»* (Pettersvold, 2015, s. 15). Dette kommer jeg til å ta opp igjen i drøftingen.

Klafki sier at dannelse oppfattes som sammenheng mellom tre grunnleggende evner man personlig tar ansvar for og arbeider seg frem mot. Ethvert menneskes evne til selvbestemmelse, krav på muligheter og ansvar og reell solidaritetsevne. Sistnevnte utdyper han med,

«det personlige krav om selv- og medbestemmelse kun kan rettfærdiggjøres, hvis det ikke kun forbindes med anerkendelse, men derimod også med indsatsen for og sammenslutningen med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske bergænsninger eller undertrykkelse» (Klafki, 2001, s. 68).

Siden prosessen skal lede til et autonomt menneske, kan ikke innholdet i denne prosessen være likegyldig eller tilfeldig. Jon Hellesnes så dette i et enda videre perspektiv når han debatterte politisering og indoktrinering og sa at den indoktrinerte vil avstå fra å tenke selv, avstå fra å ta ansvar og avstå fra initiativ (Hellesnes, 1975, s. 16). Som pedagogisk institusjon må vi tilstrebe motsatsen av dette. Derfor blir danning noe av vårt viktigste fokusområde. For å skape et godt fremtidig samfunn må vi lære barna til å ta ansvar, de må kunne tenke selv og virkelig ta initiativ.

Den foreldede innstillingen om at voksne lærer bort til barna, gjør ikke kun barna til objekter, men den gir også lite rom for spontanitet og det å ta vare på barnas innspill og bygge videre på disse. For å kunne skape dette rommet for barnas medvirkning er det blant annet grunnleggende med arenaer for samtale og deltagelse. «*Målet for oppdragelsen er gjerne at barnet skal oppleve tilhørighet til fellesskapet, men også at barnet skal kunne utvikle kritisk distanse til den kulturen det vokser opp i*» (Pålerud, 2013, s. 166). Her bruker Pålerud «oppdragelse», noe som kan lede tankene til den gamle oppfattelsen av dannelse. Jeg tolker det som om hun faktisk snakker om danning og det jeg ville trekke frem i dette sitatet er barnets utvikling av den kritiske distansen til kulturen det vokser opp i. Det må arbeides med å utvikle barnets evne til å ha en kritisk distanse til samfunnet. Dette fordi det skaper engasjerte og deltagende voksne. Et av rommene der denne distansen kan tillates å vokse i er der det er skapt rom og arenaer for mestring. «*Danning finnes i de møtestedene der folk lever sinn til sinn mot verden og ansikt til ansikt med hverandre*» (Løvlie, Korsgaard, & Slagstad, 2011, s. 371). I møtestedene kan man etablere gode relasjoner til andre. Dette kan læres gjennom erfaringer med medvirkning, omsorg, respekt og ansvar (Hecimovic, 2011). Dersom pedagogen er opptatt av bestemte svar og egne perspektiver skaper det trange rom. I disse trange rommene blir ikke barnas meningskonstruksjoner og perspektiver gitt plass og den pedagogiske praksisen skaper ikke rom for medvirkning. Terskelen for demokratisk deltagelse må være lav, og det må være lett for barna å lykkes.

3.3 Arbeid med danning

Å arbeide med danning er kanskje noe av det vanskeligste og krevende man kan gjøre og samtidig noe av det viktigste. Røkenes og Hanssen sier at «*fagpersonens viktigste oppgave er å forholde seg slik at han eller hun fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring eller bedret funksjon hos den andre*» (Røkenes & Hanssen, 2012). Det ligger et stort ansvar på skuldrene til alle som jobber med barn. Noe neste sitat viser tydelig:

«*Overser man et barn, gir man det en følelse av å ikke være viktig. Feiltolker man et barn, for eksempel tar vottene på en som forsøker å si at han vil ha en leke, gir man barnet en følelse av å ikke kunne kommunisere egne behov og dermed heller ikke ha kontroll over eget liv. Dersom man ikke viser interesse for å forstå barna får de en følelse av å være uten betydning, de voksne er jo ikke interessert i dem. Dersom slike opplevelser blir det barna opplever mest, kan de ende opp med å tro at de ikke er verd*

noe (mindreverdigfølelse), at ingen bryr seg om dem (mistillit) og at de ikke selv kan påvirke sitt liv (determinisme)» (Schjelderup, 2015, s. 36).

I dannelsesprosesser er det en forutsetning at det gis rom for ulikheter. *«I trange mønstre er pedagogen opptatt av et bestemt svar, er målrettet og mest opptatt av egne perspektiver. I romlige mønstre vil pedagogen vektlegge barnas meningskonstruksjoner og perspektiver» (Pettersvold, 2015, s. 16).* Innenfor disse romlige mønstrene kan ethvert barn gis plass og få dannes i sitt tempo, men med andre i fellesskapet og *«det er opp til fellesskapet å gi rom for ulikhet» (Schjelderup, 2015, s. 21).* Dette stiller krav til personalet om å ta den andres perspektiv og kunne se sannsynligheten for andre løsninger og forklaringer. *«Kanskje man kan hevde at en dannet barnehagelærer er åpen for flere enn en forklaring på barns læring, og at dannelsen også åpner for det som ikke lar seg fange i teori om læring» (Pålerud, 2013, s. 164).*

I arbeid med barn er to ulike typer kompetanse viktig å utvikle og være observant på. Relasjonskompetanse forstås som en evne til å ta ansvar for relasjonen. Det synes ikke være avgjørende hvem den andre er, om det er et annet barn, en voksen, foreldre, kollega eller lignende. Relasjonskompetanse handler også om å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter. I barnehagens tilfelle blir det da i vid forstand alle mennesker som på en eller annen måte har en relasjon til den og som vi samhandler med. I denne delen av oppgaven fokuserer jeg først og fremst på barna og de voksne som jobber i barnehagen. *«Relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelser og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11).* Dette forutsetter at den andre behandles som et subjekt og at den voksne tar ansvar. Flere av mine informanter løftet frem relasjonskompetanse som viktig når man skal arbeide med barns dannelsesprosesser. Som voksne i barnehagen er relasjonskompetansen kanskje den viktigste kompetansen vi har. Denne er ikke kun til bruk i arbeidet med barna, men også med barnas foreldre, våre kollegaer, pedagogene overfor sine assistenter og styrer overfor alle. Karin Haarberg Aas har denne definisjonen på relasjonskompetanse: *«å kunne kommunisere på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikt med samhandlingen, og som ikke krenker den andre part» (Aas, 2007).* Hun hevder videre at mennesker med høy relasjonskompetanse er mer sensitive for egen væremåte, er mer sensitive for sosiale signaler og tilpasser lettere sin atferd til situasjoner. Dette er særdeles viktig når man arbeider med danning.

Barnehagefolk må kunne handle og samhandle. Handlingskompetanse er kunnskap og ferdigheter som setter deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre. Igjen har denne utgangspunkt i et syn på barnet som et subjekt. Der relasjonskompetanse agerer og utvikler seg over tid, er handlingskompetansen mer direkte. Et fundament for barns danning er handlings- og relasjonskompetente voksne. Kommunikasjon er holdningene og verdienes uttrykk. Både de verbale og den non-verbale uttrykkene har stor påvirkning på andre. Det er også i dette relasjonen til barna bekreftes og utvikles. Det samme gjelder for øvrig forholdet til kollegaer og andre interessenter. Kommunikasjonen har som anerkjennelsen et gjensidighetsprinsipp, der den voksne er ansvarlig.

Kommunikasjonen med barna må være rettesnoren for å kunne oppfylle deres behov. Dette stiller store krav til den voksnes kommunikasjonsferdigheter. Biesta hevder i sin bok «Utdanningens vidunderlige risiko» at «*Utdanning er ikke noe man gjør mot barn og elever, men noe pedagogen og barnet gjør sammen*» (Biesta, 2014, s. 18). Han legger vekt på at kommunikasjon er en pragmatisk handling i sosiale situasjoner og på kvaliteten i denne kommunikasjonen. Som jeg tolker Biesta i dette sitatet må kommunikasjonen man har med barna i denne sosiale settingen være preget av tilstedeværelse. Han sier videre «*at pedagogikk i sitt prinsipp er en kommunikativ deltakende prosess, innebærer at mening eksisterer i sosial praksis*» (Biesta, 2014, s. 18). I denne sosiale praksisen har man som voksen et uthevet ansvar for kommunikasjonen med barna og med hverandre. Barn lærer ikke bare av hva du forteller, viser eller dere oppdager sammen, men i likestor grad lærer barn av å etterape voksne. Derfor er det viktig at vi i kommunikasjon med hverandre også tar ansvar for hvilke påvirkninger vår kommunikasjon kan gi for barna. Dine holdninger og verdier kommer til uttrykk i din kommunikasjon. Ikke minst kommer dette til uttrykk i de tilfeller der den andre part uttrykker synspunkter. «*Dersom det å gi uttrykk for synspunkter er belastende, eller om barn må underordne seg andres verdier eller oppfatninger for å oppnå tilhørighet vil det være et kritisk tegn*» (Pettersvold, 2015, s. 15).

Det er de voksnes oppgave å skape arenaer og situasjoner der barna lykkes og opplever mestring. Sosial samhandling er naturlig for barn og de er kompetente til å samhandle, forstå og tilpasse seg regler for sosial samhandling (Schjelderup, 2015). Det kan derimot finnes en rekke faktorer som hindrer barna i å være sosialt følsomme og kompetente. Disse faktorene kan være støy, manglende oversikt, forståelse av situasjonen, stress og opplevelsen av å stå utenfor fellesskapet. I situasjoner der barn opplever mestring er muligheten store for at de

oppdager og bygger videre på positive samhandlingsmønstre. Dette står ikke i motsetningsforhold til tillatelsen av konflikter og uenigheter. Konflikter som motstand og protester skjer daglig i barnehagen og er også en arena der mestring blir viktig. *«Konflikter kan føre til ekskludering, men de kan også bidra til prosesser der fellesskapet kontinuerlig utfordret av spørsmål om likeverd, frihet og inkludering»* Ruth Ingrid Skoglund i (Sæverot, 2015). Det er viktig for identitetsdanningen at barnet gis rom til å uttale sin uenighet og personalet må skape rom for dette. Et av målene med danning er at man skal dannes til aktiv deltagelse i samfunnet. Biesta argumenterer for at barnehageansatte skal støtte barn til å involvere seg i verden og slik også bidra til utvikling av samfunnet (Vatne & Lied, 2016, s. 8). Barnet dannes også til demokratisk medvirkning. Gangvik viser til dette når hun i sin masteroppgave sier at *«En dannelsorientert barnehage kan bidra til å realisere barns rett til medvirkning fordi det medvirkende individ er en del av hva det vil si å være dannet. Det medvirkende individ er i seg selv et dannelsideal. Barns medvirkning vil også fremme demokratisk danning»* (Gangvik, 2011). Medvirkningen er også lovpålagt, i barnehagelovens §3, der det også løftes at barna har rett til å uttrykke seg om barnehagens daglige virksomhet og de skal ha muligheter til å delta aktivt i planlegging og vurdering av virksomheten (Barnehageloven, 2005). Et dannet menneske tar aktivt del av samfunnet rundt seg. Barnehagen med definert dannelsperspektivet vil også gi barnet rom for å opponere, være uenig og være kritisk.

Danningsprosessen pågår hele livet og da også blant personalet i barnehagene. Som rollemodeller har personalet et særlig ansvar siden barn lærer først og fremst av å imitere andre. *«Måten vi snakker på, oppfører oss og reagerer på, er direkte modell for barna; de gjør ofte ikke det vi sier, men de gjør det vi gjør»* (Schjelderup, 2015, s. 88).

Relasjonskompetansen som er nevnt tidligere i denne teksten handler også om relasjonen voksen / voksen. Som voksne i barnehagen har vi et særlig ansvar for at barna oppfatter og lærer den sosiale atferd vi skal formidle. Siden danning handler om menneskets forhold til seg selv, sin omgivning og samfunnet og barna lærer av det de ser, må personalet være tydelige i sin relasjon til dette og hverandre. Dette legger føringer for atferden til de voksne i barnehagen. Hvilke verdier vi ønsker å formidle gjennom vår atferd må være rettesnoren. Barn kan rettledes til en sosialt akseptabel atferd som ikke nedvurderer deres spontane handlinger eller deres integritet. Barnehageloven sier også at dette skal reflekteres over. *«Refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur*

bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet»
(Barnehageloven, 2005).

Det er viktig å være bevisst på definisjonsmakten man har som voksen, slik at man ikke bruker den på en måte som kan skade barnet. I tilfellet med Aron som springer over haugen og slår, dytter eller sparker til et annet barn forstår jeg det som at de voksne definerer hans atferd som om hans intensjon er å skade den andre. Jeg så ikke at de forsøkte å forstå han på noen annen måte og heller ikke at de diskuterte hans atferd. Dette betyr på den andre siden ikke nødvendigvis at disse diskusjonene ikke fantes. Dersom anerkjennelse skal ha moralsk verdi sier Østrem at det *«bare kan realiseres dersom det enkelte subjektet forstås ut fra den relasjonelle sammenhengen og den unike situasjonen det inngår i»* (Østrem, 2012, s. 163). Å forsøke å forstå intensjonen som ligger bak barnets handling blir således et særdeles viktig punkt. Vi definerer barnas virkelighet med våre intensjoner enten de er velmenende eller ikke. I Pedagogy of place, argumenteres det for en pedagogikk som er tilstedeværende. Vi kan tolke det som en pedagogikk som har fokuset på her og nå i stedet for regler og effektivitet. Med andre ord kan det forstås som en pedagogikk som gir nærvær til situasjonen (Løvlie, 2007). I en slik pedagogikk er det større forutsetning for at barnets intensjoner oppfattes og forstås da personalet er fysisk nærmere. Muligheten for direkte veiledning på atferd er større dersom personalet er tilstede og dette skaper en grobunn for barns dannelsesprosess.

Vi ser et stadig økende fokus på læring i barnehagen og den nye rammeplanen for barnehager er intet unntak. Det er lett å tenke på læring med fokus på skolens mandat og egenart. Når vi derimot snakker om læring i barnehagen er det viktig at vi ikke blir skolifiserte, men tar vare på barnehagens egenart som læringsinstitusjon. Tidligere viste jeg også til at det i Norge er tradisjon på at den voksne lærer bort og barnet er objektet som trekker lærdom til seg. *«Finnes det læringssyn som er uforenelig med danning?»* spør Pålerud seg i (Pålerud, 2013) og hun sier videre at man kan antyde at enhver form for kategorisk og snever forståelse av læring er i utakt med dannelsesprinsippet» (Pålerud, 2013, s. 164). En kategorisk og snever forståelse av læring er nettopp dette som ble vist til tidligere, der den voksne lærer bort, men også skjemalegging av alt innhold i barnehagen. *«Om de voksne hele tiden på forhånd har definert hva barna skal gjøre, etableres en totalitær praksis der det ikke er rom for handling. Da legges det ikke noe grunnlag for danning»* (Schjelderup, 2015, s. 21). Jeg har tidligere i dette kapitlet vist til at barnehagen må ta vare på spontaniteten i hverdagen. Barn er impulsive og oppmerksomheten deres flakker fra sted til sted, de er også veldig lett å avspore, de lever i

nuet og glemmer lett hva som hendte for litt siden. Jeg har erfaring fra praksisfeltet der skolen/barnehagen fulgte et program som tar sikte på å lære barna dannelse. Jeg jobbet på en småskole i flere år. Denne skolen var delt opp i grupper. Det var 4 grupper og i hver gruppe var det barn i alderen 6-9 år. På flere av disse avdelingene tok man ikke tak i konfliktene når de oppsto. Når jeg stilte meg undrende til dette fikk jeg høre at danning jobbet de med på fredager etter lunsj og de skulle spare hendelsen til da. En barnehage i samme skolekrets adopterte denne «metoden» ned til sin barnegruppe. Et eksempel på et slikt program er PALSS og dessverre er det en realitet i noen barnehager at de følger disse programmene og skjemalegger danningen for å følge materialet. En dannelsorientert barnehage vil sette fokus på hva som er meningsfullt i livene til barn her og nå og kunne ta i bruk sin erfaring, utdanning og programmer i stunden. Med bakgrunn av at det finnes slike programmer virker det til å være to typer dannelsprosesser. Den ene er den spontane som oppstår i møtet med den andre og den andre er den planlagte hvor man setter av tid til å arbeide ut fra et en pedagogisk tanke eller et program. Dette vil ikke bli ytterligere drøftet i denne oppgaven, men er kun ment som en refleksjon.

Følgende sitat er fra den nye Forskrift om rammeplan for barnehage.

«Barnehagen skal fremme danning. Barnehagen skal støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap. Barnehagen skal fremme samhold og solidaritet samtidig som individuelle uttrykk og handlinger skal verdsettes og følges opp. Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet. Barnehagen skal bidra til å fremme barnas tilhørighet til samfunnet, natur og kultur.

I barnehagen skal barna få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold. Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av. Gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barnehagen bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer.

Personalet skal

- *tilrettelegge for meningsfulle opplevelser og støtte barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse*
- *støtte barnas aktivitet, engasjement og deltagelse i fellesskapet*

- *legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger*
- *utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler*
- *synliggjøre og fremheve mangfold og ulikhet som grunnlag for opplevelser, utforskning og læring»* (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Hele dette sitatet ble tatt med i denne oppgaven da det på en god måte viser til det som løftes frem i denne oppgaven.

Dagens samfunn har høye krav til effektivitet. I en tid med store krav til nytte, effektivitet, måling og resultater – er det betimelig å minne om verdier som humanitet, demokrati, kulturelt liv og menneskets frihet som dannelsesbegrepet innebærer. Hverdagen i barnehagen er krevende, og barnehagelærerprofesjonen innebærer mange forskjellige oppgaver og roller. Barnehagelærernes viktige pedagogrolle kommer ofte på andre plass pga. tidsmangel. Profesjonen møter stadig nye utfordringer og krav fra myndighetene. Derfor blir det ytterst viktig å sette av tid til kunnskaps oppbygging, kunnskaps fornyelse og faglige diskusjoner. Pettersvold viser Bae m fl og argumenterer for at personalets kompetanse er av særdeles viktighet. *«Men det finnes også andre former som er mer relasjonelle og kollektive (Østrem m.fl.2009, Børhaug 2010, Bae 2012). Disse formene finner man gjerne ifølge disse studiene i barnehager som har jobbet bevisst med denne tematikken, det kan med andre ord være et spørsmål om kompetanse»* (Pettersvold, 2015, s. 17).

Spontaniteten skaper rom for å ta til vare barnas innspill og foredle disse. Det ligger også på ledelsen å kunne tillate dette fravik fra planene, slik at barna kan møtes der de er. Viktigheten av å ha planer for sitt arbeid for å kunne forberede seg selv og annet personale og med tanke på en progresjon i vårt didaktiske arbeid er absolutt. Men disse planene kan ikke være absolutte. Danning, siden det ikke er knyttet til enkelt fag noe av det vanskeligste å planlegge didaktisk for. *«Danning er en helhetlig tilnærming til det å lære, danning gir en opplevelse av at ting henger sammen»* (Pålerud, 2013, s. 163). Barnehageloven stadfester at *«gjennomføringen av planene må være så fleksibel at det er rom for spontanitet og barns medvirkning»* (Barnehageloven, 2005).

Pettersvold sier at det er god grunn til å bekymre seg over store barnegrupper og nedbemanninger, fordi som hun sier gode medvirkningspraksiser gir seg ikke selv og at det lett kan føre til en praksis der de formene for demokrati som er enklest å gjennomføre og ikke er de som gir best resultat i lengden er det vi tyr til (Pettersvold, 2015).

3.4 Ledelse i barnehagen

Barnehagen har hatt en rivende utvikling de seneste årene. Fokuset har lenge vært på full barnehage dekning (kvantitet). Målet er nå nådd og fokuset skifter til barnehagens innhold og det kvalitative. Lederen har vært sentral i denne utviklingen, men det har derimot ikke vært så stort fokus på lederrollen av denne organisasjonen. Gotvassli (2013) stiller seg undrende til om dette kan skyldes oppfattelsen av organisasjonen barnehage og at denne ikke er tatt på alvor av myndighetene. Rollen som leder i barnehage har ikke vært prioritert i offisielle dokumenter, innen forskning eller ved utdanningsinstitusjonene, med unntak av at det ble startet opp en nasjonal utdanning for styrere i 2011 (Gotvassli, 2013). Det er stadig mer vekt på at styreren skal være personalleder, hvilket betyr at denne skal følge opp syke, ha en plan for kompetanseheving, sørge for personalets motivasjon og andre personaloppgaver. Dette betyr igjen at mye av den pedagogiske ledelsen må overlates til de pedagogiske lederne, samtidig som kravet til en tydelig og sterk pedagogiske ledelse har økt. Det finnes pr dags dato ikke noen formelle krav til etterutdanning i ledelse for styrere, kun at styreren skal ha en pedagogisk utdanning. Det kan se ut som et paradoks at styreren skal ha pedagogisk utdanning når stillingen lener mot personalledelse og en merkantil stilling.

«Å være leder i barnehage innebærer at du vil møte et mangfold av krav og forventninger. Det er derfor viktig å ha grunnleggende kunnskaper om det å være leder» (Gotvassli, 2013, s. 34). Dagens barnehagelærer utdanning ved Høyskolen i sør-øst Norge har 15 studiepoeng ledelse, samarbeid og utviklings arbeid i hele bachelorprogrammet ². Med tanke på intensjonen om at styrere av barnehager skal ha en pedagogisk ledelse er ikke dette vektlagt spesielt i utdanningen. Det er heller ikke kun styrer som innehar arbeidslederansvar, men dette faller også på pedagogisk leder som avdelingsleder. Jeg skal ikke gå inn på politikk i denne oppgaven, men det er kanskje på sin plass med en utvidelse av studieprogrammet slik at det er mulig å få en dypere kunnskap i ledelse i barnehage? Det finnes andre instanser enn høyskolen som kan tilby videreutdanning innenfor barnehageledelse. Handelshøyskolen BI har blant annet flere program om ledelse og endringsledelse og noen kommuner har egne styrer program.

Det er mange interessenter i barnehagen og det kan kanskje være lett å miste fokus på hvem barnehagens subjekt er. Foreldre viser en økende interesse for barnehagens innhold og pedagogikk. Eiere har alltid en interesse i organisasjonen, enten denne er kommunal eller

² Kilde: https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studyplan/BLU-BU_2017H

privat og politikere og myndigheter har en definerende makt. Som styrer blir det viktig å kunne få frem barnehagens stemme på alle disse arenaene. Det handler om å skape rom og ro for både barnas og personalets dannelsesprosesser. I en tidligere oppgave jeg utførte under dette studiet, intervjuet jeg blant annet en styrer i en barnehage. Oppgaven hadde endringsledelse som tema. Spørsmålet «*hva anser du som styrer som viktigste når din barnehage skal jobbe med endringer*» ble stilt til denne styreren og svaret overrasket meg. I hennes svar utdypet hun viktigheten av å skjerme sitt personale. Hun sa videre at presset på de ansatte i barnehagen er stort fra alle interessenter og noe av det viktigste hun kunne gjøre, sa hun, var å skjerme personalet fra disse slik at du kunne få ro til å utføre sitt pedagogiske arbeide med barna. I forarbeidet til dette intervjuet og gjennomgang av pensumlitteratur hadde jeg ikke funnet dette som tema i noen av bøkene og heller ikke tenkt at dette svaret ville komme. Med det i tanke og det faktum at barnehagen har mange interessenter utenfor organisasjonen, ser jeg viktigheten i hennes svar. Det må som hun sa, finnes rom for å utøve sin gjerning og sørge for kvaliteten i det daglige arbeide med barna, uten å bli avbrutt. Dette handler i første rekke om hvem som er subjekt og objekt i barnehagens hverdag. Dersom barnet virkelig er subjekt, må også fokus ligge på de i tiden de er i barnehagen, og da må man velge bort noe annet, eller som styrer over sier «skjerme personalet», slik at de kan konsentrere seg om sitt oppdrag. Styreren er den øverste pedagogiske lederen i en barnehage. God ledelse er å sørge for at organisasjonens viktigste element utføres og oppfattelsen av dette varierer med blant annet kultur, personlighet og stil. «*Kultur er noe immaterielt, noe abstrakt – det er navnet på ett eller flere fenomener de fleste av oss vil si eksisterer, men som det er vanskelig å angi presist hva består av*» (Bang, 2011). Alle organisasjoner har kultur og dens bestanddeler er alle som er deltagere i organisasjonen. Det ligger på lederen å sørge for at kulturen i sin barnehage har en adekvat og velfungerende kultur. I tilfelle med danning vil dette være å skape og vedlikeholde en god kultur både for personalets egne dannelsesprosess og at de kan være aktive og tilstedeværende veiledere for barna i deres danning. Flere av mine informanter viser til en tid der de sammen arbeidet med forståelse av dannelsesbegrepet. Dette ble opplevd som en meningsbærende og inspirerende tid, der de sammen bygde opp barnehagens kultur når det gjaldt arbeidet med danning. Styreren som leder har makten til å eventuelt frigjøre tid og sette fokus på arbeid av denne sorten. Men det igjen betinger en tydelig kommunikasjon og tydelige uttalte mål og planer. Styrer må legge til rette for et godt faglig miljø, der de ansatte har tid og rom til å fordype seg i faglitteratur.

Ledere av barnehagen har tidligere hatt sin autoritet i sin pedagogiske utdannelse og samarbeidet med foreldrene. Dette er nå i endring og forholdene blir utvidet og mer komplekse. Det utvides med interessenter og i denne forbindelse blir det viktig at styrer staker ut kursen i dette krysspresset (Gotvassli, 2013). Finansieringen av barnehagen var tidligere fordelt mellom statlig og kommunalt tilskudd og foreldrebetaling. Dette ble endret i 2011 da det statlige tilskuddet ble inkorporert i det totale tilskuddet kommunene blir tildelt årlig. Da er det opp til den enkelte kommune i hvilken og hvor stor grad barnehagene skal tildeles støtte. Til tross for vår rikdom i dette landet finnes det flere kommuner ligger under Robek, pr 01.01.17 er det 43 av landets kommuner ³. Hva skjer med prioriteringene til barnehagene i disse kommunene? Vi jobber i en del av arbeidslivet der årets nedskjæringer er et stressende moment og dette skaper engstelse blant personalet.

For at barnehagen skal kunne leve opp til dagens krav til kunnskap og kompetanse sier samfunnsmandatene at denne må være en lærende organisasjon. Gotvassli (2013) gir en oversikt over og en klarhet rundt barnehagen som en lærende organisasjon. Barnehagen som en lærende organisasjon skal være klar for nye utfordringer og krav i takt med samfunnet. Det kommer stadige krav om bedring og kontinuerlig kvalitetsutvikling. St. meld 41, «Kvalitet i barnehagen» (2008-2009), hevder at dette krever en *«stadig utvikling av kompetansen til alle grupper av ansatte i barnehagene. Alle ansatte er i kontakt med barna. Det er derfor viktig at alle ansatte har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat»*

(Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Det ligger på styrer som den ytterste leder å sørge for nødvendig kompetanseheving som omhandler utnyttelse, styrking og fornying av kunnskaper, ferdigheter og erfaringer som finnes i barnehagen. Denne må også innbefatte alt personalet i barnehagen også de ufaglærte. Barnehagens assistenter er mest sammen med barna. Og for å sikre kvaliteten i deres arbeide med barns danning, må det finnes rom for kompetanse- og kunnskaps- utvikling også for denne yrkesgruppen.

Senge (2006) er en av de som har satt lærende organisasjoner på dagorden, med de fem disipliner (Senge, 2006). Dette er viktig å trekke frem for å vise til alle elementene barnehagen er satt sammen av, siden barnehagen er en organisasjon drevet av og for mennesker. Påfølgende gir jeg en kort presentasjon av alle de fem disiplinene og å se de i sammenheng med mine tolkninger av fremtidens viktige styrer oppgaver. De fem disipliner er

³ Kilde: <https://www.regjeringen.no>

personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, læring i team og systemtenkning. Alle er like viktige for barnehagen som en lærende organisasjon.

Personlig mestring: I denne disiplinen viser Senge til den ønskede situasjonen på individuelt nivå. Personlig mestring handler om en ønsket framtidssituasjon, men også hva som må til for å komme dit. I barnehagen betyr det at det må arbeides med fremtidige mål og visjoner. Det ligger på styrer som personalleder å opprette og opprettholde en god kommunikasjon med de enkelte ansatte slik at de får mulighet til å formulere egne mål og visjoner. Når det gjelder dannelsingsaspektet i dette fremstår det som ganske tydelig. Personalet skal selv få formulere sine egne mål for sin egen prosess, men med styrer som veileder.

Felles visjon er rettet til gruppe og organisasjonsnivå. På bakgrunn av de individuelle målene må barnehagen danne en felles målsetning på kollektivt plan. Dette er en prosess som er styrt «nedenfra» og baserer seg på vertikal kommunikasjon. I arbeidet med danning blir det essensielt å formulere en felles visjon for målet med dannelsingsprosessen i barnehagen, både de ansattes og barns prosess er viktig å definere.

«*Mentale modeller er forestillinger om de grunnleggende oppfatningene organisasjonen bygger på*» (Skogen, 2014, s. 29). Her er det en hensikt å få frem disse forestillingene som kan påvirke adferden til den enkelte. Det må drøftes, diskuteres og vurderes kritisk. I barnehagen kan dette for eksempel gjelde det pedagogiske grunnsynet. Barnehagens kultur er toneangivende hvorvidt det er rom for en tilbakemeldingskultur og styrer er ansvarlig for at barnehagen har en tilfredsstillende og velfungerende kultur. I arbeidet med danning blir dette ytterst viktig da begrepet er så vagt og udefinerbart. Det fremmer arbeidet med danning dersom barnehagen arbeider frem et felles grunnsyn på definisjonen av begrepet og hvordan man skal arbeide for å sikre den definerte måloppnåelsen.

Læring i team handler om at noen kan noe som kan læres videre. De andre blir belært og man kan lære sammen. I barnehagen i dag handler dette mye om å reflektere sammen rundt personalets praktiske aktiviteter. Jeg ser dette i sammenheng med tilbakemeldingskulturen. Dersom det finnes rom for tilbakemeldinger er det naturlig at det også finnes en kultur og et rom for kunnskapsdeling også. Jeg er usikker på om det finnes en målestokk/gradering for når arbeidet med barns danning er oppnådd. Siden dette er så udefinerbart, blir kommunikasjonen i teamene viktig og tilbakemeldinger på eget arbeid vil ligge til grunn for det videre arbeidet.

Systemtenkning dreier seg om å kunne se alle disiplinene i en helhet. De henger sammen. Eksempelvis kan personlige forestillinger sees sammen med barnehagens felles visjon, og læring i team kan sees sammen med ønsket framtidssituasjon. Å kunne se helheter som er sammensatt av deler og også ha kunnskap om hvordan kunne styrke delene for intensjonen om å styrke helheten, er et viktig ansvar som først og fremst ligger på styrer. Den enkelte ansatte har også et ansvar for sin egen og andres arbeidssituasjon, men det formelle ansvaret ligger hos organisasjonens leder.

Som leder har man også et ansvar for å motivere sitt personale, som det ble vist til tidligere. Det er lederen som bereder grunnen for kulturen i barnehagen. Dette stiller også krav til at lederen må gå foran med et godt eksempel. Dersom personalets dannelsesprosess skal tas på alvor, må den gis rom og tid. Styreren må vise anerkjennelse og ha god kommunikasjon med sine ansatte. I henhold til verdibasert ledelse må også personalledelsen gjennomføres av verdier som nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. (Gotvassli, 2013, s. 119)

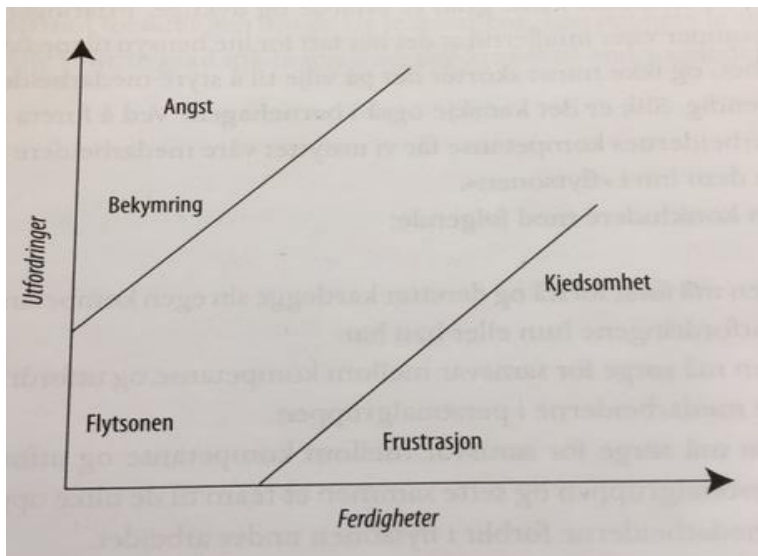
3.4.1 Endringsledelse

I et samfunn der endringer, ny forskning og ny kunnskap kommer raskt og er stadig i utvikling er det viktig at barnehagen tar sitt samfunnsmandat på alvor og tilpasser og tillemper denne nye kunnskapen. Det er også stadig nye krav til barnehagens innhold og pedagogikk. Rammeplan for barnehagen sier, «*Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse*» (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Videre sier Bolman og Deal at «*Ledelsesmåter og organisasjonsformer som fungerte godt for bare få år siden, er i dag foreldet*» (Bolman & Deal, 2013, s. 29). Samfunnet i dag har et høyt tempo når det gjelder informasjon og kunnskap og dette merker man også i barnehagen. De stadig nye kravene til endring og forbedring krever derfor at barnehagens styrer innehar kompetanse om endringsledelse. Samtidig har barnehagen behov for en samlende og stabiliserende kraft. Styreren i kraft av sin arbeidsleder stilling må inneha kompetanse for å kunne være denne stabilisatoren.

En god leder vet når man skal bevege organisasjonen fremover og når det er et behov for å stå stille. Men ikke kun organisasjonen som helhet, også delene, de som arbeider i barnehagen. Dette gjelder spesielt når man arbeider med noe så komplekst som danning. I denne

sammenheng finner jeg det fornuftig å vise til Csikszentmihalyi's «flytsone-modell». Hentet fra (Gotvassli, 2013, s. 55)



Denne modellen kan brukes på individ og på organisasjonsnivå. En god leder tar hensyn til medarbeidernes kompetanse og sørger for at det blir samsvar mellom kompetansen når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og holdninger og de oppgavene og utfordringene vedkommende møter. Csikszentmihalyi mener at det er stort samsvar mellom kompetanse og utfordringer og at personalet og da også barnehagen har det som best når de befinner seg innenfor flytsonen og det er harmoni mellom utfordringer og ferdigheter (Gotvassli, 2013).

Vi kan grovt sett dele opp endringer i barnehagen i to kategorier der den ene er planlagt og den andre er kontinuerlig. Den planlagte endringen skjer som følge av erfaringer som er høstet og andre ganger kan den komme av at vi har blikket retter fremover og er mer fremadrettet. Felles for disse er at de er bevisste og en planlagt aktivitet. Hvor dramatiske og omfattende de er, kan variere. Den kontinuerlige endringen kommer ofte som følge av at barnehagen som organisasjon stadig er i utvikling og endring som en del av sin dynamiske natur. For denne kontinuerlige endringen handler ledelse og endringsledelse om å legge forholdene til rette for og være en katalysator.

Jacobsen (2014) har definert noen drivkrefter som kan ligge bak endringsprosesser i barnehagen. Det er naturlig å snakke om endringer som vokser frem som den første av disse. På bakgrunn av at organisasjonen er av og med mennesker og mennesker stadig er i utvikling vil dette også influere barnehagen. Det kan være at noen har vært på kurs, lest en inspirerende bok, eller fått noen nye ideer til foreldresamarbeid. Denne prosessen kan kreve en leder som har god oversikt og ser hele organisasjonen, slik at man selv med disse endringene fremstår

og oppleves som en enhet. Det kan bli en fallgrube at de medlemmer av organisasjonen som er mer aktive når det kommer til å ta til seg nytt fagstoff, gjennom selvstudie eller hyppighet på kurs/forelesninger også gjennomfører endringer på sin avdeling i utakt med resten av barnehagen. Som leder vil det være viktig å ha en åpen dialog og legge til rette for en tilbakemeldingskultur slik at denne endringen er under kontroll og det ikke blir for store avvik fra resten av organisasjonen. Det ultimate var om barnehagen klarte å gjennomføre denne endringen som resultat av en felles utvikling.

I en planlagt endring viser Jacobsen til fire sentrale faser. Denne innledes med en erkjennelse av behov for endring eller opplevde problemer og/eller muligheter. Deretter formuleres et ønsket resultat, fremtid eller tilstand og en skissert plan for å komme dit. Fase tre handler gjennomføringen planlagte tiltak og tilslutt følger en evaluering av om tiltakene virker som planlagt og en stabilisering av den nye tilstanden. Han skisserer videre en modell for motstand mot endring. Han deler den opp i fire faser som har apati/likegyldighet til aggressiv motstand i ytterkantene. Det er naturlig å tenke at det vil finnes noe motstand i endringene i barnehagen og denne motstanden kan også tenkes at den variere fra fase til fase i endringen (Jacobsen, 2014).

Noen organisasjoner har en treghet og en motvilje til endring. Denne motviljen kan komme av at det oppfattes som om endringen kan koste for mye. Det kan være endringer av arbeidsmønster, innhold og organisering som skaper en motvilje. Endringer kan skape usikkerhet i forhold til egen arbeidssituasjon som igjen kan lede til urolighet, engstelse eller frykt. Som vist til tidligere vil en organisasjon i endring alltid på et eller annet tidspunkt møte motstand til endringen og spørsmålet blir da hvordan har leder forberedt seg selv og organisasjonen på denne motstanden og hvordan møtes den? Her sier Bolman og Deal at å sette organisasjonen inn i rammer kan hjelpe til å se dette tide og dermed bedre mulighetene for å lykkes i endringsarbeidet. «*Det nytter sjelden å omskolere folk uten å gjøre noe med rollene, eller omforme rollene uten å omskolere folk*» (Bolman & Deal, 2013). Igjen blir det viktig at styrer kjenner sine organisasjons medlemmer slik at dette kan møtes og behjelpes dersom det skulle oppstå. «*Gode ledere har beredskapsplaner for både dårlige og gode tider, det vil si planer som er koblet opp til overordnede mål for organisasjonen*» (Gotvassli, 2013, s. 257).

Et viktig aspekt i alle endringer er det faktum at medlemmene i organisasjonen/medarbeiderne i barnehagen opplever at de blir slitne av alle endringer. Det kommer stadig nye krav fra nasjonalt hold til barnehagens innhold og det kan oppleves som at man ikke får arbeidsro. Det

blir derfor viktig at styrer sammen med personalet bedømmer viktigheten av endringsprosessen og gjennomfører den fordi det kan tilføre noe, blir lovpålagt eller den kommer av et ønske om endring.

Det er viktig at ledelsen i en endringsprosess er positivt innstilt og er en drivkraft i arbeidet. Men dersom endringen skal lykkes må alle implementeres og få et eieforhold til prosessen. Forarbeidet må gjennomføres og det er viktig at det er klarlagt hvor mange endringer barnehagen har vært gjennom tidligere. Det er også viktig å ta hensyn til den eksisterende kulturen dersom man skal lykkes i endringsarbeidet. Dette kan fortelle noen om motivasjonen og endringsviljen hos personalet. Sannsynligheten for at endringsprosessen er tung og vanskelig å gjennomføre er stor dersom det har vært mange og/eller store endringer som ligger nær i tid.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens vitenskapsteoretiske ståsted, metode, informanter og analyse av empiri. Tilslutt kommer jeg til å løfte frem noen svar og et bilde av virkeligheten, men «*forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret*» (Nilssen, 2012, s. 25).

Durkheim (1858-1917) var opptatt av at samfunnsvitenskapen skal bidra til å forbedre samfunnet (Grønmo, 2004), men sannsynligheten for at denne masteroppgaven forbedrer samfunnet på noen måte er ganske liten. Der den kan ha påvirkningskraft er hos meg selv i og med økt kunnskap og kanskje påvirke mine informanter i det de tenker og formulerer svarene på spørsmålene i valgte metode.

Jacobsen (2015) hevder at all vitenskapelig tenkning starter med observasjoner, så også min slik den er omtalt i innledningen. Jeg hadde en ide om hvordan jeg trodde praksisfeltet så ut. Etter hvert som jeg arbeidet med den teoretiske delen av oppgaven utvidet min horisont seg og det gjorde meg nysgjerrig på om min for forståelse er en generalisert virkelighet eller noe som kun oppstår i enkelte barnehager. Siden jeg kun hentet empiri fra en barnehage vil jeg ikke i denne oppgaven få svar på dette spørsmålet. Men den gav et godt svar på hvorvidt dette var en realitet for denne barnehagen. Det videre arbeidet med tekst, teori og hypoteser skapte et endret ønske om mål for oppgaven. Fra det relativt enkle fokuset om hvorvidt skjemalegging av arbeidet med barns dannelsesprosess er virkelighet, utvidet min horisont seg til å søke etter å finne suksessfaktorer for hvordan dette arbeidet kunne realiseres.

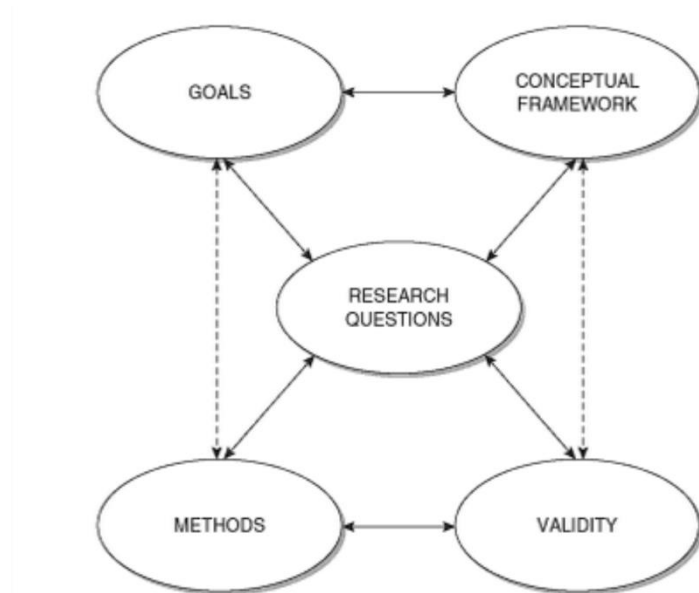
4.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

I samfunnsvitenskapen studeres mennesker og deres aksjoner, tanker og holdninger. Dette byr på mange utfordringer og i min oppgave ber jeg også informantene om å beskrive seg selv. Det stilles store krav til de som blir undersøkt. De må kunne være observante på sine tanker og hvilke begrunnelser de har for å skrive, sine aksjoner og handlinger og også kunne sette ord på disse. Jeg vil søke å finne ut av hva som skjer med dannelsesbegrepet i barnehager og hvordan det jobbes med dette.

August Comte skrev i sitt store verk i 1842, at det ikke skulle være spekulativ tenking når man forsker, men at man skal se på hva som virkelig skjer. Dette betinger en forsker som er absolutt objektiv og kun dette når denne forsker. I dag vet vi at det er svært vanskelig og noen hevder at det til og med er umulig å være 100% objektiv og ikke la deg farge av din for forståelse eller annet. Derfor springer forskningen mer ut fra en kritisk realisme, hvor vi er

kritiske til det vi observerer eller får indikasjoner på. Denne forskningen, som inngår i samfunnsvitenskapen, må ta utgangspunkt i kunnskap, sannhet og logiske sammenhenger (Grønnmo, 2004). Sannheten er på mange måter subjektiv og det kan være vanskelig å finne en objektiv sannhet i samfunnsvitenskapen, da vi her studerer mennesker og fenomener. Vi kan derimot få sterke indikasjoner på at noe sannsynligvis er sant, eller i alle fall deler av sannheten. I samarbeid mellom forskeren og de som deltar i studien kan man finne en felles sannhet «*Virkeligheten og kunnskapen blir konstruert i møte mellom forskeren og den som deltar i studien*» (Nilssen, 2012, s. 25).

Maxwell løfter frem sin interaktive forskningsmodell for kvalitativt forskningsdesign i «*Qualitative research design*» (Maxwell, 2013), dette for å gi en oversikt over et forskningsdesign som er enkelt, men allikevel omfattende.



Utover de fem boblene og deres betydning for min forskning kan modellen også deles opp i to triangler. Dersom vi ser til den øverste triangelen finner vi mål, problemløsning og konseptuelt rammeverk. Maxwell spør om hvorfor jeg skal gjøre denne studien og hvilke konsekvenser det får for fagfeltet. Arbeidet med mål og det konseptuelle rammeverket gav en problemstilling: Hvordan legge til rette for barns dannelsesprosess i barnehagen, og forskningsspørsmålene: Hvordan oppfatter den pedagogiske lederen begrepet danning? Hva anser den pedagogiske lederen er viktig når man jobber med barns dannelsesprosess i barnehagen? Hvordan kan styreren legge til rette for at det kan jobbes med danning? Målet for min studie er relativt enkelt, jeg ville finne ut om arbeidet med barns danning ble utført i barnehager og noen suksessfaktorer i arbeidet. Dersom informantene gir noen gode og

overføringsbare faktorer kan oppgaven også ha verdi for andre som jobber med barn og danning. Når jeg skulle arbeide med det konseptuelle rammeverket var det liketil utfordrende å finne relevant teori på begrepene danning og dannelse. Det ble derimot mer utfordrende å finne relevant forskning på området arbeid med barns dannelsingsprosesser. I teoridelen fremgår det derimot at det lyktes å finne noe interessant forskning som også tilfører oppgaven dybde. Videre jobbet jeg med metode og her stiller Maxwell spørsmålet «hva er det du vil gjøre når du gjennomfører denne studien?» (Maxwell, 2013, s. 4, min oversettelse). På hvilken måte vil jeg gå frem for å få svar på mine forskningsspørsmål og problemstilling og komme frem til valide svar. Etter overveielse valgte jeg å bruke brevmetoden for innhenting av empiri. Mer utfyllende om dette står under kapitlet om metoden.

4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Dette studiet henter empirien i en barnehage og deres oppfattelse av realiteten slik de ser den. Den mening mine informanter tillegger sine erfaringer er noe av det som gir dybde til denne oppgaven. «*Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer*» (Thagaard, 2013, s. 40). Deres felles erfaring gir et grunnlag for at jeg kan trekke noen generelle forståelser av fenomenet jeg studerer. Thagaard snakker også om at fenomenologi kan være et uttrykk for forskerens refleksjon over egen erfaring og da blir det i så måte viktig å være seg bevisst om en undersøker egen eller andres erfaring. Som Thagaard understreker kan egen erfaring gi et utgangspunkt i en studie, med vekt på utgangspunkt. Det blir således viktig for forskeren å kunne skille mellom egne erfaringer og de som undersøkes.

Det er ikke alltid lett å vite hvilken fase en befinner seg i som forsker. Man beveger seg mellom helhet og deler, forforståelse og tolkning. Og hermeneutisk teori handler om fortolkning og forståelse av handlinger og altså fenomenologien. Denne kunnskapen blir konstruert gjennom språket i et sosialt fellesskap (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 263). Det er informantenes subjektive opplevelser og forståelse som tillegges vekt i denne studien. Som forsker vil jeg ta utgangspunkt i deres beskrivelse av virkeligheten. Samtidig vil jeg veksle mellom å se helhet og enkeltdeler, mine informanters svar, min forforståelse, min problemstilling og denne prosessen er den hermeneutiske spiralen. Når jeg tolker teksten blir det essensielt å se denne på tre nivåer, det skriveren mente, det teksten selv avslører og det jeg legger inn i teksten (Fuglseth & Skogen, 2006). Siden min forforståelse er at barnehagene jobber skjematisk med dannelsesbegrepet, er jeg innforstått med at jeg har et farget utgangspunkt. Dette perspektivet vil nødvendigvis bli med meg når jeg senere behandler min

empiri, men jeg vil ikke la dette påvirke mer enn utover det jeg ikke kan styre selv. Jeg ser også frem til at min for forståelse kun eksisterer i noen enkelte barnehager og ikke er en generalisert virkelighet.

Ordet hermeneutikk er avledet fra det greske ordet hermeneus som betyr tolk eller fortolker (Hjardemaal i (Kleven, 2011). Fortolkningen ble opprinnelig brukt av teologer og filologer når de strebet etter den rette forståelsen av en tekst. Når jeg skulle tolke og analysere empirien i denne oppgaven var det naturlig å benytte den hermeneutiske spiralen. Hermeneutikken blir ofte beskrevet som en sirkel, en runddans uten mulighet for nye innspill eller kursendring. Det er mer riktig er å beskrive prosessen som en oppadgående spiral der det nettopp er muligheter for endringer tilføyer og andre tolkninger. Denne tolkningen er ikke kun en lineær prosess, men empirien gir ny innsikt som medfører til ny forståelse av teorien som igjen gir en ny forståelse av empirien osv. «Jeg liker å forestille meg begrepene forgrunn og bakgrunn som konsentriske sirkler der detaljene skifter plass gjennom analysen» (Nilssen, 2012, s. 75). Nilssen sammenligner det med å kaste steiner i vannet og se på ringene som sprer seg utover. Hun viser videre til Gadamer (2000) og sier at «vi må tillate teksten å åpne seg for våre spørsmål og vi lytte til svarene» (Nilssen, 2012, s. 75) og dersom vi endrer på enkelt deler kan disse svarene endre seg og åpne seg for å gi ny informasjon.

4.2 Metodevalg og innsamling av data

Jeg søker etter en bevisst meningsbærende handling i min profesjon, og har altså en pragmatisk innstilling. I dette legges fokus på positive konsekvenser av en handling eller et standpunkt og en vilje til alltid å søke muligheter i stedet for begrensninger. Dette er ikke alltid et enkelt fokus å ha og i denne oppgaven sier Jacobsen (2015) at «en pragmatisk tilnærming innebærer at det er umulig å svare på hvilken metode som er best» (Jacobsen, 2015, s. 34) alle har sine styrker og svakheter. Jacobsen hevder også at det er umulig å forholde seg til en ren induktiv eller deduktiv tilnærming. Et induktivt opplegg utgår fra opplevd empiri via en hypotese til teorien. Et deduktiv derimot utgår fra teori via hypotese til empiri. Jacobsen beskriver en siste tilnærming – abduksjon der det foregår en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri og ingen av de har forrang.

Det er naivt å gå ut i verden som en «tabula rasa» uskrevet tavle. En pragmatisk tilnærming baserer seg på abduksjon. Utgangspunktet for denne tilnærmingen er at all vitenskapelig tenking starter med observasjoner (Jacobsen, 2015). Denne tanken leder til spørsmål om et problem som må løses som setter i gang spekulasjoner. Det blir formet en hypotese som følge av disse spekulasjonene og det neste naturlige steg er å konfrontere hypotesene med empiri.

Denne typen forskning blir i stor grad en kontinuerlig problemløsende prosess og dette gjør denne til en kombinasjon av deduktiv og induktiv. Min hypotese var at barnehagene jobber skjematisk med barns dannelses prosess, denne måtte konfronteres med empirien og utfra dette jobbes videre og dypere med.

Det blir derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming selv om jeg senere presenterer at jeg var inne på tanken å bruke en kvantitativ metode for innsamling av empiri.

I en kvalitativ studie blir resultatene presentert i form av en tekst og går i dybden på det man har til hensikt å undersøke. Oppgaven vil bli uttrykt gjennom tekst beveger seg i dybden og forsøker å beskrive et fenomen med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene (Grønmo, 2004). En kvantitativ derimot presenterer sine resultater i tall og er mer opptatt av mengde enn dybde.

Når gjelder metode valg er det ikke tvil om at flere av metoder kunne bidratt med deler av sannheten til denne teksten. Kvale og Brinkmann sier at forskeren bør gi gode grunner til at hun har valgt en spesiell metode. «*Å reflektere rundt slike grunner er en del av de første trinnene i en intervjuundersøkelse*» (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble derfor viktig for meg å se på hvilke sannheter jeg ville få tak i ved bruk av de forskjellige metodene og om dette ville gi valide svar på min problemstilling. Intervju kunne bidratt med dyp og utfyllende menings- og begrepsforståelse, men da ville jeg ikke kunne intervju så mange og det harmonerte dårlig med intensjonene mine. Dersom jeg ville valgt intervju som metode ville jeg kunne rekke å intervju 3 med styrer og selv om det nok ville gitt svar på min problemstilling, ønsket jeg en større kvantitet av svar. Derfor gikk jeg bort fra dette og valgte heller å vurdere et rent kvantitativt opplegg med spørreskjema som metode. Dette ville sette store krav til utformingen av spørsmålene som da skulle sikre validiteten. Det ville bli vanskelig å utforme spørsmål som fikk tak i mine informanters dybdeforståelse av begrepene jeg bruker i denne teksten. Derfor valgte jeg også bort denne metoden. Prosessen med undersøkelsene av hvilke metoder som passet min studie og min problemstilling gav meg derimot et klarere bilde av hvilken kunnskap og informasjon det var viktig at mine informanter delte med seg av. Dette gav igjen innspill til spørsmålene til metoden jeg bedømte ville tilføre teksten den validitet den trengte. Etter nøyer overveielse besluttet jeg at brevmetoden både innebar muligheter for informanter å uttrykke sin dybdeforståelse og den gav også mulighet til en større kvantitet svar. Derfor valgte jeg denne metoden.

4.2.1 Brevmetoden

For å kunne få tilfredsstillende empiri til denne oppgaven ville jeg komme mer i dybden enn man kan gjøre ved et spørreskjema, men det var ikke mulig å bruke intervju som metode. Da var det nærliggende å ta i bruk Brevmetoden. Halvor Bjørnsrud (2014) skriver i «Den inkluderende fellesskolen» om metoden og omtaler den som fortelling som metode (Bjørnsrud, 2014, s. 86-89). Olga Dysthe (2010) mener at man kan sammenligne brevmetoden som en samtale. (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010). Det er en meget begrenset samtale som heller ikke går frem og tilbake flere ganger. Det blir sendt ut spørsmål en gang og man får svar en gang. Det blir anbefalt å formulere 3 spørsmål og informanten skal svare skriftlig på spørsmålene og over om lag en halv side pr spørsmål. På denne måten har svareren mulighet til å svare utdypende på de stilte spørsmålene og jeg kan kanskje få tak i deres dybdeforståelse av aktuelle begreper. Dette appellerer sterkt til meg og jeg tenker den vil gi en interessant dimensjon til teksten.

En av ulempene med metoden er at det stiller relativt store krav til brevskrivernes skriftlige fremstillingsevne. Det blir derfor en avveining om materialet jeg får inn er tilstrekkelig og tilfredsstillende utdypet. Jeg velger å ha tillit til informantenes kunnskaper og fremstillingsevne og sender ut mine spørsmål til styrere og pedagogiske ledere. Dersom denne oppgaven skulle utvides og jeg også ville ta i bruk assistenter som informanter, ville jeg derimot valgt en annen metode eller supplere med flere metoder.

Denne metoden kan sammenlignes med en samtale, men det blir en begrenset samtale, der det ikke er rom for direkte og umiddelbar kommunikasjon. Dette kan tolkes som om jeg mister en dimensjon i kommunikasjonen. Men jeg valgte å se det som en styrke i og med at mine informanter kan fokusere på å få ned sine tanker i et skriftlig svar. Dette kunne de gjøre i ro og mak.

Utvalg og beskrivelse av informantene

En utfordring ved kvalitativ undersøkelse er at man ikke kan undersøke alle man ønsker. Det er ikke mulig å studere alt det som alle gjør til enhver tid (Jacobsen, 2015). Denne studien tok for seg et tema der praksisfeltets bredde var interessant å undersøke. *«En del undersøkelser gjennomføres uten at hensikten er å trekke slutninger om universet som helhet. Undersøkelsen ta heller ikke sikte på none systematisk generalisering»* (Grønnmo, 2004, s. 100). Formålet med denne undersøkelsen var å få et bilde av hvordan praksisfeltet jobber med barns dannelsesprosess. Det ligger ikke noen generalisering i dette hverken når det gjelder formål

eller resultatet av undersøkelsen. Enhetene i denne undersøkelsen er valgt på bakgrunn av en pragmatisk måte. Barnehagene er presset på tid og har mange oppgaver som skal løses. Hvilket betyr at det kan være vanskelig for en student å finne et sted å hente empiri. Jeg var interessert i å spørre barnehagens pedagogiske personale, da det er disse som sitter med ansvaret for barnehagens innhold. Både de pedagogiske lederne og styrere får mange forespørsler om praksis eller å være med på en studie. Jeg tok kontakt med en barnehage jeg har hentet empiri fra tidligere. De har hatt danning som fokusområde over en tid og ville det være naturlig å anta at de har en utøket dybde forståelse av begrepene og også gjort seg opp en del erfaring med arbeidet med danningsprosessen. Dette anså jeg også som meget interessant for min studie og sendte derfor ut en forespørsel. Styrer i barnehagen jeg kontaktet, var veldig positiv til min forespørsel og ville gjerne delta i dette studiet. Jeg tolket hennes «selvfølgelig blir vi med på dette» som et veldig positivt utgangspunkt for empiri delen av denne oppgaven. Jeg sendte henne en beskrivelse av metoden og nevnte også at både jeg og min veileder kunne komme ut i barnehagen og forklare ytterligere dersom det var et ønske om det. Dette fikk jeg aldri noen tilbakemelding på og jeg tolket det derfor at de ikke hadde noe behov av det.

Når det gjelder antall undersøkelsesenheter så fins det heller ingen mal på hvor mange som bør delta. Istedenfor tar man utgangspunkt i det teoretiske metningspunkt, som viser til at når en ny enhet ikke tilfører noe vesentlig nytt så er utvalget stort nok. Av mine 5 informanter er 4 pedagogiske ledere i denne barnehagen og en styrer. 3 av de pedagogiske lederne arbeider på 3-5 års avdeling. 1 på en 1-2 års avdeling og sammen med styrer svarte også styrerassistent. Utover dette bedømte jeg ikke at det var behov for mer informasjon om deltakerne i studien.

Tema til brevmetoden

Formålet med denne undersøkelsen er å se på hvordan det jobbes med danning ute i barnehagene. Jeg hadde en forforståelse som var farget og hadde sitt utspring i flere barnehager jeg selv har hatt vikariat i. Dysthe m.fl. sier at *«det kan være en lang prosess fra du finner et tema du ønsker å skrive om til problemstilling er på plass. Bruk idemyldring, tankekart, tenkeskriving, lesing og samtale med andre som redskap i denne prosessen»* (Dysthe et al., 2010). Når jeg diskuterte danning og didaktikk med mine tidligere kollegaer ble det tydelig at vi ikke hadde samme oppfattelse av begrepenes betydning. Noen tolket danning etter den gammeldagse definisjonen som ble nevnt i begynnelsen av teori kapitlet,

mens andre hadde et helt annet syn på danning. Det var også en tydelig forskjell på deres nærvær og samvær med barna. Det ble derfor naturlig å undersøke hvilken oppfattelse mine informanter hadde av begrepet. Brevmetodens første spørsmål ville gi indikatorer på begrepsforståelsen i gjeldene barnehage.

Med bakgrunn i mine observasjoner av forskjellene på personalets væremåte overfor barn og deres forståelse av dannelsbegrepet, ble det også naturlig å undersøke på hvilken måte mine informanter arbeidet med danning. Jeg ville med bakgrunn i mine spørsmål, også kunne se om det var noe samsvar mellom informantens forståelse av begrepet og hvordan de arbeider med dette. Siden brevmetoden handler om å skrive sin fortelling vil de som deltar i undersøkelsen kunne gå dypere og ordlegge sin holdning og kunnskap.

Mitt masterstudium hadde fordypning i utdanningsledelse. Det ble derfor naturlig å se på styrerens rolle som ikke er uvesentlig i en barnehage. I denne oppgaven ville jeg se på hvordan styreren kan støtte personalet i arbeidet med danningsprosessen. Jeg ville finne ut hva mine informanter tenkte er styrerens oppgave og hvordan styreren kan støtte dem i deres arbeid med danning.

Disse tankene sammen med min problemstilling og forskningsspørsmål gav et utgangspunkt for spørsmålene til brevmetoden.

Utprøving av brevmetoden

Det kan med fordel gjennomføres et eller flere utprøvinger av metode, med så like informanter som mulig. Jeg velger å støtte meg til Monika Dalen når hun sier at det alltid må foretas ett eller flere prøveintervjuer. Dette for å blant annet sikre at man er på rett spor (Dalen, 2004). Selv om hun skriver dette om intervju, fant jeg det fornuftig å prøve ut min metode. På så måte kunne jeg få testet ut spørsmål og også om metoden ville gi meg de svarene jeg trengte. Siden jeg brukte brevmetoden, og ikke intervju i min datainnsamling, ble også prøve brevmetoden gjennomført tilnærminingsvis likt. Da barnehagen hadde sagt seg positive til å være med på undersøkelsen, startet prosessen med å formulere spørsmålene jeg skulle bruke i brevmetoden. Disse ble formulert i to omganger og begge gangene med utgangspunkt i min problemstilling og forskningsspørsmål. Den første formuleringen sendte jeg til en studiekollega og til en personlig venn som er barnehagelærer. De fikk beskjed om å

ikke svare på noe skriftlig, men heller la spørsmålene sette i gang tankeprosesser hos dem. Etter en kort stund sendte jeg ut omformulerte spørsmål og de fikk like lang tid på å tenke på disse nye spørsmålene. Så ba jeg om tilbakemelding på hvilke spørsmål som virket mest interessante å svare på. Jeg ønsket ikke at de skulle begynne å svare på spørsmålene, men la tankene bare spinne i vei og så gi meg tilbakemelding på det sett med spørsmål det var lettest å assosiere. Assosiasjonene skulle dreie seg om de som barnehagelærer og der de kunne se seg selv gjøre en god jobb. Dette fordi jeg ville at mine brevskrivere skulle ha et utgangspunkt som både var positivt, gav de lyst til å svare og hvor de kunne få brukt sine fagkunnskaper.

Gjennomføring av brevmetoden

Siden barnehagene i kommunen jeg bor og studerer i har under en tid jobbet med dannelsbegrepet var det derfor spennende å gjennomføre studien i egen kommune. Jeg fikk kontakt med en barnehage som var positive og villige til å svare på mine spørsmål. Arbeidet med å presentere mitt studium og også formulere spørsmål til undersøkelsen, startet. Min problemstilling, som alt utgikk fra er; Hvordan legge til rette for barns dannelsprosess i barnehagen? Følgende forskningsspørsmål er aktuelle for mitt studium: hvordan oppfatter den pedagogiske lederen begrepet danning, hva anser den pedagogiske lederen er viktig når man jobber med barns dannelsprosess i barnehagen og hvordan kan styreren legge til rette for at det kan jobbes med danning? Dette skapte sammen en ramme som, etter en runde med «prøveintervju» gav følgende spørsmål som ble sendt ut til de pedagogiske lederne:

- Hva legger du i begrepet danning
- Hva anser du er viktig når du skal jobbe med danning og hvorfor
- Hva tenker du om forholdet mellom omsorg/danning og kommunikasjon og danning

Hvordan kan styrer legge til rette for at dere kan jobbe med dannelsprosessen Styreren fikk følgende spørsmål:

- Hva legger du i begrepet danning
- Hva anser du er viktig når dine pedagogiske ledere skal jobbe med danning
- Hva tenker du om forholdet omsorg/danning og kommunikasjon og danning
- Hvordan kan du legge til rette for at dine pedagogiske ledere kan jobbe med dannelsprosessen

Jeg hadde i forkant gitt deltakerne en skriftlig redegjørelse over gangen i brevmetoden og også poengtert frivillighetsprinsippet.. Etter runden med prøveintervjuer ble spørsmålene sendt ut til barnehagen og det var forskjellige spørsmål til de pedagogiske lederne og til styrer.

4.3 Kritikk av egen metode

Jeg valgte å bruke brevmetoden for innhenting av empiri etter først å ha vurdert intervju og siden spørreskjema. Intervju kunne gitt oppgaven en dybde og på sin måte gitt meg svar på problemstillingen. Dersom jeg skulle bruke intervju ville jeg ikke kunne intervju mer enn 3-4 stykker da dette er meget tidkrevende. Jeg ønsket flere svar enn dette for å forsøke å få tak i bredden i praksisfeltet. Nå fikk jeg riktig nok kun frem svar totalt. På hver sin måte kunne både intervju og spørreundersøkelse tilført positive og interessante innspill til oppgaven, men for å få svar på min problemstilling anså jeg at brevmetoden vill være den som gave tydeligst bredde av praksisfeltet og som dermed ville gi svar på min problemstilling. Dette var også den metoden som var mest praktisk gjennomførbar, både når det gjelder personalets og min egen tid. Jeg vet at personalet i barnehagene har mye å gjøre og er presset på tid og dette er et hensyn man må ta, når man kommer ut i deres hverdag.

Måten jeg valgte å løse det på, ved å sende spørsmålene ut til barnehagen på mail, skaper en distanse til praksisfeltet. Dette kan være ulempe. Dersom jeg anså at det hadde vært viktig å forstå og bruke kulturen i barnehagen måtte jeg valgt en annen metode. Siden brevmetoden skal kun inneholde 3-4 spørsmål ville ikke dette være nok til både dybdeforståelse av danning og kulturen i barnehagen. Det kunne derimot vært interessant å se på kulturen og spesielt samhandlings- og kommunikasjonskultur. Dette hadde på en annen side skapt en oppgave som hadde vært uendelig mye større og ikke fått plass innenfor oppgavens omfang. Det kunne også vært interessant å gå ut til flere barnehager med samme spørsmål.

4.4 Egen forskerrolle

Min forskerrolle i dette studiet har vært som ekstern forsker. Utgangspunktet for denne oppgaven var mine personlige erfaringer og observasjoner. Disse velger jeg å imøtegå med brevmetoden hvor jeg ikke har mulighet til noen personlige observasjoner og denne distansen er en styrke i min oppgave. Fordelen er at man da som forsker kan være helt objektiv i forhold til de man forsker med. Brevmetoden ble brukt i denne oppgaven og siden jeg ikke hadde

annen kontakt med barnehagen enn på mail, stilte det store krav til min kommunikasjonsevne. Dette for å sikre validiteten. Kommunikasjon kan være en innfløkt prosess, der overføringer fra ledd til ledd kan skape støy i prosessen. Desto tydeligere avsender formår å være desto lettere er det for mottaker å forstå budskapet. Jeg tilbød barnehagen å komme ut for å forklare metoden og være tilgjengelig for eventuelle spørsmål. Ingen av informantene tok kontakt for metode oppklaring eller for å stille spørsmål. Det er derfor naturlig å tro at jeg hadde uttrykt meg tydelig nok. En av ulempene ved denne distansen til praksisfeltet er at jeg ikke vet noe om kulturen og siden jeg bruker brevmetoden kan det også være vanskelig å tolk noe om kulturen utfra brevene. Men dette kan også ses på som en styrke da muligheten for at jeg klarer å forholde meg objektiv til informasjonen jeg får inn, er større.

Jeg var også tydelig med at de kom til å være helt anonyme i denne oppgaven og at jeg ikke kom til å gi fra meg noe informasjon om barnehagen eller de ansatte der. En av de ansatte i barnehagen er en bekjent av meg. Hun var litt urolig for at hennes svar skulle påvirke mitt syn på henne og hennes yrkesutøvelse. Derfor anonymiserte jeg alle svarene så fort de kom inn til meg og lot henne vite om denne anonymiseringsprosessen slik at hun kunne være helt trygg. På denne måten vil heller ikke noen annen informasjon om noen av de andre ansatte komme ut. Anonymiseringsprosessen foregikk slik at jeg kopierte all tekst de hadde sendt meg over i et nytt dokument og at denne nye teksten var den jeg forholdt meg til. Her fremgikk ikke noen informasjon om informanten enn om de var pedagogisk leder eller styrer. Barnehagen er også anonymisert.

Forskning er et bytteforhold mellom forsker og informanter. Postholm (2007) viser til Goodsen som sier at forholdet mellom forsker og aktør er som et bytteforhold. Med dette mener han gjensidig utveksling av data fra begge parter som utvikler teori og praksis (Postholm, 2007).

4.5 Validitet og reabilitet

Reabilitet er en betegnelse på datamaterialets pålitelighet. Reabiliteten blir styrket dersom flere like, men separate undersøkelser med samme forutsetninger gir samme resultat.

Undersøkelsesopplegg og datamateriale i kvalitative studier er mindre strukturerte i forhold til kvantitative opplegg. Kvalitativ datainnsamling kan ikke skilles ut som en separat fase i en forskningsprosess, fordi den foregår i nær tilknytning til analyse og tolkning. Den kvalitative forskeren er også nærmere til praksisfeltet og får dermed større betydning for resultatene enn i en kvantitativ undersøkelse. På så måte blir det også vanskelig å foreta noen innbyrdes uavhengige datainnsamlinger basert på nøyaktig samme undersøkelsesopplegg. I så måte kan

man drøfte hvorvidt det overhodet finnes reabilitet i kvalitativ forskning. Det blir en rekke antagelser og sannsynlighets tenkning. Mitt studium har utgangspunkt i observerte hendelser på tidligere arbeidsplasser og skaper dermed i utgangspunktet en nærhet til forskningsfeltet. I forhold til oppgavens reabilitet kan dette være en ulempe, men siden empirien er hentet fra en ukjent barnehage og via brevmetoden veier dette opp ved å skape nødvendig distanse.

Validitet refererer til datamaterialets gyldighet med hensyn til de problemstillinger som skal belyses, (Grønnmo, 2004) med andre ord sier det noe om datamaterialet og om det har gitt meg svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Kan det være at konklusjonene mine er feil? Finnes det noen andre mulige svar eller forklaringer? Maxwell (2013) spør også om hvorfor mine resultater er troverdige (Maxwell, 2013). Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til konkrete problemstillinger, og god validitet i studien sikres gjennom en kontinuerlig refleksjon rundt målene for å sikre gode beslutninger omkring data innsamling og dataanalyse. *«Har vi fått tak i det vi ønsket å få tak i (interngyldighet)? Kan vi overføre det vi har funnet, til andre sammenhenger (ekstern gyldighet)? Kan vi stole på de dataene vi har samlet inn (pålitelighet)?»* (Jacobsen, 2015, s. 228). I en pragmatisk tilnærming betyr dette at vi spør oss om det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av virkeligheten. I dette studiet anser jeg at det er et samsvar mellom disse to da mine beskrivelser først og fremst baserer seg på empirien i studiet. Utgangspunktet for studien er som sagt tidligere mine erfaringer i praksisfeltet og med denne bakgrunnen gir det kvalifikasjoner på området det forskes på. Kompetansevaliditet i kvalitative studier viser til at forskeren har en viktig rolle også i selve datainnsamlingen, Hvordan datainnsamlingen gjennomføres og etterfølgende analyserer og tolkninger av data forutsetter kompetanse hos forskeren. Grønnmo påpeker imidlertid at kompetanse er en nødvendig, men ingen tilstrekkelig forutsetning for høy kvalitet (Grønnmo, 2004). For å avdekke svakheter ved data materialet og i hvilken grad datamaterialet er relevant for problemstillingen i studien kan man benytte seg av dialoger og diskusjoner med kollegaer eller andre personer med kunnskap om området det forskes på. Kommunikativ validitet kan være problematisk og medføre konflikter da man kan ha forskjellige faglige perspektiver. Når det gjelder denne oppgaven diskuterte jeg den først og fremst med veileder, men også med studentkollegaer, barnehagelærere og en sosionom. Diskusjonen var nyttige for å utvide min horisont, det videre arbeid med argumentasjonene og hvorvidt valgt metode vil styrke denne oppgavens validitet.

Et av spørsmålene over spør om jeg har fått tak i det jeg ville få tak i. Når jeg går gjennom empirien min kan jeg udelt svare positivt på dette. Og ikke bare har jeg fått det jeg ønsket men empirien gir meg mer enn jeg håpet på. Dette kommer jeg nærmere innpå under drøftingene. Den eksterne validiteten i denne oppgaven anser jeg for stor. Denne barnehagen har jobbet med begrepene danning og dannelse en stund og gjort seg noen gode erfaringer. Det er disse erfaringen jeg trekker frem som empiri i min oppgave.

Jacobsen undrer på om vi kan stole på de data vi har fått inn (Jacobsen, 2015, s. 228). Mine data er mine informanternes skrevne ord, deres tanker og meninger og med respekt stoler jeg på at det er pålitelig. Jeg kunne ønske meg at flere ville svare på mine spørsmål enn de 4 som svarte og når jeg vet at de er flere som jobber på den barnehagen. Jeg sendte ut en påminnelse etter at det hadde gått to uker og inviterte flere til å være med, men det kom ingen flere svar. Jeg bedømte da at de som ville og hadde mulighet til å svare hadde gjort det og anså det for på grensen til ufint å sende en ytterligere påminnelse. Det skal også trekkes frem at jeg mener at validiteten i oppgaven er sterk til tross for dette.

I hvilken grad ville undersøkelsen gitt samme resultat dersom den hadde vært gjort i en annen barnehage? Jeg regner med at sannsynligheten for at jeg ville fått lignende svar i en annen kommunal barnehage i samme kommune for relativt stor. Alle barnehagene i kommunen har arbeidet med dannelsesbegrepet over tid og derfor er det naturlig å anta at de har fått tilnærminingsvis like svar. Det samme vil jeg anta om jeg hadde gjort undersøkelsen i samme barnehage til en annen valgt tid. Jeg er derimot innforstått med at det sannsynligvis ikke kan trekkes noen generelle slutninger av min undersøkelse. Jeg har kun hentet empiri en gang fra ett sted og dette er for lite materiale for å kunne generalisere. Men det kan gi meg en induksjon på hvordan dannelsesbegrepet blir ansett og jobbet med og det sier mye om hvordan denne barnehagen jobber med det.

«Pragmatisk validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger» (Grønmo, 2004). En av anledningen til at denne studien blir gjennomført er nettopp med tanke på den pragmatiske validiteten. Undersøkelsen tok sikte på å finne noen suksesskriterier i arbeidet med barns dannelsesprosess og til slutt i denne oppgaven vil vi finne svar på om dette lyktes meg.

4.6 Etikk

«Pedagogisk forskning handler om mennesker, og bruker mennesker som informanter»

(Kleven, 2011, s. 25) og det kan være vanskelig å forutsi hvordan disse menneskene vil reagere på forskningen. Samfunnsvitenskapelig forskning innebærer konsekvenser for de som blir forsket på og den som forsker. Det er min plikt, som forsker, å tenke nøye gjennom hvordan min forskning vil påvirke de jeg forsker på og hvordan denne forskningen eventuelt vil bli brukt. Siden det overhodet ikke var viktig for min oppgave eller resultatene av dette arbeidet hvor jeg hadde hentet empirien fra, anonymiserte jeg alt fra begynnelsen av. På så sett er mine informanter beskyttet. Jeg har vanskelig for å se hvordan denne forskningen kan lede til ubehageligheter for mine informanter, men det er som jeg sa i begynnelsen av dette kapitlet, man vet aldri.

Det skal være frivillig å være med i en undersøkelse og dette poengter jeg i informasjonen de fikk før de svarte. Jeg var også helt tydelig fra begynnelsen at svarene skulle inngå som empiri i min masteroppgave, slik at det ikke skulle være noen tvil. Jeg ville gjøre noe hvor mine informanter følte at de måtte gå på kompromiss med seg selv eller sin arbeidsplass. Derfor var det viktig å formulere nøytrale spørsmål. Sannsynligheten for at jeg ville få valide svar ville også være liten dersom jeg stilte spørsmål som beveget seg mot områder der de føler at de må forsvare seg selv, sitt arbeid og sin arbeidsplass. Det ble derfor viktig både å ha en nøytral formulering på mine spørsmål og utvise respekt i måten jeg håndterte svarene jeg fikk på. Så fort jeg fikk et svar inn på min mail svarte jeg og takket for den hjelpen de hadde gitt meg ved å svare på mine spørsmål.

5 Analyse og presentasjon av funn

Under dette kapitlet har jeg valgt å presentere en del utsagn som er i kursiv, men uten henvisning etter. Disse er hentet fra empiri og er direkte sitater fra mine informanter.

Jeg valgte et abduktivt opplegg i denne oppgaven og veien frem går fra hypotese til empiri og så til teori og tilbake til hypotese igjen. Som nevnt var min første antagelse at alle barnehager arbeider skjematisk med danning, slik jeg hadde erfart. Jeg hadde allerede begynt å bygge opp en teoretisk ramme som «motargumenter» til skjematisk arbeid med barns danning. Etter å ha behandlet de første funnene ble det tydelig at min forforståelse ikke er en realitet i denne barnehagen og dermed heller ikke min opprinnelige teoretiske ramme. Jeg tolker empirien i første omgang som om denne barnehagen hadde noen suksessfaktorer i forhold til arbeidet med barns danning og dermed fikk oppgaven ett nytt utgangspunkt. Tidsaspektet i denne oppgaven gav ikke rom for ny innhenting av empiri. Jeg tolket det også som at dette ikke var nødvendig, da svarene jeg hadde fått var utførlige. Jeg anså at empirien selv med dette nye fokuset ville empirien kunne hjelpe meg til å kunne få svar på min problemstilling.

4 av de pedagogiske lederne og styrer og styrerassistent valgte å svare. Siden jeg brukte brevmetoden kom alle svar ferdig transkriberte og jeg kunne gå direkte i gang med arbeidet med koding av teksten. Vivi Nilssen (2012) deler opp i tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. «Åpen koding er den delen av analysen der forskeren setter navn på eller koder fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet» (Nilssen, 2012, s. 79). Etter utsending av brevene fikk jeg inn 5 svar, der det korteste svaret gikk over en A4 side og det lengste på 3 A4 sider. Kåre Fuglset (2006) viser til at man kan analysere tekst på tre nivåer; det skriveren mente, det teksten selv avslører og det vi legger i teksten (Fuglseth & Skogen, 2006). I denne fasen oppstår et samspill mellom leser og tekst og er det Hans Georg Gadamer (1900-2003) kaller horisontsammensmelting. Poenget i denne fasen var å bryte ned teksten og la den tale til meg. Kvale og Brinkmann er inspirert av Strauss og Corbin når de sier at denne fasen er der man «bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226).

Jeg valgte å bruke spørsmålene jeg sendte ut som de første kodene i den åpne kodingen. «Åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg» (Nilssen, 2012, s. 78) Som nevnt tidligere leste jeg først gjennom hvert enkelt svar mange ganger. Det er av stor viktighet at analysen, med tilhørende koding og kategorisering blir arbeidet grundig og systematisk med. Dette for å få tak i

essensen og dybden i hvert enkelt svar. Det blir et vekselspill mellom teksten og leser, der teksten åpnet seg og legger til en ny dimensjon. «*Når vi tillater teksten å åpne seg for våre spørsmål og vi lytter til svarene vi vil være i stand til å skape mening*» (Nilssen, 2012, s. 75). Nilsen sammenligner denne hermeneutiske sirkelen som å kaste steiner i vannet. Ved å se på detaljer som skifter plass gjennom analysen gjennom å tilføre en detalj gir ytterligere dybde til prosessen. Som en del av sorteringsarbeidet printet jeg ut svarene flere ganger, fargekodet de og skrev de inn i en ny tabell som jeg så analyserte. Kodingen og kategoriseringen av empirien var en spennende prosess, der teksten fikk et eget liv og ble en egen informant. «*Vekselverkanaden mellom tekst og lesar, det objektive og det subjektive, kjem godt fram i metaforen om den hermeneutiske sirkelen eller spiralen*» Kåre Fuglseth i (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 264)

Som et ledd i den åpne kodingen ble alle svarene satt inn i en tabell der teksten ble systematisert og analysert. Jeg nevnte tidligere at jeg i første omgang brukte spørsmålene mine som kategorier i begynnelsen. Disse fikk hver sin kolonne i denne tabellen og tabellen ble brukt til å analysere teksten i svarene. I den første kolonnen skrev jeg inn svaret jeg hadde fått ordrett, en ren klippe og lime funksjon. Neste kolonne handlet om å trekke ut de viktige ordene i teksten, denne kolonnen ble kalt for sammendrag. Så trakk jeg ut ord som kunne beskrive og bekrefte deres svar og disse ble i tabellen kalt for søkeord. Neste steg var å se om det fantes noe felles mønster i de forskjellige svarene. Målet med denne delen var å se om det fantes likhetstrekk i mine informanternes tekster, dette ville fremgå av ordene som ble trukket ut i forrige kolonne. Tilslutt fulgte en klassifisering i funn og ikke-funn.

Jeg viser til tabellen nedenfor, denne tabellen ble brukt flere ganger i analyseprosessen. Her følger kun utførlig ifylling av tabellen på et av svarene, men alle spørsmålene gjennomgikk samme prosess.

Spørsmål:	Svar	sammendrag	Søke ord	Felles mønstre	klassifisering
Hva legger du i begrepet danning	Jeg tenker noe av det viktigste er å gi barn god selvfølelse og bli møtt av voksne som	Anerkjennende og bekreftende voksne er viktig	Selvfølelse Anerkjennende Bekreftende	Flere informanter nevner dette	funn

	bekrefter ens tanker og følelser				
Hva anser du er viktig når du skal jobbe med barns dannelsings-prosess?					
Hva tenker du om forholdet omsorg og danning og kommunikasjon og danning?					
Hvordan kan styrer legge til rette for at dere kan jobbe med dannelsings-prosessen?					

Eksempel behandling av et svar i analyseringstabellen

Deretter startet arbeidet med å sortere og å finne eventuelle likhetstrekk mellom de ulike svarene. Nilssen (2012) kaller denne prosessen aksial koding, og denne gjør datamengden mer håndterlig. Her blir teksten mer tydelig og det er lettere å skille funn fra ikke-funn. Som eksempel fanget ordet «rollemodell» min oppmerksomhet tidlig i denne prosessen. «*Som pedagogisk leder har jeg alltid fokus på å være en god rolle modell for barn og annet personale*». I nesten alle svarene fantes det en variasjon av dette begrepet. Dette sammen med andre svar om samme tema blir ytterligere behandlet under drøftingen.

En av de viktige oppgavene i denne runden var å skille ut det som var ren støy og det som ikke hadde relevans i forhold til spørsmålene som ble stilt. Det ble tydelig i disse prosessene at det hersker en utydelighet mellom begrepene danning og dannelse. Der danning er en prosess og dannelse er resultatet av denne prosessen. Et av svarene jeg fikk sa følgende; «*Danning handler mye om forståelsen for andre mennesker, muligheter til å tenke selv, muligheter til å gjøre motstand, muligheter til å reflektere over egne handlinger og muligheter for å ta egne valg og vurdere egne handlinger*».

Studien gav signifikante svar og under siterer jeg noen det var interessant å gå videre med i analyse prosessen. På spørsmålet om hva de legger i begrepet danning svarer flere at det er en prosess til å bli et autonomt menneske, en prosess som er i utvikling og aldri avsluttes. Denne prosessen gjør barn i stand til å tenke selv, ta egne valg, søke kunnskap og vurdere sannheter i livet. De sier videre at begrepet rommer omsorg, sosialisering, demokrati og medvirkning. Danning handler om å utvikle holdninger og verdier sammen med barnet og dette gjøres

gjennom å skape gode relasjoner til barna, som igjen utvikles gjennom samtaler og veiledning. *«Jeg tenker at danning er en menneskelig væremåte».*

Mitt neste spørsmål var; Hva anser du er viktig når du skal jobbe med danning og hvorfor, og her var det flere av mine informanter som tok opp voksenrollen og hvilke kvaliteter en god rollemodell har. *«Å være gode rollemodeller og å jobbe med barns medvirkning»* var et svar. De snakket om den lyttende og anerkjennende voksne som bekrefter barnas tanker og følelser. Den voksne skulle skape arenaer for mestring og deltagelse, der barna har muligheter til samtaler og komme med nonverbale uttrykk. En av mine informanter nevner at den voksne rollemodellen også skal være en god rollemodell for andre voksne. I teksten kom det tydelig frem at de voksne skal gi barna god selvfølelse. Veiledning ble trukket frem som viktig og den skal foregå i forkant, underveis og i etterkant for å sikre. *«Danning skjer når vi handler i fellesskap med andre. Jeg anser derfor voksenrollen som viktig når vi jobber med danning».* Denne pedagogiske lederen viste tydelig i sine svar at hun /han er opptatt av fellesskapet og det ble ofte henvist til også i de andre svarene. dannelsesprosessen. Flere av informantene løftet frem viktigheten av lyttende voksne, at de voksne skulle være lydhøre og tilstedeværende.

Jeg stilte også et spørsmål om hvordan de oppfattet forholdet mellom omsorg og danning og mellom kommunikasjon og danning. Disse spørsmålene springer ut fra både teorien i denne teksten og også mine praksisfortellinger. Disse tre barna som på hver sin måte ble «utsatt» for omsorg og kommunikasjon fra de voksne i barnehagen. Et av svarene jeg fikk lyder: *«Det handler om å møte barnet ut fra hvem det er, og ikke ut fra hvordan en som voksne mener at barnet skal være»* dette svaret vil jeg komme tilbake til under drøftingen. Jeg tolker ut fra svarene jeg fikk at de pedagogiske lederne i denne barnehagen er bevisste på hvordan de gir omsorg og hvordan kommunikasjonen mellom voksen/barn og voksen/voksen er. Men ingen av svarene sier noe om dette også gjelder assistentene i barnehagen. Dette vil jeg også komme tilbake til under drøftingen.

Siste spørsmål i brevet handlet om styrers rolle i arbeidet med dannelsesprosessen og hvordan styrer kunne legge til rette for at de ansatte kunne få jobbet med dette. Her ville de at styrer skulle gjøre det mulig å få vise frem sin dokumentasjon og at dette også tydeliggjør faget. *«Her kan styrer bevisstgjøre personalet ved å ta danning opp som tema på planleggingsdager, personalmøter o.l.».* De tok også opp at arbeidet med dannelsesprosessen skulle være nedfelt i planer og at det må foregå et kontinuerlig evalueringsarbeid. Mine informanter ville også at styrer skulle legge til rette for et godt faglig miljø. Det ligger på

styrer å finne frem til god faglig litteratur om emnet og også dennes oppgave å sørge for at det blir diskutert i ulike fora.

Neste steg ble å analysere teksten og se etter ytterligere fellesnevner. Jeg tok utgangspunkt i samme tabell som presentert tidligere, men denne gangen merket jeg ut like ord eller synonymer og nå gikk jeg også bort fra spørsmålene jeg hadde sendt ut og heller så empirien i lys av min problemstilling og forskningsspørsmål.

For å ytterligere kunne gå inn i teksten og endelig klassifisere funnene brukte jeg det Nilssen (2012) kaller for selektiv koding. I denne prosessen forsøkte jeg å finne kjernekategoriene og relatere all tekst til disse. Kjernekategoriene er min problemstilling og mine forskerspørsmål og neste del av analysen ble relatert til dette.

5.1 Tydeliggjøring av funn

Jeg benyttet spørsmålene fra brevene som kategorier for å systematisere svarene på mine spørsmål og dette resulterte i følgende funn:

Hva legger du i begrepet danning?

Her fant jeg tre hovedfunn og det var stor enighet blant mine informanter i disse funnene.

1. Danning er en prosess som er i utvikling og aldri avsluttes
2. Innholdet i prosessen er vesentlig og nøye gjennomtenkt.
3. Innholdet handler om forholdet til barna og hvordan man sammen skal utvikle holdninger og verdier

Mine informanter legger vekt på at danningen er en prosess som aldri avsluttes, men de sier også at denne prosessen ikke er som en følge av tilfeldigheter eller hvor innholdet er uvesentlig. «*Danning handler om å utvikle holdninger og verdier sammen med barna*». Det er to viktige nøkkelord i denne setningen: sammen med og utvikle. I fellesskapet kan det være rom for hele barnet og det er noe av det jeg tolker ut av det ene funnet som sier at innholdet i prosessen er vesentlig og nøye gjennomtenkt. Flere trekker frem relasjon som viktig når man jobber med barns danningsprosess og en sier «*Vi har en enorm makt for barnets opplevelse av seg selv, dets selvbilde og syn på verden*». En av mine informanter påpeker også viktigheten av at barna får være med å medvirke om hverdagen og at dette er en viktig faktor i arbeidet med danning. «*Ved å la barna medvirke i barnehagehverdagen, bidrar vi til demokratiske*

prosesser, noe som er nedfelt i rammeplanen. Oppdra til aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn».

Hva anser du er viktig når du skal jobbe med danning og hvorfor?

Her får jeg likartede svar fra flere av informantene og de gir tolkninger av samme begreper. Følgende er klassifisert som funn her:

1. Det er viktig å være en god rollemodell for både barn og andre voksne.
2. Kunne skape arenaer for mestring og deltagelse
3. Ha rom for spontanitet i barnehagehverdagen

I alle svarene finnes en tolkning av hvordan de ser på den voksnes rolle i denne prosessen. Det er varianter av hvordan de voksne forholder seg til barna og hverandre på. En av mine informanter er veldig tydelig på hvordan hun/han tenker om den voksnes rolle *«Viktig at vi er oss bevisst dette enorme ansvaret i samspill med barn, ved å være gode rollemodeller»* og en annen sier *«voksne som er tilstede og ikke i forbifarta»*. En av de pedagogiske lederne jobber på en småbarns avdeling og løfter frem viktigheten av å bruke fantasien når man skal skape rom og arenaer for mestring. *«Ta barna med på små og store gjøremål gir masse glede og mestring»*. Selv om det kommer frem av empirien at gode rutiner gir forutsigbarhet og mestring blir det også lagt vekt på at det må finnes rom for spontanitet.

Hvordan kan styrer legge til rette for at det kan jobbes med danning?

1. Styrer skal skape rom og tid for et godt faglig miljø
2. Det skal finnes klart definerte planer for hvordan barnehagen skal jobbe med danning.
3. Assistentenes rolle og arbeid blir ikke trukket frem av noen av informantene

Det var gjennomgående at alle de pedagogiske lederne vektla viktigheten av et godt faglig miljø. Flere refererte til tidligere da de hadde jobbet med en bok i hele barnehagen og hadde forskjellige fremlegg om denne boken. Alle ønsket også tid til mer faglige diskusjoner og drøftinger. En svarer: *«ved å sette fokus på faglig utvikling og refleksjon over egen praksis, og at det gis tid og rom til dette på ulike møtearenaer»*. I svaret til styrer finner jeg også igjen dette i: *«Gi tid og rom for å fordype seg i faglitteratur, sette av tid på møter til faglige diskusjoner»* Det er ingenting i svarene som sier at de ikke får denne tiden eller at det ikke blir prioritert i alt det andre de også skal gjøre. Dette kommer jeg tilbake til under drøftingen. Alle

viser også til viktigheten at arbeidet med barns danning er nedfelt i planer «*Hvordan man jobber med danning må være nedfelt i planer og det må foregå et kontinuerlig evalueringsarbeid*». I svarene til styrer har hun også klipt inn sitater fra deres årsplan «*Danning handler om å utvikle evnen til å reflektere over egne handlinger og væremåte og dette foregår i samspill med omgivelsene, som legger grunnlaget for barnets allsidige utvikling. I denne prosessen legger vi i (barnehagens navn) vekt på mangfold, likeverd og at barna lærer å bygge gode relasjoner*». Selv om det er lite direkte tips og ingen detaljert plan for hvordan de skal gjennomføre arbeidet viser det til at de er bevisste og har dette som fokusområde.

6 Drøfting av funn

I denne delen vil jeg drøfte de empiriske funn mot det teoretiske fundamentet i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Drøftingen starter med å være inndelt på samme måte som presentasjon av funn, der jeg drøfter etter kategoriene jeg brukte for å analysere funnene. Under hver overskrift drøfter jeg først empirien, så dette i forhold til teori og forskningsspørsmål og tilslutt under hver overskrift vurderer jeg dette opp mot mine praksisfortellinger, der det er naturlig. Helt til slutt i dette kapitlet drøfter jeg opp mot oppgavens problemstilling. Grensene i disse kategoriene jeg drøfter etter er flytende og ikke rigide, derfor vill det finnes emner som passer like godt inn under en av de andre overskriftene.

Min problemstilling er; hvordan kan man arbeide med barns danning i barnehagen. Denne ledet til tre forskningsspørsmål;

- Hvordan oppfatter den pedagogiske lederen begrepet danning?
- Hva anser den pedagogiske lederen er viktig når man jobber med barns danningsprosess i barnehagen?
- Hvordan kan styrer legge til rette for at det kan jobbes med danning?

På mitt første spørsmål om hva pedagogene legger i begrepet danning fikk jeg svar som stort sett harmonerte med hverandre. Likheten i svarene kan tolkes som om de samarbeidet med hverandre om svarene, men det var variasjoner i tekstene som allikevel gav meg spennende svar og svar som avvek fra de andres. Jeg velger heller å tolke det som et resultat av at barnehagen og kommunen jobber med begrepet og dette er et pågående arbeid.

6.1. Hva legger du i begrepet danning?

I dette fikk jeg tre svar som jeg tar opp i denne drøftingen. De tre funnene handler om at danning er en prosess, at innholdet i denne prosessen er vesentlig og nøye gjennomtenkt og innholdet handler om forholdet til barna og hvordan man sammen skal utvikle holdninger og verdier.

Et av funnene jeg gjorde var at danning er en prosess som er i utvikling og aldri avsluttes. *«Jeg tenker at begrepet danning sees på som en prosess, en prosess som er i utvikling og aldri avsluttes»*. Når det gjelder denne prosessen i barnehagen er det essensielt at den vokser i takt med barnets modning, slik at det enkelte barn får utfordringer tilpasset eget utviklingsnivå.

Prosesen må nødvendigvis også være individuell, selv om det er naturlig å tro at barna følger et tilnærmet likt utviklingsnivå, vil det være individuelle forskjeller. Dersom man har dette i tankene er det kanskje vanskelig å utvikle et felles innhold og får dermed et individbasert opplegg for alle i barnehagen. Dette stiller ikke bare store krav til personalet i støtte til det enkelte barnet, men også i forhold til gruppeprosesser og gruppens danning. På den annen side blir det senere i denne oppgaven belyst og drøftet at det enkelte barn er subjekt og dermed medskaper av sin prosess. Det kan føre til at man på en avdeling i barnehagen har 21 individuelle prosesser gående samtidig (18 barn og 3 voksne).

At danningen er i utvikling og aldri avsluttes betyr også at den er påbegynt før barna kommer til barnehagen og at personalet også har sin prosess. Dette stiller store krav til tydelighet og oppmerksomhet. Slik at man kan hjelpe barnet videre i sin utvikling og samtidig tar vare på sin egne prosess. Dette mine informanter også påpeker når de sier at måten man blir møtt på har stor innvirkning på denne prosessen. I stor grad handler dette om anerkjennelse og relasjonsbygging, dette kommer jeg også tilbake til senere i denne drøftinga.

Teorien støtter mine funn på at danning er prosess. Hellesnes m fl. påstår at danning ikke har en begynnelse eller slutt og når vi begynner å danne oss selv er vi allerede dannet av andre (Hellesnes, 1975). Skagen følger opp dette i utsagnet «*med dannelse mener vi utvikling av holdninger og verdier hos elevene*» (Skagen, 2012). I dette utsagnet velger jeg å bytte ut ordet elever med barn og på så måte adapterer det til barnehagene. Han sier videre at dannelsesprosessen er en subjektiv læringsprosess som handler om at enkeltmennesket skal finne sin egen individualitet. Et av målene vil være at individet er i stand til å tenke selv og ta ansvar og Hellesnes løfter at indoktrinering ikke skaper dette (Hellesnes, 1975).

Det er sannsynlig å tro at utviklingen av holdninger og verdier grovt sett følger et mønster som er universelt for barn, selv om det vil være kulturelt betinget. Dette argumenterer for å kunne følge dannelsesprogrammer som PALS og andre, men da glemmer man et viktig aspekt. Barn lever i nuet, her og nå og må møtes i dette. Jeg har jobbet i barnehage der man følger ett program for danning. Hver uke skulle barna ta med seg en hendelse som hadde skjedd i løpet av uken, og da helst noe som hadde vært konfliktfylt. Hendelsene skulle gås gjennom på fredagene. Når en konflikt oppsto ble de involverte oppfordret til å «ta dette på fredag». Jeg stiller spørsmålsteget ved et slikt opplegg. Dels krever det at barna har en evne til abstrakt tenking og kan se for seg at dette løses på fredag. Siden jeg også tidligere sa at barna lever i nuet er jeg også usikker på den preventive effekten av et slikt program. Det kan hende det finnes slike program som fungerer bedre enn dette de hadde i den barnehagen jeg var vikar i,

men viktigere enn dette er personalets måte å forholde seg til barn og barns dannelsesprosesser. Jeg vil senere komme tilbake til relasjonskompetanse som et viktig element når man skal jobbe med danning.

Som jeg allerede har begynt å vise til er innholdet i prosessen er vesentlig og nøye gjennomtenkt.

Empirien viser til at dannelsesprosessen er en bevisst prosess, men også en menneskelig væremåte. Den handler om mellommenneskelige forhold og må derfor være en nøye gjennomtenkt og debattert prosess. I de fleste tilfeller vil man som voksen i barnehagen være avhengig av å kunne ta raske avgjørelser og forholde seg til det som skjer i øyeblikket. Det er ikke naturlig å tro at alle mennesker har en ferdigbehandlet aksjonsberedskap, men dette må utvikles. Med aksjonsberedskap mener jeg her det grunnleggende menneskesyn, kunnskap om barn og pedagogikk som gjør en i stand til å handle, ofte på kort tid, for å støtte barnet videre. Kechagia viser til at noe av målet med dannelsesprosessen er å kunne reflektere over det gode i det menneskelige livet og hva det gode virker til å være for hver enkelt (Kechagia, 2014). Dersom dette skal kunne oppfylles må innholdet i en slik prosess være nettopp nøye gjennomtenkt slik at vi kan regne med at målet sannsynligvis blir oppfylt.

Innholdet handler om forholdet til barna og hvordan man sammen skal utvikle holdninger og verdier. Dette oppnås ved blant annet gjennom å skape gode relasjoner til barna. *«Danning handler om å utvikle holdninger og verdier sammen med barnet. Dette gjøres ved å skape gode relasjoner til barna, som igjen utvikles gjennom samtaler og veiledning»*. I dette tenker jeg relasjonskompetanse er viktig, men det handler også om å være aktivt tilstede og med et grunnsyn som består av respekt for det enkelte barn. De sier videre at vi må være *«trygge og anerkjennende voksne som ser enkeltbarnet og gir dem gode dager hvor læring gjennom lek, mestring gjennom medvirkning og de gode trygge relasjonene står i fokus»*. Dette argumenterer for tilstedeværende voksne som innehar relasjonskompetanse og en evne til å se hva som er viktig for barnet/barna. Men ikke kun se dette, også kunne ta en avgjørelse og handle på bakgrunn av sin tolkning av hva som er bra for barnet. Igjen blir det viktig med kunnskap slik at avgjørelsene som blir tatt på grunnlag av hva som er bra for barnet, sin aksjonsberedskap og med intensjon av å forstå barnet. Hvis vi ser til historien om Oskar, er det lett å forstå at man kan gå seg vill i arbeidet med å forstå og veilede barn. Vi tolket det som om han hadde et minne av at når hans navn ble ropt opp ble det etterfulgt av kjeft. Derfor gikk han i forsvar hver gang han hørte sitt navn. Dette var lett å rette opp og viser også til

hvor lett det er å bli blind på egen atferd, da jeg er overbevist om at personalet i barnehagen handlet etter hva de trodde var til hans og alle andres beste.

De voksne i barnehagen må sørge for at barnet får inngå i gode relasjoner med andre barn og voksne. Dette krever relasjonskompetanse fra den voksnes side og denne kompetansen er viktig i vårt arbeid. I ett svarene jeg fikk sto det «måten man blir møtt av omgivelsene har mye å si for denne prosessen». I disse møtene har de voksne i barnehagen et særlig ansvar. Gjennom anerkjennende voksne som aktivt deltar sammen med barna, kan sunne holdninger og verdier utvikles. Disse deltagende voksne som ser enkelte barnet, har også en mulighet til å finne en balanse mellom å støtte og utfordre barnet. Videre sier mine informanter at prosessen rommer omsorg, sosialisering, demokrati, og medvirkning m.m. De er enige om at det å gi barna en god selvfølelse er noe av det viktigste elementet i dannelsingsprosessen. Og i dette er de voksnes anerkjennelse essensielt.

Anerkjennende voksne som støtter opp rundt barnet i sin dannelsingsprosess er viktig. Østrem spør hvilke pedagogiske konsekvenser tanken om anerkjennelse gir (Østrem, 2012). I denne bestreber partene seg på å forstå den andres perspektiv. Dette innebærer å bekrefte den andres virkelighetsoppfatning som gyldig og har en åpenhet for de sider ved den andres forståelse som er avvikende fra ens egen. Anerkjennelse blir slik en holdning og et ideal man streber etter å oppnå, gjennom dette å gi kraft og frihet til de andre. Og heri ligger den pedagogiske utfordringen. I tidligere tider, som løftet frem i oppgavens historiske tilbakeblikk, skulle den voksne lære bort til barnet. Gjennom å gi kraft og frihet til den andre, barnet, gir også pedagogen fra seg en del makt og kraft. Dette utgjør et annet utgangspunkt enn tidligere der barnet var et passivt objekt. Dette vil bety at utgangspunktet for prosessen danning må være hos barnet, dets interesse og styrker.

Det må også skapes rom for å kunne si sin mening og være uenig. *«Barna skal kunne bli i stand til å tenke selv, ta valg, søke kunnskap, reflekter og vurdere «sannheten» i livet».* Kommunikasjonen og hvilke rammer som legges for den kommunikative handlingen er avgjørende. Det er den voksne som legger premissene for dette i kraft av sitt ansvar. Tillates barna å si sine meninger, være enige eller uenige og være delaktige i barnehagens hverdag? En av mine informanter sier at danning handler om dialog med barn og å se barnet som subjekt. Dersom vi ser barnet som et subjekt bereder vi rom for barnets deltagelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av barnehagens hverdag. Kommunikasjonen er relasjonens uttrykk, både når det gjelder den verbal og den non-verbale. Derfor blir det viktig at både barn og voksne utvikler sine kommunikasjonsferdigheter.

Barnehageloven viser til at de verdier som skal utvikles hos barna er av grunnleggende kristen og humanistisk arv og tradisjon. Det skal legges vekt på verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene (Barnehageloven, 2005). Dette er et godt utgangspunkt for diskusjonene rundt innholdet i prosessen.

I en gruppe bestående av barn og voksne, enten dette er en avdeling eller hele barnehagen, vil det alltid være flere viljer og mål å ta hensyn til. Selv om jeg ikke spesifikt finner noe i empirien som omhandler emnet direkte tolker jeg mine informanters bruk av ordene «barnet» og «barna» om hverandre som om at de har tatt hensyn til dette. Teorien slår fast at dersom man skal lykkes med barns dannelsesprosesser må barnet behandles som et subjekt.

Forskjellen på et barn som er objekt og da kun en bruker av et system og et barn som er subjekt og da en aktiv deltager i systemet er påtagelig. Historisk sett var barn mottagere av pedagogisk opplegg, omsorg og men ved innføringen av dannelsesbegrepet i 2008 endret dette barnets posisjon og rolle i barnehagen. Flere av mine informanter snakker om at barna skal ha muligheter til å være nysgjerrig og stille spørsmål.

Pålerud sier at målet for oppdragelsen er gjerne at barnet skal oppleve tilhørighet til fellesskapet, men også at barnet skal kunne utvikle kritisk distanse til den kulturen det vokser opp i (Pålerud, 2013). For å kunne utvikle en kritisk distanse må barnet også utvikle en tro på egne evner og sine bidrag til samfunnet. Dette kan finne sted i de møtestedene der folk lever sinn til sinn mot verden og ansikt til ansikt med hverandre (Løvlie et al., 2011).

6.2 Hva anser den pedagogiske lederen er viktig når man jobber med barns dannelsesprosess i barnehagen?

Her viser empirien igjen til tre funn som sier at det er viktig å være en god rollemodell for både barn og voksne, at det må skapes arenaer for mestring og deltagelse og at det må finnes rom for spontanitet i barnehagehverdagen.

En av informantene formulerer det på denne måte: «*Jeg mener at måten den voksne er mot hverandre har mye å si for miljøet på avdelingen*». Finnes det klarlagte forventninger til hverandre? Er det rom for tilbakemeldinger? Dersom vi voksne i barnehagen viser tålmodighet, nestekjærlighet og aksept er det også en større mulighet for at barna viser dette overfor hverandre, siden de lærer av hva vi gjør og etteraper våre handlinger. Det er ikke kun barna som lærer av å iaktta de voksne, også voksne lærer av hverandre. I dette tilfelle ligger

det et stort ansvar på det pedagogiske personalet. Det er forventet at barnehagelæreren er en god rollemodell for sine assistenter. I tillegg til å vise med sine handlinger må hun/han også kunne kommunikativt veilede assistentene til en dypere forståelse av sitt arbeid med barns danning. «*Som pedagogisk leder har jeg alltid fokus på å være en god rollemodell for barn og annet personal og for meg er en god rollemodell en voksen som deltar i barns lek og anerkjenner leken som verdifull, har tid til å lytte, er lydhør for barns ytringer*» sier en av de pedagogiske lederne. Igjen som handler dette også om tilstedeværelse og kunsten av å være seg sitt ansvar bevisst, slik at fokuset legges på samværet med barna.

Barnehageloven sier at de voksne har et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterlevs i praksis. Barnehageloven stadfester personalets ansvar som rollemodeller. Og Schjelderup følger opp dette og sier at det handler om måten vi snakker, oppfører oss og reagerer på (Schjelderup, 2015). Barna etteraper det de ser og sin tolkning av det de opplever og de plukker ikke kun opp den positive atferden derfor må vi være bevisste over vårt ansvar og påvirkningskraft. Fagpersonens viktigste oppgave er å forholde seg slik at han eller hun blant annet fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, hevder Røkenes og Hanssen (Røkenes & Hanssen, 2012). Samtidig blir det viktig å synliggjøre dette overfor assistentene og annet personalet slik at forstår intensjonene ved arbeidet. På så måte øker muligheten for at dette er en rollemodell situasjon. Røkenes og Hansen hevder videre at relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelser og forstå hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2012). I dette blir kommunikasjon særdeles viktig. Å kunne kommunisere på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikt med samhandling, og som ikke krenker den andre part (Aas, 2007).

Relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelser og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2012), og dette blir ytterligere en suksessfaktor jeg tar med fra denne barnehagen. Flere av de pedagogiske lederne hevder at nettopp denne kompetansen er viktig å ha med seg i møtet med barna. Igjen går mine tanker til Oskar. Det var nettopp vårt personales relasjonskompetanse og sin brede erfaring som lettet arbeidet med han.

Teorien viser tydelig til at barna skal behandles som subjekt og ikke objekt i barnehagen. I tilfelle med de voksne som avbrøt Charlottes lek kan jeg ikke se at de behandler henne som subjekt, men snarere tvert imot. Disse voksne kan tolkes som mennesker med et stort behov for å gi omsorg, men Pettersvold viser til at når man tar avgjørelser på vegne av antagelser om hva barnet tenker det er å krenke det subjektivitet (Pettersvold, 2014). Dette er jeg uenig i.

Voksne må ta avgjørelser i barnehage hverdagen og noen av disse blir tatt på bakgrunn av antagelser om hva barnet tenker. Dette handler blant annet om den voksnes kommunikasjonsferdigheter og tilstedeværelse. Dersom den voksne er tilstede i interaksjonen med barnet og har en anerkjennende kommunikasjon er sannsynligheten for at situasjonen oppleves som krenkende for barnet mindre.

Anerkjennelse gjør gjensidighet til et ufravikelig premiss sier Østrem og legger med dette føringer på bruken av anerkjennelse som styrking av barnet som subjekt (Østrem, 2012). Satt på spissen spør også Østrem om dersom anerkjennelsestanken blir tatt seriøst har vi da bruk for et begrep som omsorg? Alle mennesker har behov for omsorg og barn kanskje mer enn andre da barn er mer sårbare enn voksne. Schjelderup sier at dersom man «*overser man et barn, gir man det en følelse av å ikke være viktig. Feiltolker man et barn, for eksempel tar vottene på en som forsøker å si at han vil ha en leke, gir man barnet en følelse av å ikke kunne kommunisere egne behov og dermed ikke ha kontroll over eget liv. Dersom man ikke viser interesse for å forstå barna får de en følelse av å være uten betydning, de voksne er jo ikke interessert i dem. Dersom slike opplevelser blir det barna opplever mest, kan de ende med å tro at de ikke er verd noe (mindreverdighetsfølelse), at ingen bryr seg om dem (mistillit) og at de ikke selv kan påvirke sitt liv (determinisme)*» (Schjelderup, 2015). I de aller fleste tilfellene går dette allikevel fint. Barnet møter kjærlighetsfulle og omsorgsfulle voksne i sin hverdag, men det er viktig å huske på at alle møter med barna er like viktige.

Å kunne skape arenaer for mestring og deltagelse fremhever mine informanter og dette klassifiseres som et funn i dette studiet. «*Det må finnes faste arenaer hvor barn opplever medvirkning og mestring*». I disse arenaene handler det om å kunne hjelpe barnet til å utvikle en tro på egen kapasitet, egne evner og en følelse av å være viktig i fellesskapet. «*Det handler om å møte barnet ut fra hvem det er og ikke en som voksen mener at barnet skal være*». Jeg har sagt tidligere i denne teksten at jeg ser etter suksessfaktorer i arbeidet med barns dannelsesprosesser og her finner vi en av disse. Nettopp dette å møte barnet der det er, anerkjenne det og bygge videre på barnets styrker.

En av de pedagogiske lederne viser til en gjennomtenkt pedagogikk når hun lar Lille H på 1,5 år være med på å sope gulvet. Det er rimelig å anta at H. i dette føler at hun mestrer og i dette gis hun muligheter til å vokse. På en slik måte tar man vare på barnas bidrag og det skaper mestring og glede.

Biesta sier at utdanning ikke er noe man gjør mot barn og unge, men noe pedagogen og barnet gjør sammen (Biesta, 2014). Dette legger også føringer for kommunikasjonen mellom pedagog / voksen og barnet. Siden barnet skal dannes til en aktiv medborger med et kritisk blikk på egen kultur må det også tillates å være uenig. Barnet må tillates å gi uttrykk for synspunkter, dersom det ikke gis de muligheten er det et kritisk tegn (Pettersvold, 2015). I sosial samhandling er det naturlig at det oppstår uenighet og konflikter. Dette kan føre til ekskludering med også bidra til prosesser der fellesskapet vokser. Og her finner jeg ytterligere en suksessfaktor fra barnehagen når pedagogene sier at det må finnes rom for uenighet og barnas ytringer.

Østrem sier at dersom anerkjennelse skal ha moralsk verdi kan det bare realiseres dersom det enkelte subjektet forstås ut fra den relasjonelle sammenhengen og den unike situasjonen det inngår i (Østrem, 2012). Det er lett å gå seg vill i dette og jeg tenker på Arons historie. Dersom personalet hadde tolket hans slag og spark som invitasjon til samspill og lek hadde nok utfallet av disse situasjonene vært annerledes.

Å ha rom for spontanitet i barnehagen er viktig slår empirien fast. Dette handler til dels om det faktum at barnet befinner seg i nuet og her og nå situasjoner og disse kan det være vanskelig å planlegge for. En av de pedagogiske lederne uttrykker dette slik: «*Vi må observere og lære av barna. Finne ut hva de trenger, hva er de opptatt av her og nå. Og ta det derfra*». Pettersvold følger opp dette og sier at i trange mønstre er pedagogen opptatt av ett bestemt svar, en måte å løse ting på og mest opptatt av egne perspektiver (Pettersvold, 2015), i dette blir det ikke plass til innspill fra andre. Barnehagelæreren burde være åpen for flere forklaringer på barns læring og at dannelsen også handler om det som ikke lar seg fange i teori om læring. Videre sier Schjelderup at om de voksne hele tiden på forhånd har definert hva barna skal gjøre, etableres en totalitær praksis der det ikke er rom for handling. Da legges det ikke noe grunnlag for danningsprosesser (Schjelderup, 2015). Det kreves mot og kunnskap å ha rom for denne spontaniteten. Motet behøves fordi andre kanskje vil stille spørsmålstegn ved mangel på pedagogisk opplegg og etterlyse resultater. Det blir derfor nødvendig å kunne formidle viktigheten i denne spontaniteten og mulighetene for dannelsesprosesser for både barn og voksne. I dette rommet med disse ikke-planlagte situasjonene bærer med seg muligheter for innspill fra barna og de voksne. Her kan fantasien få vokse og alle barnas innspill kan få rom. Men dette krever også at de voksne er lydhøre for barna og ta deres medvirkning på alvor.

6.3 Hvordan kan styreren legge til rette for at det kan jobbes med danning?

Den siste kategorien svar som drøftes etter dette oppsettet er svarene på spørsmålet om hvordan styrer kan legge til rette for at det kan jobbes med danning.

Denne barnehagen har arbeidet med danningsbegrepet en stund og viser til noe av arbeidet de har gjort i sine svar. Blant annet forteller de at de arbeidet med en bok som handlet om temaet. Det ble satt av tid til diskusjoner og refleksjoner. De leste kapitler og hadde fagmøte annenhver uke. I disse fagmøtene ble det brukt spørsmål knyttet til det de hadde lest og disse ble koblet sammen med egne praksisfortellinger. Her finner vi igjen noe jeg vil trekke frem som en suksessfaktor. Dette viser til en ledelse som tar sitt fag på alvor og legger forholdene til rette for at en felles kompetanseheving skal kunne finne plass.

Det er et funn i dette studiet at styrer skal skape rom for et godt faglig miljø, I utgangspunktet tror jeg dette ønsket springer ut fra et mer generelt ønske å få rom til å utvikle sine generelle fagkunnskaper. I denne teksten vil jeg vise til at dette er spesielt viktig når det gjelder arbeidet med danning. Siden danning er en prosess som er i utvikling og ikke avsluttes betyr dette at personalet har sin danningsprosess. Det blir derfor utfra et danningsperspektiv viktig at personalet får tid og rom til refleksjon og faglig fordyping. Alle informantene trekker frem dette som et viktig punkt. De sier også at de ønsker at styrer bevisstgjør personalet ved å ta opp danning som tema på planleggingsdager, personalmøter o.l. De nevner erfaringsutveksling og at *«avdelingene kan legge frem ulike prosjekter knyttet til for eksempel: barns mestring, voksenrollen, demokratiforståelse, omsorg osv»*. Styrer trekker selv frem dette i sitt svar og mener at hun kan gi tid og rom for å fordype seg i faglitteratur og sette av tid på møter til faglige diskusjoner. Her finner jeg ytterligere en suksessfaktor, dersom det lar seg gjennomføre og ikke bare blir et ønske om en mulighet.

Stortings melding 41, Kvalitet i barnehagen sier at det skal være en stadig utvikling av kompetansen til alle grupper av ansatte i barnehagene, Alle ansatte er i kontakt med barna. Det er derfor viktig at alle ansatte har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Det ligger ikke noen føringer på assistentenes kompetanse eller kunnskap pr dags dato. Dette finner jeg merkelig da det er assistentene som er mest sammen med barna. Der den pedagogiske lederen har sin plantid fjerne dette han eller hun fra avdeling og avdelingen blir da stående uten en pedagogisk ledelse. Selv om dette kun er 4 timer per uke, gir det kanskje signaler om et ikke-behov av pedagogisk kompetanse i denne tiden. Noen kommuner tar dette på alvor og etablerer kurs og

opplæring for de ufaglærte i barnehagene. Dette skaper en endring i organisasjonen og kanskje en omstrukturering.

Bolman & Deal sier at det sjelden nytter å omskolere folk uten å gjøre noe med rollene, eller omforme rollene uten å omskolere folk (Bolman & Deal, 2013). For barnehagen betyr dette at det må finnes muligheter for å endre sine oppgaver og roller etter hvert som kunnskapene og kompetansen endres. Dette er ikke kun lett i en organisasjon som har ganske tydelige avmålte roller og oppgaver. Barnehagelæreren er pedagogisk leder og har også personaleleder ansvar på sin avdeling. Dette betyr derimot ikke at han eller hun ikke kan delegere bort arbeidsoppgaver etter hvert som personalets kunnskaper eller interesse områder endres. Rigide og stagnerte systemer oppfordrer ikke til kreativitet, det kan derfor være nyttig å utfordres på sine vanter mønstre.

I arbeid med danning er det naturlig å tenke at dette skaper endringer i organisasjonen. Danning er definert som en utvikling som aldri tar slutt. Styrer i kraft av sin personaleleder stilling er ansvarlig for å støtte personalet i sin prosess. Dersom vi ser til Senges fem disipliner handler dette om å sørge for at personalet opplever personlig mestring. Her kan man godt benytte flytsonemodellen som rettesnor. Hvilket betyr at man gjennom kommunikasjon med den enkelte ansatte legger opp en plan for dens individuelle utvikling og mål. Det er også viktig at barnehagen setter av tid til å formulere en felles visjon. Det er naturlig å tenke at denne blir et pedagogisk fundament man bygger sin virksomhet på. Teorien viser til at denne skal komme nedenfra. Dette er jeg ikke helt enig i. Starten på arbeidet med å formulere en felles visjon kan godt komme fra styrer, men det må gjennomarbeides slik at hele organisasjonen får et eieforhold til den. I drøftingene med å få frem en felles visjon for sitt arbeide med danning er det naturlig at den enkeltes mentale modeller kommer til syne. Det kan handle om det pedagogiske grunnsynet eller det grunnleggende menneskesynet. Det er viktig å formulere et felles pedagogisk grunnsyn og spesielt når det gjelder arbeidet med danning. Begrepet er så vagt og har ikke noen lett definisjon og handler til stor grad om hvordan man møter mennesker. Derfor kan det være en fordel med kollegaveiledning. Det er lettere med nærhet i dette og som kan gi deg direkteveiledning på plass. På den annen side kan det kanskje bli for nært og føles som overvåkning. Dette kan løses med en åpen og rak kommunikasjon.

Læring i team handler om at vi kan lære av hverandre. Når man deler kunnskap i en organisasjon kan resultatet ofte være at organisasjonen løftes i så måte at det blir mer enn summen av enkeltdelene.

Det er styrer som er ansvarlig for kulturen i barnehagen. Kultur, sier Bang er noe immaterielt, noe abstrakt – det er navnet på ett eller flere fenomener det fleste av oss vil si eksisterer, men som det er vanskelig å angi presist hva består av (Bang, 2011). Gotvassli sier her at det i henhold til verdibasert ledelse må også personalledelsen gjennomsyres av verdier som nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Gotvassli, 2013).

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling sier rammeplanen. Og det er naturlig å tenke at det vil finnes noe motstand i endringene i barnehagen (Jacobsen, 2014). Det er her Gotvasslis tanker om beredskapsplaner for gode og dårlige tider kan komme til nytte. Det vil si planer som er koble opp til overordnede mål for organisasjonen (Gotvassli, 2013). Det er viktig at man har en god og åpen dialog med sine ansatte slik at man som leder kan støtte og hjelpe personalet i sin dannelsingsprosess, slik at de igjen kan hjelpe og støtte barna.

Neste funn sier at det skal finnes klart definerte planer for hvordan barnehagen skal arbeide med danning.

På samme måte som personalet i barnehagen forteller om arbeidet de gjorde med den ene boken de fulgte, snakker de om et ønske om å kunne fortsette å arbeide på denne måten. Styrer kan støtte oss i vårt arbeid ved å «*sette fokus på faglig utvikling og refleksjon over egen praksis, og at det gis tid og rom for dette på ulike møtearenaer*». Dette handler blant annet om en utvelgelsesprosess om hva som er viktig å diskutere i plenum. La meg få gi et kort og kanskje noe banalt eksempel, men det er en faktisk hendelse. Dette skjer på et møte for pedagogene i denne barnehagen. Styrer forteller oss at hun har noe viktig hun må drøfte med oss og det er viktig for henne at vi setter av tid til dette. 20 minutter av møtet ble brukt til å diskutere hvorvidt vi synes hennes datter skulle bytte navn. La meg også legge til at denne datteren ikke gikk i barnehagen. Etter min mening er ikke dette en fornuftig bruk av personalets møtetid, denne tiden som heller kunne vært brukt til arbeid med barna vi hadde i barnehagen.

Personalet må sammen lage klart definerte planer for hvordan de skal jobbe med danning. Pedagogene i barnehagen sier at dette er styrers ansvar, men jeg vil fordele dette ansvaret ut på alle som jobber i barnehagen. Det nytter lite at styrer opparbeider planer for hvordan personalet skal arbeide når ikke personalet selv har fått være med å utforme disse planene. I henhold til tanken om eierskap til eget arbeide må planene utformes av alle.

Barnehageloven sier at refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets drøftinger. Dette kan sørge for å ta vare på personalets egne dannelsprosesser, men gir sannsynligvis også effekter ut i arbeidet med barna. Videre sier samme lov at barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet (Barnehageloven, 2005). Det er tidligere i denne oppgaven slått fast at disse verdiene bygger på en kristen og humanistisk arv og tradisjon og inneholder respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene (Barnehageloven, 2005).

Det siste funnet i brevmetoden sier at assistentenes rolle og arbeid ikke blir trukket frem av noen av informantene. I en del av svarene finner jeg ord som «hele personale» og «alle» og jeg tilbøyelig til å tro at dette også omfatter assistentene. Men de er ikke løftet spesielt frem til tross for at deres rolle og arbeid i barnehagen er viktig og det faktum at de tilbringer mer tid sammen med barna enn det pedagogiske personalet gjør. I og for seg kan denne kritikken rettes til meg da jeg ikke nevner de i mine spørsmål, men det slår meg allikevel som påtagelig at de ikke nevnes med et ord.

Assistentene har også sin dannelsprosesser samtidig som de skal støtte barna i deres. Dette stiller store krav til både assistenten og den pedagogiske ledelsen i tydelig kommunikasjon og tillit til hverandre. Det blir viktig at rolleavklaringer og forventninger er klare og tydelige slik at alle vet hva som forventes. Det er også opp til pedagogen å veilede sine assistenter i det daglige arbeide og på så måte sikre at kvaliteten i det daglige arbeidet.

Min problemstilling er: Hvordan kan man arbeide med barns danning i barnehagen og her vil jeg trekke frem disse suksessfaktorene jeg har nevnt flere ganger i denne oppgaven. Den ene faktoren handler om at man har relasjonskompetanse og kan bruke denne i sitt arbeid. Dette er nyttig på flere måter og i flere sammenhenger man møter i barnehagen, dels i arbeidet med barna, i veiledning av assistenter, i møte med kollegaer, foreldre og andre interessenter. Kompetansen handler om å kjenne seg selv og forstå den andres opplevelser i samspillet og på så måte forstå hva som skjer i dette samspillet med den andre. Kollegaveiledning tenker jeg kan være et godt hjelpemiddel i dette. En annen suksessfaktor handler å møte barnet der det er, anerkjenne det og bygge videre på dets styrker. Dette burde være et av fundamentene vår pedagogiske virksomhet er bygget på og ikke kun når det gjelder arbeidet med danning. Den

ene pedagogiske lederen i empiri barnehagen inspirerer og viser til muligheter når hun forteller om lille H på 1,5 år, som får være med å feie gulvet. Jeg finner nok en suksessfaktor i at barnehagen tillater at det finnes rom for uenighet og barns ytringer. For at barn skal få bygget ut sin identitet og utviklet sin dannings må det også gis rom for å være uenig og uttrykke sin mening. Dersom synet på barnet er et subjekt er ikke denne kulturen bare viktig, men den er også en forutsetning. I ledelsen finner jeg en suksessfaktor som handler om at ledelsen tar sitt fag på alvor og legger forholdene til rette for at en felles kompetanseheving skal kunne finne sted. Helheten er mer enn summen av delene når dette fungerer på en tilfredsstillende måte og da blir felles kunnskaps løfte ikke bare et løft for barnehagen, men også får det enkelte individ. Enda en suksessfaktor finnes i ledelsen og den handler om å gi plass og rom for at personalet skal kunne fordype seg i faglitteratur og at det blir satt av tid til faglige diskusjoner.

I disse suksessfaktoren ligger også svaret på min problemstilling. Man kan arbeide med barns dannings dersom man tar ser til alle disse og forholder seg til barnehageloven når den sier at barnehagens fundament skal bygges på mellommenneskelige verdier, nestekjærighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet.

7 Avslutning

Danning er et ullent begrep sies det i Steinsholt og Dobsens bok. Målet med denne masteroppgaven har vært å få en dypere forståelse for dannelsesbegrepet og hvordan man kan jobbe med dette i barnehagen. Jeg har brukt en kvalitativ forskningsmetode og benyttet meg av brevmetoden for innhenting av empiri. Jeg sendte ut brev til en barnehage og fikk fem svar. Disse svarene ble systematisk kodet og analysert for å komme frem til studiets funn. Funnene ble først drøftet opp mot de spørsmålene jeg sendte ut til barnehagen og så opp mot forskningsspørsmål og problemstilling. Sammen gav dette meg et svar på min problemstilling og jeg har fått en dypere innsikt. Denne innsikten kan jeg ta med videre i mitt arbeid med barn og personale i barnehagen. Men svaret er kun en side og et bilde av sannheten.

Mine praksisfortellinger fortalte om 4 barn som på hver sin måte sliter i sin dannelsesprosess. For å kunne møte deres utfordringer og ta til vare på deres individuelle prosesser må personalet ha nok kunnskap, kunne observere og korrigere egen atferd. Vi har hverken råd til eller rett til å ikke utføre vårt oppdrag. Derfor trenger vi en tilbakemeldingskultur der personalet er profesjonelle i sitt arbeid.

Gjensidighetsprinsippet fremstår som viktig å tenke på og at personalets danning er parallell med barnas prosess. Dermed blir et av svarene på min problemstilling at disse to er viktig å tenke på når man skal legge til rette for barns dannelsesprosess. Det fremgår av teksten at barnet må være subjekt i sin hverdag.

Siden barnehagen er en organisasjon av og med mennesker stiller dette også krav til lederne som organisasjonsutviklere. Dannelsesprosessen vil også omfatte organisasjonen, dens enkeltelementer og hele barnehagen. Dersom vi aksepterer danning som en prosess som varer livet ut, betyr dette også at personalet er i sin dannelsesprosess. Det er naturlig å tenke at justering av atferd er en naturlig del av denne utviklingen. Barna har hverandre og de voksne til å justere atferd med, men hvordan sikrer man denne justeringen når det gjelder de voksne? Som vist til under ledelse kapitlet er det viktig at barnehagen i fellesskap utvikler en visjon også med hvor de vil med sitt arbeid med danning i barnehagen. Dette er en viktig del av arbeidet og den må få god tid slik at alles tanker og holdninger blir hørt og tatt hensyn til.

Kanskje noe av det viktigste man kan gjøre for å sikre barns dannelsesprosesser er å være anerkjennende tilstede i barnas hverdag. Dersom barnehagen formår å skape en kultur for tilbakemeldinger og et godt faglig miljø

For videre forskning og utvikling av barnehagen hadde det vært interessant om danningsbegrepet ble ytterligere forsket på. Dersom personalet i barnehager skal leve opp til sitt samfunnsmandat og se til hvert enkelt barns dannelsesprosess er det viktig at ressursene også finnes tilgjengelig. Vi har sett at de pedagogiske lederne i barnehagene har et stort ansvar og deres arbeidsmengde må utvilsomt være stor. Kanskje det er på tide å endre bemanningsnormen i barnehagene? Det må også satses på personalets kunnskaps og kompetanseheving slik at kvaliteten i arbeidet med barn sikres.

Masterarbeidet har fått tittelen Om å så sommerfuglfrø og med dette ville jeg peke på viktigheten av vårt arbeid i barnehagene og at målet må være at barna skal kunne fly høyt, trygt, med troen på seg selv og nestekjærlighet som rettesnor.

8 Litteraturliste

- Aas, K. H. (2007). Utvikling av relasjonskompetanse – «Det er vanskelig å sette ord på det, men det ligger liksom i bakhodet ett eller annet sted». *Nordisk sosialt arbeid*, 27(01), 45-55.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet 15.11.2016, fra <https://lovdata.no>
- Biesta, G., J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen : læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademiske AS.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5. utg.): Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (Red.). (1992). *Pedagogisk filosofi*. oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., & Steinsholt, K. (Red.). (2011). *Dannelse - introduksjon til et ullent pedagogisk begrep*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T., L. (2010). *Skrive for å lære - skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (Red.). (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk - design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gangvik, M. B. (2011). *Barnehagen som arena for demokratisk dannelse : det medvirkende barnet - idealet for danningen i barnehagen?* Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hecimovic, Å. A. (2011). *Demokratiske verdier i barnehagen*
- pedagogiske ideer i en tekst - og dokument analyse*. Høgskolen i Oslo, https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/875/2/Hecimovic_AasteAnita.pdf. Hentet fra https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/875/2/Hecimovic_AasteAnita.pdf.
- Hellesnes, J. (1975). *Pedagog eller funksjonær*. Oslo: Novus.
- Jacobsen, D. I. (2014). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kechagia, M. (2014). *Barnehagen som dannelsesarena*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36115040/Masteroppgaven_endelig_maria.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487758032&Signature=HntjxDRL5XET4im3oA84wHbT3ys%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBarnehagen_som_dannelsesarena_Hva_er_danningsarena.pdf.
- Klafki, W. (2001). *Dannelses teori og didaktikk - nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld nr: 41 2008-2009). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1&q=>. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://lovdata.no>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordic Studies in Education*, 27(01), 32-36.
- Løvlie, L., Korsgaard, O., & Slagstad, R. (2011). *Dannelsens forvandlinger* (2. uendrede utg. utg.). Oslo: Pax.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design* California: Sage publications.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 22.11.2016, fra <https://lovdata.no>
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 34(02), 127-147.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen : fordring og utfordring : en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Postholm, M. B. (Red.). (2007). *Forsk med: lærere og forskere i læringsarbeid*. Trondheim: Damm & søn AS.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Schjelderup, A. (2015). *Danning gjennom omsorg, lek og læring i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Senge, P. (2006). *The Fifth discipline - the art & practice of the learning organisation*. London: Random house business books.
- Skagen, K. (2012). *Neste time - innføring i grunnskolepedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, E. (Red.). (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K., & Øksnes, M. (Red.). (2013). *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sæverot, H. (Red.). (2015). *Eksistensens pedagogikk - en samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vatne, B., & Lied, S. I. (2016). *Danning i barnehagen - om det å vere menneske*.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt - etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.