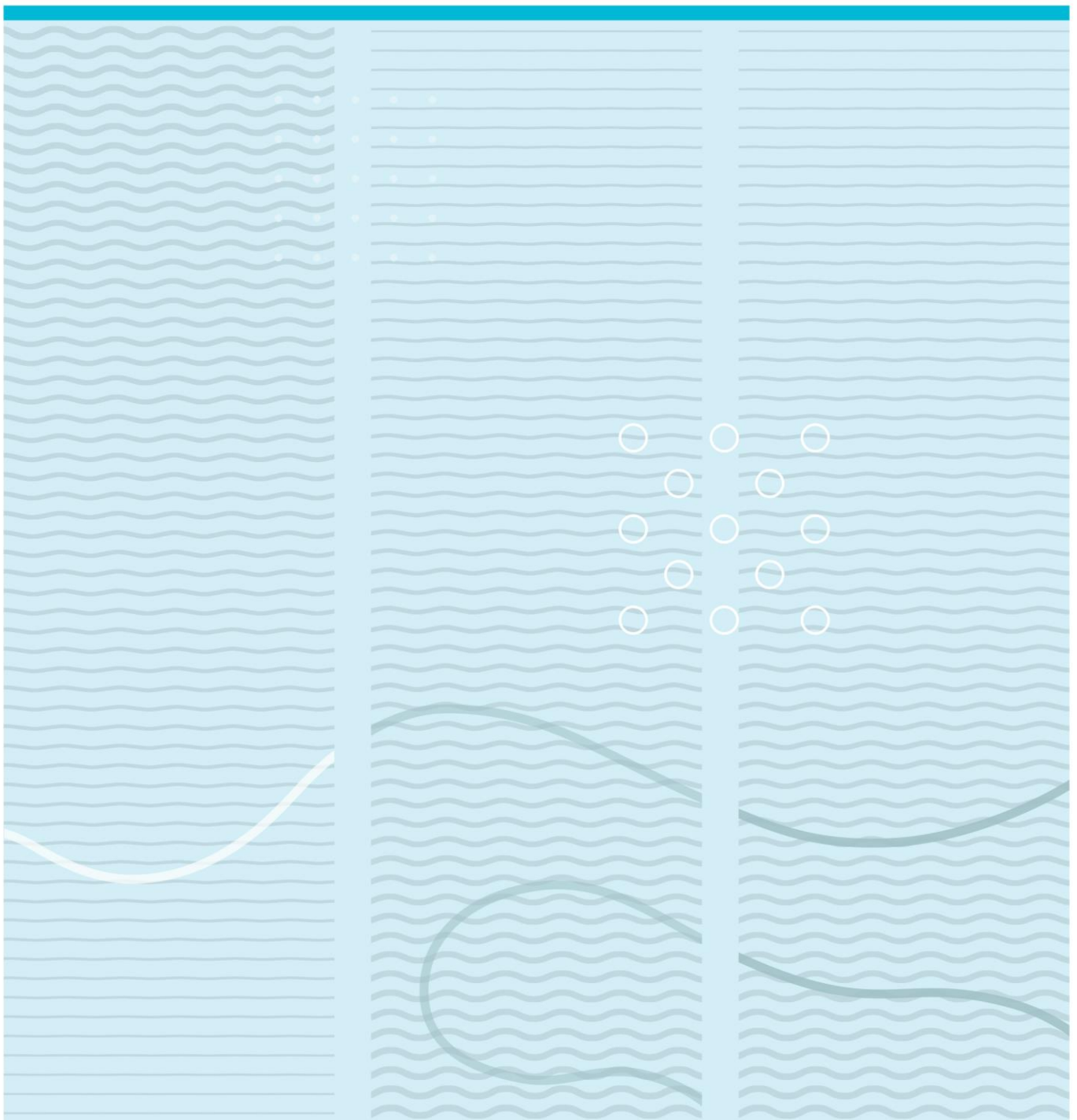


Ragnhild Irene Branstad Andreassen

## **Barnehagens kulturelle rutiner. Samlingsstunden som arena for erfaringer og fellesskap.**



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Høgskolen i Sørøst Norge  
Raveien 215  
3184 Borre

<http://www.usn.no>

© 2017 Ragnhild Irene Branstad Andreassen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

I mange barnehager praktiseres samlingsstund som en forholdsvis fast rutine. Denne studien søker å belyse barnas erfaringer med samlingsstunden og bidra til forståelse for hvilken betydning samlingsstunden kan ha for barna. Begreper knyttet til gruppefellesskap, medvirkning og felles opplevelser står sentralt.

Oppgaven baserer seg på samtaler og observasjoner med en gruppe barn i alderen 4 til 5 år. Barna i studien har også bidratt med å planlegge og å lede avdelingens samlingsstunder.

Studien befinner seg innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, hvilket innebærer at kunnskapen som produseres i studien forstås som kontekstavhengig, relasjonell og foranderlig.

Deweys teori om erfaringer danner et teoretisk utgangspunkt for studien (Dewey, 2008, s. 47). Barnas erfaringer er vurdert i forhold til kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Biesta (2011) sine drøftinger av disse begrepene er sentrale for analysene. Studien tyder på at pedagogen kan planlegge for kvalifisering og sosialisering, mens subjektivering er noe pedagogen må legge til rette for. Det kan virke som at subjektivering er forbundet med et personlig engasjement og medvirkning. Subjektivering kan ha fellestrekk med improvisasjon. Det kan være forbundet med at noen griper en mulighet, som en respons på et innspill.

Samtalene tyder på at samlingsstunden har betydning som kulturell rutine og bidra til å skape oversikt og forutsigbarhet i hverdagen. Det virker som barna opplever samlingsstund som en arena der det er verdifullt å medvirke og ha det gøy i et fellesskap. Studiens analyser peker mot at barnas medvirkning til utviklingen av barnehagens samlingsstunder først og fremst relaterer seg til innholdet. De medvirker og videreformidler erfaringer fra tidligere samlingsstunder og fra sitt sosiale liv. Personalet kan bidra med innspill til temaer og prosjekter som skaper engasjement. Personalet kan etablere rammer og strukturer som inkluderer rom for barnas medvirkning.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Overordnet forskningstema.....	7
1.2 Egen forskningsinteresse .....	8
1.3 Bakgrunn for prosjektet .....	9
1.4 Relevans og begrunnelse .....	10
<b>2 Forskningsspørsmål</b> .....	<b>12</b>
<b>3 Teoretisk forankring</b> .....	<b>13</b>
3.1 Perspektiver på samlingsstund.....	13
3.2 Deweys erfaringsbegrep .....	15
3.3 Begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering .....	17
3.4 Improvisasjon.....	21
<b>4 Vitenskapsteoretiske perspektiver</b> .....	<b>23</b>
<b>5 Metoder</b> .....	<b>26</b>
5.1 Utvalg.....	27
5.2 Noen tanker om barn som medforskere .....	29
5.3 Samtalene.....	30
5.4 Analysemetode for samtalene.....	31
5.5 Barnas samlingsstunder .....	32
5.6 Analysemetoder for arbeidet med barnas samlingsstunder .....	34
5.7 Metodenes innvirkning på hverandre .....	35
5.8 Forskningsetiske refleksjoner relatert til barn og forskning .....	35
<b>6 Presentasjon av empiri</b> .....	<b>39</b>
6.1 Samtalene.....	39
6.2 Kategorisering av samtalene .....	40
6.3 Planer for barnas samlingsstunder .....	42
6.4 Interaksjonssekvenser .....	45
6.4.1 Interaksjonssekvens 1 .....	46
6.4.2 Interaksjon 1: Kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold.....	47
6.4.3 Interaksjonssekvens 2.....	50

6.4.4	Interaksjon 2: Kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold.....	51
6.4.5	Interaksjonssekvens 3.....	52
6.4.6	Interaksjon 3: Kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold.....	53
6.4.7	Interaksjonssekvens 4.....	55
6.4.8	Interaksjon 4: Kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold.....	56
<b>7</b>	<b>Drøfting av empiri.....</b>	<b>59</b>
7.1	Hvordan kan begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering belyse barnas erfaringer med samlingsstund?.....	60
7.1.1	Medvirkning til å utvikle et felles kulturelt innhold.....	60
7.1.2	Ulike perspektiver på planleggingen.....	61
7.1.3	Ulike tidsperspektiver for kvalifisering, sosialisering og subjektivering.....	62
7.1.4	Den enkeltes engasjement og initiativ.....	64
7.1.5	Pedagogens ansvar for barns medvirkning.....	64
7.2	Hvilken betydning kan samlingsstund ha for barna?.....	66
7.2.1	Kulturell rutine og fast holdepunkt i hverdagen.....	66
7.2.2	Mulighet for medvirkning.....	66
7.2.3	En arena for å ha det gøy sammen.....	68
7.2.4	Samlingsstundens meningspotensiale.....	68
7.3	Hvordan kan barna medvirke til utvikling av samlingsstunden?.....	69
7.3.1	Å la barna planlegge samlingsstunden.....	69
7.3.2	Barnas videreutvikling av samlingsstunden.....	71
7.4	Samlingsstunden som kulturell rutine i lys av drøftingene.....	72
<b>8</b>	<b>Oppsummerende refleksjoner.....</b>	<b>73</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>75</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>77</b>
	Forespørsel om barns deltakelse i et forskningsprosjekt.....	78
	Resultat av meldeplikttest.....	79

## **Forord**

Denne studien har gitt meg anledning til å fordype meg i samlingsstunden. Både dens betydning og dens mulighet for videre utvikling har vært interessant for meg å studere. Min forskningsinteresse har bakgrunn i egen praksis. Jeg fornemmer at barnehagens kulturelle rutiner generelt, og samlingsstunden spesielt, besitter betydninger som jeg ønsker å få bedre forståelse for.

I denne forbindelsen vil jeg gjerne få takke barna på avdelingen for deres engasjement og vilje til å hjelpe meg med oppgaven. Denne oppgaven har vært forutsatt av deres deltagelse.

Jeg vil takke Hilde Dehnæs Hogsnes for alle råd, innspill og støtte til å komme igjennom prosessen med å fullføre denne oppgaven.

Tusen takk til Petter for tålmodig følge på veien og for lusing av stavefeil.

Ninni takkes for hjelp med EndNote når jeg trodde alt håp var ute.

Johanne takkes for mange felles jobbestunder og trøst på veien.

Begge mine foreldre og Are takkes for tålmodig å lytte til mitt prat om denne masteroppgaven.

Horten, 28. august 2017

Ragnhild Irene Branstad Andreassen

# 1 Innledning

## 1.1 Overordnet forskningstema

Overordnet tema for oppgaven er barnehagens kulturelle rutiner og deres betydning for barnas felles meningsskaping. Betegnelsen *kulturell rutine* er forbundet med forventninger knyttet til innhold og struktur (Os & Eide, 2013, s. 212). Jeg vil konsentrere meg om å studere samlingsstunden. Jeg vil belyse barnas erfaringer i forbindelse med denne kulturelle rutinen og forsøke å forstå hvilken betydning samlingsstunden kan ha for en gruppe fire- og fem-åringer. Ut i fra disse drøftingene vil jeg diskutere hvordan barna kan bidra til å utvikle samlingsstunden videre.

Jeg opplever at de fleste barnehager har en viss rutine for å gjennomføre samlingsstunder og at disse rutinene kan variere. Moe (2014, s. 3) skriver at hun forstår samlingsstund som *all den tiden voksne og barn bruker for å samle oss om noe vi er interessert i og fokuserer på*. Selv benytter jeg en noe snevrere forståelse i denne oppgaven. Jeg vil ta utgangspunkt i samlingsstund som en forholdsvis fast rutine på avdelingen, der en gruppe barn og minimum en ansatt er samlet om felles tema eller aktivitet. Dette synes å være i overenstemmelse med den forståelsen vi finner i Rammeplanen fra 1995:

*Barnehagens faste samlinger bidrar til å utvikle gruppefølelsen ved at alle i gruppen er tilstede- barn og voksne- holder på med noe sammen. Det kan være sang, lek, høre en fortelling, lese høyt eller samtale om selve livet i gruppa* (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 51).

Senere rammeplaner omtaler ikke samlingsstund (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011, 2017). Det kan bety at samlingsstunden i dag er en sosial praksis som overføres innad i barnehagen og dermed fungerer som en tradisjon. Det er derfor opp til dem som deltar å fylle denne stunden med innhold, som er i tråd med rammeplanens mer overordnede føringer.

På avdelingen der denne studien ble gjennomført foregår samlingsstunden i garderoben. Hvert barn sitter oftest på sin faste plass. En eller flere ansatte har forberedt samlingens

innhold. Det er tradisjon for at barna kan komme med innspill og ønsker i forhold til innhold og gjennomføring. Samlingsstunden varer gjerne 15-20 minutter. Den starter ca. kl. 10.45, og når samlingen er avsluttet går alle og spiser. Samlingen kan inngå som del av et prosjektarbeid eller stå mer alene tematisk og innholdsmessig. Den inneholder gjerne ulike historier, leker, sanger og samtaler, i tråd med elementene nevnt i Rammeplanen fra 1995 (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 51).

For å analysere datamaterialet som fremkommer gjennom studien, vil jeg blant annet benytte begrepene *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*, slik de er beskrevet av Gert Biesta (2011). Jeg vil drøfte hvordan disse begrepene kan bidra til å belyse barnas erfaringer og øke forståelsen for hva som er på spill, både for den enkelte og for fellesskapet. John Dewey sin teori om erfaringer (Dewey, 2005, s. 285) danner grunnlag for å forstå hva som ligger til grunn for erfaringsbegrepet. Begrepene beskrives mer inngående senere i oppgaven.

## **1.2 Egen forskningsinteresse**

Som barnehagelærer opplever jeg daglig å balansere ulike hensyn. Avveininger knyttet til enkeltbarn og fellesskap er fremtredende. Barnas mulighet til å prege hverdagen med utgangspunkt i egne innspill veies opp mot behovet for å fastholde gruppens rutiner og fellesskapets behov. Rutinene veksler mellom å utvikles og fastholdes. Jeg opplever at dersom utvikling og endring blir for dominerende, blir det ikke lenger en rutine. Mens om man holder seg for rigid til det man har, blir det statisk, og rutinene tilfredsstillende ikke lenger barnegruppas behov.

Samlingsstund er en forholdsvis voksenstyrt aktivitet der barnegruppas mulighet for felles erfaringer er framtredende. Kombinasjonen av voksnes styring og mulighet for barns deltagelse og anerkjennelse fra fellesskapet gjør dette til en interessant situasjon å studere for meg. Jeg oppfatter samlingsstunden som en situasjon der spenningen mellom voksne som styrende og barn som aktive deltagere blir svært tydelig.



Min forskningsinteresse har bakgrunn i egen praksis. Jeg fornemmer at barnehagens kulturelle rutiner generelt og samlingsstunden spesielt, besitter betydninger som jeg ønsker å få bedre forståelse for. Som i praksisfortellingen nedenfor.

*En dag satt jeg sammen med tre barn og leste boken «Stian går til frisøren» av Olof Landstrøm. Et av barna spurte om jeg kunne lese den samme boken i samlingsstunden. Jeg sa at jeg ikke skulle være med på samlingsstunden den dagen, men at jeg godt kunne lese boken en gang til nå med en gang. Ja det ville hun, men hun sa at hun ville lese den i samlingen også. Jeg spurte henne hvorfor hun ville lese den i samlingsstunden? Hun svarte at den var så morsom, så da kunne alle le.*

Denne hendelsen fikk meg til å reflektere over samlingsstunden og hva denne kulturelle rutinen kan ha å si for den enkelte og for fellesskapet på avdelingen.

### **1.3 Bakgrunn for prosjektet**

Barns rett til å få sine perspektiver og opplevelser synliggjort danner bakgrunn for prosjektet. I henhold til FN's barnekonvensjon har barn rett til å uttrykke seg om alle forhold som vedrører seg selv (Barnekonvensjon, 1989). Medvirkning er behandlet i «Temahefte om barns medvirkning». Der står det om begrepet medvirkning:

*En vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre. En slik fortolkning vil inkludere deltagelse i beslutningsprosesser; medbestemmelse vil inngå som en del av medvirkning. (Bae, Eide, Winger, & Kristoffersen, 2006, s. 8).*

Jeg forstår medvirkning i relasjon til begrepet myndiggjøring. I en studie av barn som leser billedbøker skriver Solstad (2015, s. 227):

*Myndiggjøringen blir først og fremst synlig som en potent deltakerpraksis hvor barna har autoritet og myndighet til å definere hvordan det skal samhandles og medvirkes i selve lesehendelsen.*

Oversatt til samlingsstund vil myndiggjøring kunne fremstå som potent deltagerpraksis hvor barna har autoritet og myndighet til å definere hvordan det skal samhandles og medvirkes i selve samlingsstunden. Solstad (2015) skriver om «meningspotensial i forbindelse med billedbøker». Jeg vil vurdere om dette også er et begrep som kan benyttes i forbindelse med samlingsstunden.

Medvirkning og myndiggjøring er begreper jeg mener kan bidra til å balansere det asymmetriske maktforholdet mellom barn og ansatte i barnehagen. Dette maktforholdet aktualiserer også betydningen av å belyse barnas erfaringer. Bae (2005) beskriver hvordan voksne kan ta sitt eget perspektiv for gitt, og dermed definere barns intensjoner på bakgrunn av det. Det er krevende, og forbundet med usikkerhet, å forsøke å belyse hvilken betydning samlingsstunden kan ha for barn. Uttrykket om at det går alltid en forforståelse forut for den nåværende, kan være en påminnelse om at verden ser annerledes ut når den betraktes fra en annens ståsted. Dewey (2005) sin teori om erfaring, som vil bli presentert senere i oppgaven, kan være nyttig når vi skal begripe hvorfor andre mennesker forstår noe på en annen måte enn oss selv. Vi har alle vår erfaringsbakgrunn, og barn på fire år har generelt ganske andre erfaringer enn voksne.

## 1.4 Relevans og begrunnelse

Min forforståelse tilsier at akademiske miljøer i liten grad drøfter praktiseringen av samlingsstunder med store barnegrupper. Jeg kan ikke huske at denne rutinen var utgangspunkt for diskusjon eller refleksjon i løpet av mitt barnehagelærerstudie, som ble fullført i 2014. Det finnes lite litteratur om samlingsstunden i vår barnehagetradisjon (Bredeland, 2009, s. 20). Jeg opplever imidlertid at mange avdelinger daglig arrangerer felles samlinger for alle barna. Min forforståelse tilsier at vi er mange barnehagelærere som opplever disse stundene som verdifulle for avdelingens arbeid, men at *hva* som gjør denne kulturelle rutinen verdifull kan være mer uklart.

Barnehagens rolle som pedagogisk virksomhet er fastsatt i Barnehageloven § 2, 1. ledd. Dette underbygger betydningen av å vurdere praksis i forhold til pedagogiske begreper og å drøfte praksis i forhold til hva som kan være på spill fra et pedagogisk synspunkt. Til

dette har jeg valgt begrepene *kvalifisering, sosialisering og subjektivering* som analysebegreper. Dette er begreper Biesta (2014, s. 26) beskriver som meget sentrale innen pedagogisk litteratur.

Avdelingen, der studien foregår, har etablerte rutiner og rammer for denne konteksten. I oppgaven søker jeg å bedre forståelsen for hvordan barna erfarer samlingsstundene og hva denne kulturelle rutinen kan bety for barna. Jeg anser dette som verdifull innsikt og et grunnlag for å utvikle samlingsstunden videre i fellesskap på avdelingen.

## 2 Forskningsspørsmål

Med bakgrunn i mitt ønske om å studere samlingsstunden som en av barnehagens kulturelle rutiner og disse rutinenes betydning for barnas felles meningsskaping, er mine forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering belyse barnas erfaringer med samlingsstund?
2. Hvilken betydning kan samlingsstunden ha for barna?

### 3 Teoretisk forankring

For å belyse noen muligheter og utfordringer som er forbundet med denne kulturelle rutinen, vil jeg først presentere noen perspektiver på samlingsstunden. Videre er Dewey`s erfaringsbegrep (Dewey, 2008) sentralt for studiens teoretiske forankring. Dette representerer referansepunkt for å belyse barnas erfaringer. Begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering slik de er beskrevet av Biesta (2011) er brukt i studiens analyse og drøfting. De presenteres i denne delen av oppgaven. Kapittelet avsluttes med noen betraktninger om improvisasjon.

#### 3.1 Perspektiver på samlingsstund

Samlingsstund er en situasjon der gruppefelleskap og felles opplevelser står sentralt. Os og Eide (2013) beskriver samlingsstunder og måltider som to «voksenstyrte situasjoner med muligheter for å skape et godt og utviklende fellesskap». Ifølge Os og Eide (2013, s. 215) er det vanskelig å finne noen klar definisjon av fellesskap. De skriver at fellesskap kjennetegnes av emosjonelle bånd og opplevelse av tilhørighet til gruppen. Tilhørighet beskrives som det grunnleggende psykososiale limet som knytter mennesker sammen. Tilhørighet er nært forbundet med trivsel. Tilhørighet kommer ikke av seg selv. Personalet må jobbe for å styrke både barnas og voksnes tilhørighet til barnehagen (Os & Eide, 2013, s. 216). Felles opplevelser omtales som verdifulle for opplevelse av fellesskap i øyeblikket. Historier, myter, sanger og leker etablerer et felles kulturelt innhold som bidrar til opplevelse av tilhørighet og fungerer som grunnlag for felles aktiviteter og lek. Os og Eide (2013, s. 214) hevder at formidling av kulturstoff til små barn har vært undervurdert.

Østrem (2012, s. 69) skriver om betydningen av å rette oppmerksomheten mot noe konkret og betydningsfullt sammen. Østrem viser til Skjervheim (2002, s. 20) og hans omtale av dette «noe» som et *felles tredje*. Dette innebærer at et felles engasjement, for noe som befinner seg utenfor barnet, kan fremme barnas medvirkning og skape et miljø preget av fellesskap og gjensidighet. Østrem refererer til prosjektarbeid, men jeg tenker at det hun skriver om betydningen av noe felles tredje å engasjere seg i, langt på vei kan overføres til samlingsstunden. Betydningen av å ha noe felles å være sammen om kan

forstås både som innspill til arbeidet med selve samlingsstunden og i kraft av at samlingsstunden gjerne inngår som en del av et større prosjektarbeid på avdelingen.

Barns medvirkning viser seg å bli sentralt i denne studien. I den forbindelse finner jeg det fruktbart å vise til *medborgerskap*. I følge Østrem (2012, s. 94) handler medborgerskap om å plassere den enkelte inn i et forpliktende fellesskap der det er mulighet for aktiv deltagelse. Dette er tanker som kan samsvare med det fellesskapet som eksisterer i forbindelse med samlingsstunden.

Corsaro (2002, s. 41, 407) betegner gjentakende hverdags situasjoner som *kulturelle rutiner*. Dette er situasjoner som er preget av struktur og innhold. Det vanedannende og selvfølgelige som preger struktur og innhold, gir deltagerne opplevelse av trygghet og tilhørighet til gruppa. De kulturelle rutinene er sentrale for barns fortolkende reproduksjon. Jeg forstår dette i relasjon til det Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer og Warring (2012) skriver om betydningen av rutiner og ritualer i barnehagen. De har observert hvordan barna selv bidrar til å opprettholde disse rutinene (Ahrenkiel et al., 2012, s. 70). De er opptatt av hvordan situasjonene rammer inn og skaper forutsigbarhet, slik at hverdagen får et helhetlig preg for barn og ansatte. Ahrenkiel et al. (2012, s. 77) beskriver nødvendigheten av samspill mellom pedagoger og barn, og hvordan dette gir de institusjonelle rutinene en sosial kvalitet. De beskriver dette samspillet som et *ensemble*, der alle arbeider i samme retning.

Fellesskap manifesteres gjennom barnehagers hverdagsliv (Hännikäinen, 1999. I Os og Eide, 2013, s. 210). Opplevelsen av tilhørighet til et fellesskap forutsetter muligheten til selv å være aktiv og deltagende (Os & Eide, 2013, s. 211). Deres undersøkelser retter seg mot barn på småbarnsavdeling, men jeg tenker mye av det de skriver om fellesskap og rutiner også vil gjelde for de eldre barna i barnehagen. De sier at:

*Barn internaliserer ikke formidlet kultur, men gjennom deltakelse i kollektivt skapte rutiner er de kreative og aktive bidragsyttere til endringer og fornyinger. Samtidig er barns fungering uttrykk for den kulturen de er en del av.* Os og Eide (2013, s. 212)

Os og Eide (2013, s. 211) understreker betydningen av samlingsstundens gruppeorienterte karakter. De vektlegger at voksne gjerne har en ledende rolle og belyser muligheten dette

gir for å jobbe med gruppefellesskap. Samlingsstunder fremstår som gode situasjoner for utvikling av fellesskap (Os & Eide, 2013, s. 220,221).

Hansson (2016, s. 149), skriver om å iscenesette kontra å tilrettelegge. Hansson beskriver hvordan vi kan gi noe status ved å gi det «full styrke». Det er ikke samlingsstunden som er tema for Hanson, men det som omtales som å iscenesette noe for å oppnå felles fokus og skille ut noe fra alt det andre, er relevant både som begrunnelse for samlingsstund og som innspill til arbeidsmåter i forbindelse med samlingsstund. Hva og hvordan vi velger å gi noe betydning og status er relevante diskusjoner for både barn og personale.

Bredeland (2009, s. 20) skriver om samlingsstunden som et fast holdepunkt i hverdagen, en stund med potensiale til å skape forutsigbarhet, orden og oversikt i en uoversiktlig verden. Hun hevder at mange i barnehagetradisjonen har hatt stor tro på samlingsstunden som pedagogisk virkemiddel og det kan ligge mye prestisje i å lage en vellykket samlingsstund. Prestisjen er forbundet med at det kan være svært utfordrende å holde på barnegruppas oppmerksomhet over tid. Samlingsstund har nærmest fungert som et mål på hvor dyktig man er i jobben (Bredeland, 2009, s. 17). Bøje (2015) skriver om danske pedagogers bestrebelse på å bli anerkjent som egen profesjon. I den forbindelse har han blant annet observert og intervjuet nyutdannede pedagoger og deres praktisering av samlingsstunder. Det viser seg at det å arrangere samlingsstunder inngår i de nyutdannede pedagogenes profesjonaliseringsprosjekt. Å lede samlingsstunder oppfattes i opposisjon til det disse pedagogene refererer til som ”passing” og andre ”uprofesjonelle” praktiseringer av det pedagogiske arbeidet (Bøje, 2015, s. 190). Pedagogene som intervjues av Bøje har andre forståelser av samlingsstundens betydning enn det jeg søker i denne studien. Deres uttalelser er likevel interessante for meg, da de bringer ansattes behov frem som en del av praktiseringen av samlingsstunden. Det kan illustrere hvordan barnehageansatte balanserer mange behov og at vi derfor stadig må drøfte hvem sine behov en praksis tilfredsstiller.

### **3.2 Deweys erfaringsbegrep**

Dewey nærmer seg spørsmålet om kunnskap ved å vektlegge betydningen av individets handlinger. Gjennom å handle og reflektere over handlingenes konsekvenser, danner

individets erfaringer. Erfaringene knytter individet til verden, og da som en del av den verden man agerer i. Det dreier seg om transaksjon mellom individet og dets omgivelser, et gjensidig forhold av påvirkninger (Biesta, 2007, s. 13). Enhver erfaring har en indre kvalitet som endrer individets holdninger, ønsker og mål, men individet omformer også de objektive vilkår for selve erfaringen (Dewey, 2008, s. 51). For Dewey er erfaringer ikke forbundet med et dualistisk syn på mennesket og dets omgivelser. Han hevder at mennesket søker førstehåndskjennskap til verden, i tett kontakt med sine medmennesker (Biesta, 2007, s. 12; Dewey, 2005, s. 307). En erfaring er alltid det den er, på grunn av at individet inngår i et samspill med sine omgivelser (Dewey, 2008, s. 55).

Dewey's pragmatiske vitenskapssyn innebærer at mennesket skaffer seg ny viten gjennom deltakelse, ikke som tilskuere. Det er menneskets erfaringer som er utgangspunkt for all viten (Hogsnes, 2016, s. 38). Dewey poengterer at vi er avhengige av andre mennesker for å uttrykke oss selv. Både enkeltindividet og grupper av mennesker trenger å være i interaksjon med andre (Biesta, 2009, s. 122).

At menneskets erfaringer avhenger av oppvekstmiljø er langt på vei en selvfølge, men Dewey (2008, s. 52) poengterer at dette legger forpliktelser og ansvar på den som oppdrar barn. Han hevder at oppdrageren er ansvarlig for at barnet får alle de erfaringer som er verd å få innenfor de eksisterende fysiske og samfunnsmessige omgivelser. Dette må ikke forstås som at barnet står fritt i forhold til regler som regulerer oppførselen (Dewey, 2008, s. 63).

En erfaring står aldri alene, den forstås på bakgrunn av tidligere erfaringer. Gamle erfaringer anvendes for å gi mening til nye erfaringer. Nye erfaringer vil igjen påvirke hvordan vi forstår senere erfaringer. Det er dette Dewey kaller kontinuitet i erfaringer (Dewey, 2005, s. 348, 354). Dette fremhever betydningen av at barns erfaringer inngår i en helhet og må sees i sammenheng med erfaringer fra deres sosiale liv. Erfaringer barnet har fra familien og barnehagen er integrert i barnets liv og kan ikke sees isolert (Dewey, 2004, s. 99). Dewey tar utgangspunkt i barnet og barnets erfaringer og han er opptatt av det som gir mening *her og nå* (Hogsnes, 2016, s. 21).

Dewey (2008, s. 47) hevder at prinsippet om kontinuitet i erfaringene hviler på det grunnleggende kjennetegnet ved *vaner*. Det vil si at enhver erfaring og enhver opplevelse



endrer mennesket og at denne forandringen endrer kvaliteten på etterfølgende erfaringer. Vane dekker i denne forstand vår måte å møte og besvare alle de utfordringer vi stilles ovenfor i vårt livsløp. Vaner representerer bestemte metoder for å håndtere problemer, mens refleksjon over disse vanene etablerer et bredere utvalg av vaner (Hogsnes, 2016, s. 23). Dette kan illustrere betydningen av å *forstyrre* etablerte handlingsmønstre, vaner, for å gi impuls til å etablere et større handlingsrepertoar. Ifølge Dewey er det når vi møter nye situasjoner, når vi ikke vet hvordan vi skal respondere, at vi har mulighet til å erfare noe nytt og kan finne nye adekvate måter å handle på (Biesta, 2007, s. 14). Hogsnes (2016, s. 23) advarer mot det Dewey kaller *brudd i erfaringer*. Dette innebærer erfaringer som ikke føyer seg inn i ett hele. Opplevelser som representerer brudd i erfaringene, blir fragmenterte og gir lite mening for barnet. De fremmer ikke ny erkjennelse og bidrar ikke til å utvikle mer gjennomtenkte vaner. Deweys innspill om betydningen av å forstyrre etablerte vaner kombinert med advarselen mot erfaringer som representerer brudd i erfaringene, retter søkelys på betydningen av at utvikling og endring må skje innenfor rammer som kan fremstå som meningsfulle for barnet.

Barnehagens kulturelle rutiner og deres betydning for barnas felles meningsskapinger utgjør overordnet tema for denne studien, og diskusjoner relatert til kontinuitet og utvikling blir sentrale. Drøfting av hvordan barna medvirker til å fastholde og utvikle samlingsstundens etablerte strukturer og kulturelle innhold, danner bakgrunn for å belyse barnas erfaringer ved hjelp av begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

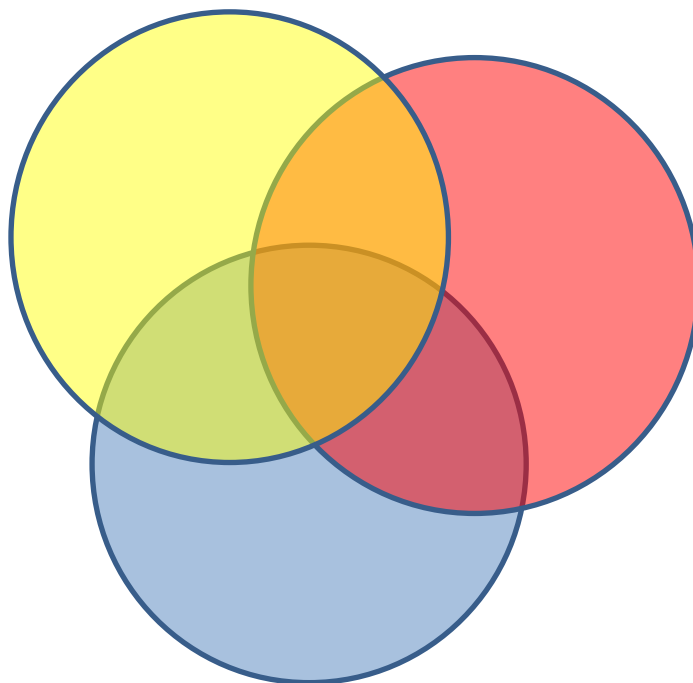
### **3.3 Begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering**

Barnehagen er en pedagogisk institusjon (Barnehageloven, 2005, §2). Biesta (2011, s. 85, 97) omtaler *kvalifisering, sosialisering og subjektivering* som egnede begreper til å analysere praksis og fremme pedagogiske diskusjoner. Han omtaler disse begrepene som tre dimensjoner der det er mulig å sette ord på pedagogikkens formål. Han er inspirert av Hanna Arent og beskriver pedagogikk som en menneskelig praksis hvis formål er å ønske *nyankomne* velkommen til verden (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 255).

Togsverd og Rothuizen (2015) har sett på hvordan en historie fra praksis i barnehagen kan forstås i forhold til begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering. De

hevder at begrepene kan være til hjelp for pedagogen når man i sin praksis forsøker å resonnerer pedagogisk (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 254).

Biesta (2011, s. 25) hevder at det alltid er snakk om en kombinasjon av de tre begrepene, og at utdanning i realiteten dreier seg om å balansere pedagogikkens tre dimensjoner. Spørsmålet er ikke hvorvidt vi bør velge kvalifisering, sosialisering eller subjektivering, men hvilken bestemt «blanding» vi betrakter som ønskelig og forsvarlig (Biesta, 2011, s. 16). Dette er ikke tre separate prosesser. Biesta (2011, s. 33) argumenterer for at utdanningens tre funksjoner må forstås som tre overlappende områder, som best kan presenteres i et Venn-diagram. De tre dimensjonene kan stå i konflikt til hverandre, men forholdet mellom dem kan også være preget av synergi. Han forklarer at når vi for eksempel beskjeftiger oss med kvalifisering, så påvirker vi også alltid sosialisering og subjektivering. Han hevder at de mest interessante spørsmålene ligger i skjæringspunkt mellom områdene. Selv om synergi er mulig er det også potensielle konflikter mellom begrepene.



Figur 1. Venn-diagram der kvalifisering, sosialisering og subjektivering er representert med hver sin farge.

Kvalifisering dreier seg om å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og forståelser. Kvalifikasjoner som gjør det mulig å «gjøre noe». Det kan spenne fra å utføre en bestemt teknikk, til tilegnelse av mer generell kunnskap (Biesta, 2011, s. 31).

Sosialisering handler om hvordan vi blir en del av bestemte sosiale, kulturelle og politiske «ordner». Det kan dreie seg om aktiv sosialisering, for eksempel overføring av bestemte normer og verdier, eller den sosialisering man tilegner seg gjennom å være en del av et miljø. Gjennom sosialisering innføres mennesker i eksisterende måter å oppføre seg på, og hvordan man gjør ting. Det dreier seg om en videreføring av kultur og tradisjoner (Biesta, 2011, s. 32).

Subjektivisering kan forstås i opposisjon til og som det motsatte av sosialisering. Det dreier seg ikke om *nyankomme* sin innføring i eksisterende normer og regler, men om den enkeltes mulighet for å bli mer autonom og uavhengig i sin tenkning og handling (Biesta, 2011, s. 32, 33).

Biesta hevder at Emanuel Kant sine verker om opplysning og pedagogikk knyttet menneskets subjektivitet til begreper som autonomi, rasjonalitet og kritikk (Biesta, 2011, s. 88).

*Med Kant blev uddannelsens rationale således grundlagt på ideèn om en bestemt form for subjekt, der i sig har et potentiale til at blive selv motiveret og selv styrende, mens uddannelsens opgave blev at realisere eller frisætte dette potentiale.* (Biesta, 2011, s. 89)

Med dette koblet Kant utdanning, dannelse og oppdragelse til menneskets frihet, uavhengighet og autonomi. Han gjorde spørsmålet om menneskelig frihet til det sentrale emnet for moderne oppdragelse og utdanning ved å skille mellom heteronom styring og selvbestemmelse. Kant hevdet at oppdragelse og utdanning til syvende og sist handlet om selvbestemmelse. Biesta (2011, s. 89) hevder at Kant her la grunnlaget for å skjelne mellom sosialisering og subjektivisering.

Biesta (2011, s. 93) jobber videre med å skjelne subjektivisering fra sosialisering. Han hevder at utdanning har å gjøre med spørsmålet om hvordan vi kan la mennesker komme

til syne som unike individer. Her bygger Biesta på Hanna Arent sine tanker om at det som gjør hver og en av oss unike, er vårt potensiale til å gjøre noe som ikke har blitt gjort tidligere. For Arent er handling å ta initiativ, å bringe noe nytt til verden. Handling er nært forbundet med frihet (Biesta, 2009, s. 124). Denne friheten er ikke en indre følelse eller en privat erfaring. Det er en frihet som kun kan komme til syne innenfor en «offentlig sfære», et sted der vi kan tre frem ovenfor andre. Arent forbinder vår måte å være unike med den særlige måten vi eksisterer sammen med andre på (Biesta, 2011, s. 98).

I likhet med Dewey (2008) er Biesta opptatt av forstyrrelser. Uttrykket «en forstyrrelsens pedagogikk» er spesifikt rettet mot subjektivering. Denne pedagogikken innebærer et ansvar for at unike individuelle mennesker kan komme til syne. Unikhet har ikke noe å gjøre med vårt vesen, men må forstås som en del av vår eksistens (Biesta, 2011, s. 102, 103). Det dreier seg altså om hendelser som skjer *her og nå*. Biesta (2009, s. 128) refererer til Arent og hevder at utdanning ikke bør sees på som forberedelse, men bør forstås som et rom der individer kan bringe sine begynnelse til verden og således fremstå som subjekter.

Det enkelte menneskets unike måte å eksistere på kan ikke frembringes eller garanteres som resultat av noen bestemt pedagogikk. Dette ontologiske standpunktet viser pedagogikkens svakhet i møte med subjektivering og pedagogisk ansvarlighet dreier seg om et ansvar for at unike individuelle vesener *kan* komme til syne (Biesta, 2011, s. 103). For pedagogen dreier subjektivering seg dermed om å skape rom der subjektiviteten kan komme til syne (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 255). Biesta (2011, s. 87) er særlig opptatt av pedagogikkens subjektiverende rolle. Han hevder at pedagogikken må interessere seg for hvordan *nyankomme* kan oppnå uavhengighet og frihet fra eksisterende normer.

Det er som nevnt ikke et spørsmål om å velge mellom kvalifisering eller sosialisering eller subjektivering. Det handler heller om å bestemme «blandingen» av de tre dimensjonene (Biesta, 2011, s. 35). Når vi skal diskutere praksis er det imidlertid nødvendig å adskille og være bevisst de tre dimensjonene (Biesta, 2011, s. 33). I denne oppgaven vil jeg forsøke å se hvordan studiens empiri kan forstås i lys av disse

begrepene. Jeg forstår sammenhengen mellom dem og hvordan de avhenger av hverandre som særlig interessant.

### 3.4 Improvisasjon

I løpet av arbeidet med å analysere og drøfte det empiriske materialet, så jeg at det kunne være interessant å belyse noen av observasjonene i relasjon til fenomenet improvisasjon. Dette gjaldt særlig når jeg skulle belyse barnas erfaringer i forbindelse med begrepet subjektivering. Det viste seg at det jeg beskrev som barnas subjektivering var situasjoner preget av improvisasjon. Jeg vil derfor presentere noen teoretiske betraktninger om improvisasjon, som kan være interessante for denne studien.

I likhet med samlingsstunden kan prosjektarbeid være en voksen-initiert, intensjonell handling. I denne forbindelse vektlegger Jansen (2008, s. 191) behovet for å kunne improvisere. Hun sier *når jeg improviserer, henter jeg fram hva jeg har å by på fra et repertoar av kunnskaper, ideer, erfaringer og innfall*. Dette er ikke improvisasjon brukt i betydningen «nødløsning». I denne forbindelse blir improvisasjon forklart ved å gå veien om jazzmusikeren.

Sverdrup og Myrstad (2011, s. 146) benytter også jazzmusikeren for å vise betydningen av faglig kompetanse, øving og forberedelse i forbindelse med improvisasjon, samtidig som improvisasjon må inneholde noe uforutsett og uplanlagt. De ser improvisasjon som en mulighet til å skape noe nytt sammen med andre. Improvisasjon bærer i seg noe uforutsigbart. De knytter improvisasjon til tilstedeværelse i nuet og en åpen innstilling i forhold til det som ennå ikke er, men som kan bli til. Det er «her og nå» innspillene kommer. Hvordan de tas i mot og videreføres må hver og en avgjøre umiddelbart, i øyeblikket. Dialogen er den enkleste form for improvisasjon. Utfallet er ikke gitt på forhånd, det avhenger av hvordan deltagerne responderer på hverandres innspill. I et improviserende samspill kreves det at den enkelte ikke planlegger sine handlinger fremover i tid. Oppmerksomheten rettes mot å respondere best mulig på det som allerede er gjort og sagt (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 15). Liset et al. (2011, s. 17) refererer til Dillan (2008) som betrakter improvisasjon som en skapelsesprosess basert på

øyeblikkets hendelser. Fenomenet improvisasjon forstås som et aspekt ved menneskets måte å være til stede i verden (Liset et al., 2011, s. 13).

Liset et al. (2011, s. 15) hevder at improvisasjon foregår innenfor noen rammer og forholder seg til gitte regler. De henviser til Steinsholdt og Sommerro (2006), som vektlegger betydningen av å beherske et felles forråd, som kan fungere som rammeverk for improvisasjon. Dette er et perspektiv som også blir viktig når jeg skal diskutere hvordan barna kan delta og utvikle samlingsstundene på avdelingen.

I begge de refererte artiklene om improvisasjon er det de ansattes evne til improvisasjon som er behandlet, men jeg forstår det jeg har skrevet om improvisasjon her, som uavhengig av alder og forbundet med improvisasjon som fenomen.

## 4 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Studien sikter ikke mot statistisk generalisering av funnene fra et utvalg til en populasjon. Målet er å belyse de utvalgte temaene. Jeg forstår oppgaven som en kvalitativ fortolkende studie der virkeligheten forstås som sosialt konstruert. Det å søke *forståelse* kjennetegner humanvitenskapene og står i et motsetningsforhold til naturvitenskapene som mer sikter mot å finne *årsaksforklaringer* (Bondevik & Bolstad, 2006, s. 270). Jeg søker økt forståelse av forskningsspørsmålene gjennom å fortolke det empiriske materialet i lys av etablerte teorier og definerte begreper. Fortolkende teoretiske retninger representerer viktige grunnlag for kvalitative metoder (Thagaard, 2013, s. 37).

Ontologi er teorier og spekulasjoner om hvordan verden ser ut og er bygget opp. For eksempel i hvilken grad verden er virkelig, foranderlig, styrt av en gud eller dominert av naturkrefter. Studien befinner seg innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn.

Sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn innebærer at kunnskapen som produseres i studien forstås som kontekstavhengig, relasjonell og foranderlig. Hva som oppfattes som meningsfullt vil være forbundet med de subjekter som deltar i fellesskapet og til meg som intervjuer og observatør. Ettersom verden er foranderlig, vil vi aldri komme fram til en endelig sannhet. Det benektes ikke at verden vi erfarer er virkelig, men den er foranderlig og må oppleves før den kan forstås (Hogsnes, 2016, s. 37). Dette vil være mitt epistemologiske utgangspunkt når jeg søker å forstå barnas erfaringer med samlingsstund i denne studien.

Epistemologi, eller erkjennelsesteori, handler om hvordan mennesker skaffer seg og begrunner kunnskap om verden (Nyeng, 2012, s. 37). Studiens sosialkonstruktivistiske syn på erkjennelse innebærer at mening konstrueres av deltagerne i felleskap, innenfor de rammer situasjonen befinner seg, som en sosial konstruksjon. Mening oppstår gjennom samhandling med omverdenen. Det å skape mening er en aktiv handling. Mening er knyttet til menneskelig bevissthet. Mening kan ikke oppdages, den må konstrueres (Solstad, 2015, s. 236). Dette innebærer at ulike mennesker innen fellesskapet konstruerer ulik mening, også når det gjelder samme fenomen. Dette fordi mening er et subjektivt fenomen. Meningsskapingen som skjer kollektivt skaper handling, og disse handlingene

må forstås innenfor en lokal praksis. I denne studien er barnehagens samlingsstund den lokale praksis der handlingene studeres. Barnas meningsskaping blir sett i lys av Deweys teori om kontinuitet i erfaringer (Dewey, 2008, s. 47). Her vektlegges betydningen av at nye erfaringer inngår i en helhet og at mening skapes i relasjon tidligere erfaringer.

Innen sosialkonstruktivismen vektlegges hvordan vi subjektivt oppfatter sosiale strukturer og ikke strukturenes objektive eksistens (Fangen, 2011, s. 26). Dette er en vitenskapsteoretisk posisjon som særlig legger vekt på å forstå verden slik den oppfattes av de personene som inngår i studien (Thagaard, 2013, s. 38). Denne tilnærmingen er prosessorientert og egner seg til å belyse hvordan personer samhandler. Det nåværende vil alltid være et nytt utgangspunkt i en uendelig prosess av tro, tvil og nye undersøkelser, og svarene man finner er foreløpige (Hogsnes, 2016, s. 38). Med et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn studeres menneskene i sin kontekst. I tråd med dette perspektivet søker denne studien, gjennom samtaler og observasjoner i en gitt kontekst, å belyse barnas erfaringer med samlingsstund.

Nordtømme (2016, s. 41) hevder at dette fortolkende paradigme favner vidt og kan karakteriseres ved å befinne seg mellom ytterpunktene realisme og relativisme. Løkken (2012, s. 95) sier «Verden er både gitt og konstruert; realisme og fortolkning er sammenflettet». Dette forstår jeg i sammenheng med Dewey (2008, s. 55) som hevder at en erfaring alltid er det den er, på grunn av at individet inngår i et samspill med sine omgivelser. Erfaringen inneholder da elementer av den verden individet agerer i, kombinert med individets subjektive tolkning av verden. Gjennom å handle og reflektere over handlingenes konsekvenser, danner individet erfaringer. Erfaringene knytter individet til verden, og da som en del av den verden man agerer i. Det dreier seg om transaksjon mellom individet og dets omgivelser, et gjensidig forhold av påvirkninger (Biesta, 2007, s. 13).

I Deweys filosofi er naturen den altomfattende kategori. Dewey (2008, s. 14, 23) hevder at både rasjonalister og empirister gjør den grunnleggende feilen at de forstår den menneskelige bevissthet som en enhet som står utenfor verden og betrakter den som en tilskuer. Dewey anser bevisstheten som et naturfenomen og tanken kan ikke stille seg utenfor den natur den selv er en del av. Mennesket skaffer seg viten som deltager, dette skjer i samspill med omgivelser og resulterer i erfaringer. Erfaringer er således en prosess



som er utgangspunkt for all viten. Dewey (2008, s. 16) hevder det er naturlig at vi innenfor denne prosessen isolerer enkelte avsnitt og kaller det for en erfaring, men han understreker at erfaringene utgjør en kontinuitet. Erfaringer viser utover seg selv, tilbake til tidligere erfaringer og frem i mot senere mulige erfaringer. For Dewey (2008, s. 17) er tanken redskap til å løse de problemer vi møter og tanker er alltid i knyttet til et bestemt spørsmål. De sannheter vi kommer frem til er ikke evige. Vitenskap er den systematiske undersøkelsen av naturen (Dewey, 2008, s. 18) og selv om vi gjerne deler vitenskapen i disipliner, finnes det ingen skarpe skiller mellom de ulike områdene.

Dewey er kritisk til menneskets tendens til å tenke i ekstreme motsetninger og manglende evne til å åpne opp for mellomliggende muligheter. Analyseprosessen kan sees i lys av Dewey (2008) sin kritikk av skillet mellom induksjon og deduksjon. I tråd med analyseprosessen i dette prosjektet, springer abduksjon ut av det empiriske data, men avviser ikke teoretiske forestillinger (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). Idette ligger en erkjennelse av at så vel forskningsspørsmål som egen forforståelse legger noen premisser for arbeidet med analyseprosessen.

## 5 Metoder

Valg av metoder er avgjørende for den empirien som fremkommer i studien. Selv om studien ikke sikter mot generalisering av kunnskap, er det likevel av betydning at mine drøftinger kan ha gyldighet for andre og vekke gjenkjennelse hos lesere som har engasjert seg i lignende spørsmål.

Vitenskapsteoretisk posisjon og forskningsspørsmål danner grunnlag for valg av metode. I følge Thagaard (2013, s. 38) er de metodiske konsekvensene av den fortolkende tradisjonen at forskningen må ta utgangspunkt i de som studeres. I henhold til ønsket om å forstå barnas egne erfaringer og samlingsstundens betydning for barna, er den metodiske tilnærmingen i denne studien etnografisk. Etnografiske studier krever at forskeren deltar i forskningsfeltet. Hammersley og Atkinson (2010, s. 32), hevder at etnografi er den mest grunnleggende formen for samfunnsforskning. De viser til metodens lange tradisjoner og det at metoden ligner den måten vi alle orienterer oss på i dagliglivet. I denne studien vil det si samtaler og observasjon i kombinasjon med analyse, noe som kan forbindes med Dewey sin teori om erfaringer og et sosialkonstruktivistisk syn på erkjennelse. Dette er teorier som legger vekt på at mennesket konstruerer mening, basert på samspill med sine omgivelser, i en prosess som innbefatter både menneskets aktive deltagelse og subjektiv meningskonstruksjon. I studien leder dette sosialkonstruktivistiske utgangspunktet til at barnas aktive deltagelse blir sentral når deres erfaringer og samlingsstundens betydning skal drøftes.

Oppgaven er inspirert av aksjonsforskning i den forstand at samtalene med barna, ledet vei til nye handlinger i en prosess hvis mål er å skape ny forståelse (Bøe & Thoresen, 2012, s. 17). På denne måten får barnas perspektiver komme til syne og bidra til å utvikle barnehagens samlingsstunder.

Kurt Lewin grunnla aksjonsforskningsbegrepet. Hans grunntanke var:

*En deltakende og demokratisk tilnærming med mål om å få en større innsikt i det sosiale liv. Han trodde på aksjon (handling) som tilnærming til å skape teorier, samtidig som at teorier skulle gi retning for handlinger (Bøe & Thoresen, 2012, s. 18).*

I denne studien registrerer jeg ikke endringer som oppstår over tid. Dette gjør at den ikke er å forstå som aksjonsforskning. På den annen side har studien ført til alternative arbeidsformer som har endret praktiseringen av avdelingenes samlingsstunder. Det er først og fremst barna som er mine medforskere, men også ansatte på avdelingen har bidratt som diskusjonspartnere i forbindelse med observasjonene når jeg trengte noen å drøfte situasjonsforløpet med.

## 5.1 Utvalg

Studien ble gjennomført på den avdelingen jeg til daglig jobber som barnehagelærer. Avdelingen består av 19 barn og tre ansatte, inkludert meg selv. Gjennomsnittsalder på barna da studien startet, 1. februar 2017, var 4 år og 6 måneder. Studiens forskningsspørsmål og vitenskapsteoretisk utgangspunkt tilsier at barna får en fremtredende rolle i studien.

Barna ble først informert om studien under en felles samling på avdelingen. Jeg innhentet muntlig samtykke fra hvert barn før hver samtale. Foreldrene ble informert om studien på foreldremøte og via et skriv der de ble bedt om å vurdere sitt barns deltagelse (Vedlegg 1). Alle foreldrene tillot at deres barn kunne delta. Studien innebar at jeg først gjennomførte samtaler med barna, for senere å observere i forbindelse med at barna planla og ledet samlingsstunder for avdelingen.

Einarsdottir (2007, s. 200) hevder at det er mest hensiktsmessig å intervju barn i grupper med to til tre deltagere. Hun refererer til Gollop (2000), som foreslår at intervju med barn kan forstås mer som en samtale, der barn får anledning til å bli hørt. Dette er innspill jeg tok med meg inn i studien. Det er en viss tradisjon på avdelingen for at små grupper med to til tre barn utfører oppgaver sammen og i studien har barna ved flere anledninger deltatt i små grupper med to til tre deltagere. I forhold til gruppesammensetning var jeg først og fremst opptatt av at arbeidet med studien skulle forstyrre barna minst mulig med hensyn til pågående lek. Samtidig som det var viktig for meg at alle skulle få tilbud om å delta på de aktiviteter som inngikk i studien. Da det viste seg at alle barna ønsket å lede en samlingsstund var det også praktiske årsaker til at det var vanskelig å la alle gjøre dette

alene. Fra et pedagogisk synspunkt erfarer jeg at disse små gruppene var egnet til å ivareta alle barna og at barna spilte videre på hverandres innspill.

Postholm (2010, s. 47) hevder at etnografisk metode innebærer en fare for at forskeren blir en del av kulturen hun forsker på og dermed kan miste forskersynet. I denne studien gjør metodens nærhet til dagliglivet og det at jeg forsker på egen avdeling, at dette blir særlig viktige innspill. Faren er at jeg er for nær og ikke makter å se og tolke annet enn det jeg til vanlig ser og derfor heller ikke makter å bringe frem nye forståelser. Arbeidsformen kan bli til forveksling lik det daglige arbeidet på avdeling. Det var viktig for meg at jeg kunne gjøre mest mulig av forskningsarbeidet på dager, og til dels steder, utenfor avdelingen.

Den største utfordringen med å holde fast på forskerrollen opplevde jeg under gjennomføringen av barnas samlingsstunder. Både mine egne og barnas forventninger til meg gjorde at jeg falt inn i rollen som barnehagelærer i disse situasjonene. Dette avsløres også til dels i feltnotatene fra barnas samlingsstunder, som for eksempel der barna henvender seg til meg med spørsmål om å ta roller. Dette tyder på at de forholder seg til meg som ansatt og ikke som forsker.

På en annen side opplevde jeg at min etablerte nære relasjon til barna ga andre forutsetninger for å forstå deres utsagn, og til å videreføre det de sa med mer relevante innspill og klargjøringer. Det ga meg også umiddelbar tilgang til gruppa som studeres. Både i forhold til samtykke fra foreldre, barna som deltar og andre ansatte. Dette kan være en utfordring for forskere som kommer utenfra. Eide, Hognestad, Svenning og Winger (2010, s. 34) vektlegger betydningen av at forskeren har god kunnskap om barn og kjenner livet på avdelingen. For egen del opplevde jeg mitt kjennskap til alle barna som en trygghet når de skulle planlegge å lede samlingsstundene. Dersom en annen forsker hadde ønsket å gjennomføre noe lignende på avdelingen, hadde jeg som barnehagelærer stilt krav om at forskeren etablerte tillit og trygghet til hvert barn. Dette er særlig viktig da studien forutsetter barnas aktive deltagelse i prosjektet. Det oppstod også situasjoner underveis i studien som stilte krav til at jeg vektla rollen som barnehagelærer fremfor å holde fast ved rollen som forsker.

## 5.2 Noen tanker om barn som medforskere

I denne studien ønsker jeg å belyse barnas erfaringer med samlingsstund og hvilken betydning denne kulturelle rutinen kan ha for dem. Jeg legger derfor vekt på å gi barna en sentral og aktiv rolle i studien. Einarsdottir (2007, s. 199) hevder at det å involvere barn og å forstå barn som viktige bidragsytere innen forskning, er forholdsvis nytt. Det grunner i et endret syn på barn, der barn forstås som eksperter på eget liv og med egne perspektiver.

Søken etter barnas perspektiver krevde at jeg måtte benytte meg av flere metoder. Eide et al. (2010, s. 40) skriver om betydningen av å «lytte til barns mange stemmer og uttrykksmåter». I denne oppgaven startet innsamlingen av datamateriale ved at jeg samtalte med barna som deltok i studien. Da jeg hadde behov for å få observasjoner som kunne utvide datamaterialet, valgte jeg å la barna planlegge og lede samlingsstunder. Observasjonene i studien er hentet både fra planleggingen og fra selve gjennomføringen av samlingene. Jeg forstår barnas samlingsstunder og mine observasjoner som nødvendige supplement til samtalene. Disse observasjonene kan supplere og kompensere for mine utfordringer forbundet med å forstå barnas erfaringer og intensjoner via verbal kommunikasjon, og det at barn gjerne benytter andre former for kommunikasjon enn det rent verbale.

Eide et al. (2010, s. 35) viser til at barns deltagelse i forskning handler om hvorvidt barn ansees som kvalifiserte aktører til kunnskapsutvikling. De henviser til en diskusjon der det drøftes om forskningen skal sies å skje «på» barn, «med» barn eller «blant» barn. Deres diskusjon gjelder barn fra ett til tre år. De hevder derfor at det er problematisk å tilskrive disse barna en «medforsker» rolle, da denne posisjonen forutsetter en form for erkjennelse av hva deltagelsen innebærer. I den forliggende studien er barna gjennomsnittlig 4 år og 6 måneder og jeg mener barnas aktive deltagelse rettfærdiggjør en posisjon som medforskere. Barnas innsats i forbindelse med å planlegge å lede egne samlingsstunder, understreker deres avgjørende betydning for studien.

Et viktig innspill til barns deltagelse i forskning finner vi i Gjems (2010, s. 177), som hevder at barn i testsituasjoner kan følge en relasjonell rasjonalitet, fremfor en logisk rasjonalitet. Det vil si at de svarer det de tror en annen person ønsker eller forventer at de

skal si. Dette fordi barnet opplever det å få delta og være i relasjonen som viktigere enn å lete frem svar som er riktige for dem. Samtalene som barna i denne foreliggende studien har bidratt med er ikke lagt opp som noen test, men jeg mener innspillet om relasjonell rasjonalitet er av betydning. Barna i studien kjenner meg godt, de vet hva jeg liker å gjøre i samling. Deres svar om at de liker eventyr, kan nok si like mye om mine preferanser som deres. På den annen side er det sannsynlig at jeg også faktisk er en bedre formidler av tema jeg selv liker godt.

### 5.3 Samtalene

Jeg gjennomførte samtaler med 16 av de 19 barna på avdelingen. Ett barn var syk hele perioden, ett barn ønsket ikke å delta i samtalene og ett barn avbrøt selv samtalen etter ca. 1 minutt. Denne samtalen er ikke med i studien. Syv av samtalene ble gjennomført med grupper på to barn av gangen. To av samtaler ble, av praktiske grunner, gjennomført med ett barn alene. Samtalene ble gjennomført i løpet av tre dager mens jeg hadde permisjon fra avdelingen.

Selv om gruppene kun bestod av to og to barn, kjenner jeg meg igjen i Postholm (2010, s. 73), som skriver at gruppeintervju kan redusere forskerens kontroll. Hun opplever det som en fruktbar situasjon og hevder det kan medføre en naturlig strøm av ytringer som belyser forskningsspørsmålene. Jeg opplevde at samtalene med barna bar preg av at jeg mistet kontroll over samtaletema. Dette førte til mye latter, men jeg kan ikke se at det førte til ekstra informasjon som belyste forskningsspørsmålene. På den annen side er det vanskelig å se for seg samtaler med denne aldersgruppen som foregår helt strukturert. Barna assosierer og kommer stadig til å tenke på tema som de ønsker å fortelle om. Når jeg stiller et spørsmål er jeg forpliktet til å høre på svaret også når det viser seg å handle om helt andre tema enn de jeg forsøkte å belyse. Samtalene bar preg av at jeg forsøkte å holde fast ved og belyse forskningsspørsmålene, mens mye av tiden gikk med til å prate om helt andre ting enn samlingsstund. Jeg hadde ikke laget noen intervjuguide, men jeg hadde forberedt noen spørsmål som jeg forsøkte å få barna til å samtale om.

Mitt fokus for samtalene var å få bedre forståelsen for hvordan barna erfarte samlingsstundene og hvilken betydning samlingsstundene kunne ha for dem. Jeg forsøkte

å belyse disse spørsmålene ved å spørre etter hvordan de hadde det når det var samlingsstund, hva de var opptatt av og hva de synes var viktig i forbindelse med samlingsstund. Jeg forsøkte også å belyse hva barna assosierte med denne kulturelle rutinen.

På forhånd hadde jeg tenkt å stille mest mulig åpne spørsmål, som for eksempel «Hvordan er det å være deg når du sitter i samlingen?». Det viste seg at de synes det var vanskelig å svare på og jeg endte opp med å forslå svar for dem. Det fungerte bedre å si «Tenk deg at du er på avdelingen og leker. Så kommer jeg og sier at vi skal gå i garderoben og ha samling. Blir du glad da, eller synes du det er dumt?».

Det viste seg at alle samtaler inneholdt sekvenser som var inspirert av rom og interiør. Etter to samtaler på et rom der det var lagret leker, valget jeg å ha de resterende samtaler på et kontor. Her endte jeg opp med å rydde bort flest mulig gjenstander som opptok barnas interesser. Jeg byttet også stoler, så vi unngikk kontorstoler som kunne snurres.

Samtalene varte i gjennomsnitt 15 minutter. Jeg benyttet diktafon under samtaler. Jeg transkriberte alt jeg vurderte kunne ha relevans for studien. Det transkriberte materialet fra samtaler utgjorde totalt 23 sider.

## **5.4 Analysemetode for samtaler**

For å forstå hvordan samtaler kunne bidra til å belyse forskningsspørsmålene, leste jeg tekstene og lette etter uttalelser som kunne si noe om hvordan barna erfarte samlingsstundene, hvilken betydning samlingsstunden kunne ha for dem og hva de synes var viktig i forbindelse med samlingsstundene. Jeg så etter tema og uttalelser som gikk igjen i flere av samtaler og som jeg oppfattet at barna var opptatt av.

Disse uttalelsene delte jeg inn i kategorier som jeg mente kunne belyse forskningsspørsmålene. For å skaffe oversikt over kategoriene, fargela jeg uttalelser som hørte til samme tema med samme farge. Jeg studerte materiale for å finne begreper som kunne beskrive kategoriene. Prosessen er inspirert av Postholm (2010, s. 88) som skriver om koding av datamaterialet. Samtaler i studien var forholdsvis korte, de utgjorde to til

tre sider transkribert materiale per samtale. Det gjorde prosessen oversiktlig og metoden var godt egnet til å tematisere og kategorisere samtalene.

Denne tematiske analysen endte opp med følgende kategorier:

Samlingsstundens betydning som kulturellrutine og fast holdepunkt i hverdagen.

Samlingsstundens betydning som arena for å medvirke og bidra i gruppens fellesskap.

Samlingsstundens betydning som arena for å ha det gøy sammen i gruppens fellesskap.

Lek og humor: Alle samtalene inneholdt sekvenser med lek/humor. Jeg oppfattet derfor dette som viktig for barna.

Da jeg hadde studert barnas uttalelser mente jeg at disse kunne være egnet til å belyse hvilken betydning samlingsstunden kunne ha for barna. Jeg har derfor valgt å legge vekt på samtalene for å belyse forskningsspørsmål 2. Jeg fant det imidlertid vanskelig å dele uttalelsene inn i konkrete erfaringer, for så å analysere uttalelsene med utgangspunkt i begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering, hvilket jeg trengte for å kunne belyse forskningsspørsmål 1. Jeg antok at observasjoner kunne være bedre egnet for en slik analyse og jobbet videre for å få tilgang til egnede observasjoner.

## **5.5 Barnas samlingsstunder**

For å få observasjoner som kunne belyse forskningsspørsmålene, valgte jeg å la barna få planlegge å lede samlingsstundene på avdelingen. Denne prosessen ga meg tilgang til å observere barnas arbeid, både i forbindelse med planleggingen og i forbindelse med selve gjennomføringen av samlingsstunden. Jeg fikk også tilgang til planene barna laget for samlingsstunden. Alle barna ønsket å delta i denne prosessen. Det ble 9 grupper, hvorav 8 grupper bestående av to barn og en gruppe med tre barn. Alle gruppene laget en plan for hva samlingsstunden deres skulle inneholde.

Gruppenes planlegging ble lagt til dager jeg hadde permisjon. Hver gruppe brukte i gjennomsnitt 27 minutter på å planlegge samlingsstunden de skulle lede. Barna diskuterte



og laget en plan for hva samlingsstunden deres skulle inneholde og de fant løsninger sammen. Vi fant frem bilder og utstyr de skulle benytte, og de gikk igjennom og forberedte sanger og andre innslag.

Det ble brukt diktafon under planleggingsprosessen. Jeg transkriberte alt jeg vurderte kunne ha relevans for studien. Det utgjorde totalt 27 sider transkribert materiale fra planleggingene. Det transkriberte materialet fra planleggingen ble benyttet videre og var nyttige til støtte for mine observasjoner. Jeg delte observasjonene inn i *interaksjonssekvenser*, som er beskrevet nedenfor.

Samlingsstundene barna hadde planlagt ble gjennomført ved at barna som ledet samlingen satt på krakker foran mens resten av barnegruppa og to ansatte, inkludert meg, satt i hesteko rundt. Barna styrte samlingene mest mulig selv. Alle gruppene hadde en kort gjennomgang av hva samlingsstunden deres skulle inneholde umiddelbart før gjennomføringen. De fleste gruppene hadde diktet små historier. I den grad gjennomføringen var avhengig av at man kunne lese, leste jeg det de hadde skrevet. Det ble ikke benyttet diktafon under samlingene.

Under gjennomføringen av barnas samlingsstunder benyttet jeg deltagende observasjon som metode. Postholm (2010, s. 47) refererer til deltagende observasjon som den mest sentrale datainnsamlingsstrategien innenfor etnografisk forskning. Denne metoden kombinerer to handlinger; det vil si at jeg deltar i samhandling, samtidig som jeg iakttar hva som skjer (Fangen, 2011, s. 13). Jeg forsøkte å finne gode måter å kombinere de to handlingene på. Jeg forsøkte å innta en mest mulig tilbaketrukket posisjon for observasjon mens barna ledet samlingene, men jeg opplevde at barna forholdt seg til meg som deres barnehagelærer. Det var naturlig for dem og trolig var det å lede samlingsstundene en utfordrende situasjon, der noen hadde behov for den ekstra tryggheten min deltagelse kunne gi. Min aktive rolle fremgår i flere av interaksjonssekvensene som er presentert senere i oppgaven. Underveis i samlingene gjorde jeg notater som hadde stikkordsform. Umiddelbart etter samlingen skrev jeg observasjonene mest mulig detaljert.

Barna som ledet samlingene var fokus for observasjon, men jeg noterte også deres interaksjon med andre, samt andre barn som tok initiativer. Jeg var opptatt av å observere

det som inntraff spontant, uten at det var planlagt. For eksempel når noen tok initiativ til en handling eller hadde et innspill.

## 5.6 Analysemetoder for arbeidet med barnas samlingsstunder

Alle gruppene laget en plan for hva samlingen deres skulle inneholde. Jeg sammenlignet planenes innhold og struktur med det innhold og den struktur som har vært presentert i samlingsstunder på avdelingen tidligere. Disse planene ble benyttet som materiale til å drøfte forskningsspørsmålene.

Jeg benyttet deltagende observasjon som metode mens barna planla sine samlinger. Det transkriberte materialet fra barnas planlegging fungerte som støtte til disse observasjonene. Jeg søkte gjennom empirien for å finne *interaksjonssekvenser*. En interaksjonssekvens starter ved at noen tar et initiativ. Initiativet kan være i form av en handling, stille et spørsmål eller komme med en påstand, som videre fører til interaksjon. Sekvensen avsluttes når interaksjonen opphører. Jeg valgte å jobbe videre med og analysere syv interaksjonssekvenser fra planleggingen, som jeg oppfattet som særlig relevante for forskningsspørsmålene. Metoden er inspirert av Corsaro i Hogsnes (2016, s. 60).

Tilsvarende ble observasjonene fra samlingsstundene barna ledet gjennomgått for å se om de inneholdt interaksjonssekvenser som var egnet til å belyse forskningsspørsmålene. Dette arbeidet ga fire interaksjonssekvenser som jeg analyserte.

Jeg forstår konteksten der interaksjonssekvensen inntraff som viktig. Jeg har derfor beskrevet denne situasjonen sammen med interaksjonssekvensen, og presentert den som *situasjonsbeskrivelse*. Jeg har supplert med mine egne refleksjoner og følelser i situasjonen. I følge Dewey (2008, s. 16) utgjør erfaringene en kontinuitet, men han hevder det er naturlig at vi innenfor denne prosessen isolerer enkelte avsnitt og kaller det for en erfaring. I denne studien er interaksjonssekvensene skilt ut og fungerer som analyse-enheter.

For å drøfte hvordan begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering kan bidra til å belyse barnas erfaringer med samlingsstunden, har jeg diskutert interaksjonssekvensene ut i fra hvert begrep. Jeg har valgt å presentere to interaksjonssekvenser fra forberedelsene og to interaksjonssekvenser fra gjennomføringene i denne oppgavens empiri-presentasjon.

## **5.7 Metodenes innvirkning på hverandre**

Jeg benyttet intervju, organisert som samtale, og observasjon som metoder. Når studien kombinerer flere metoder kalles det triangulering. Studien startet med samtaler, men som nevnt opplevde jeg ikke at empirien fra disse ga nok innsikt til å belyse forskningsspørsmålene. Fangen (2011, s. 172) skriver at intervju gir tilgang til folks *selvrepresentasjon*. I denne studien er barnas gjennomsnittsalder 4 år og 6 måneder. Metodens krav om evne til selvrefleksjon og verbalisering forstår jeg som viktige innspill til å se metodens begrensninger når studiens oppmerksomhet rettes mot barn.

Observasjoner gir tilgang til handlingsdata (Fangen, 2011, s. 172). I denne studien er barnas samlingsstunder iverksatt med bakgrunn i to forhold. Det ene er at flere av barna i samtalene sa at de likte godt å komme frem og «stå foran», som de uttrykte det. Det andre er at samlingsstundene og planleggingen av dem, ga tilgang til å observere situasjoner og avgjørelser som kan belyse forskningsspørsmålene.

Studiets validitet går på om funnene virkelig kartlegger det fenomenet forskningsspørsmålene sier at jeg skal utforske (Fangen, 2011, s. 236). Ved å kombinere ulike metoder gir studien tilgang til ulike typer data, noe som kan gi godt grunnlag for å validere tolkningene (Fangen, 2011, s. 171, 172). På den annen side legger studiens epistemologiske utgangspunkt, med sosialkonstruktivistiske vitenskapssyn, føringer for hvordan studiens empiri kan forstås.

## **5.8 Forskningsetiske refleksjoner relatert til barn og forskning**

Det er vurdert om studien er meldepliktig ved å gjennomføre NSD sin meldeplikt-test. Det er også tatt kontakt med NSD per telefon for å vurdere eventuell meldeplikt.

Henvendelsene konkluderte med at studien ikke var meldepliktig, da den ikke innebar registrering av personopplysninger. Barna er ikke identifisert med eget navn noe sted i forbindelse med studien. De navnene som er oppgitt i eksempler nedenfor har ingen sammenheng med de faktiske barna i barnehagen. Deres kjønn er heller ikke autentisk, da dette ikke er relevant for min problemstilling. Opptakene på diktafonen ble transkribert i barnehagen og slettet hver dag. Det har ingen betydning for studien hvem det er som utfører en handling eller uttaler seg om noe. Jeg har derfor ikke registrert noe som kan føres tilbake til ett enkelt barn. Jeg forsøkte hele veien å reflektere etisk over hvordan barn fremstilles.

For barnehagelæreren er søken etter å forstå barnas perspektiver både en etisk forpliktelse og en etisk utfordring. Barnas mulighet for å medvirke i barnehagen, beror blant annet på ansattes evne og vilje til å søke forståelse for hvordan de erfarer livet i barnehagen, og hva som er viktig for den enkelte.

I denne oppgaven skal jeg agere som forsker, og min avgjørelse om å forske blant barn medfører noen dilemma. På den ene siden er barnas stemmer viktige for å unngå at de marginaliseres. På den andre siden er det å få frem disse stemmene forbundet med etiske utfordringer. Eide et al. (2010, s. 42) reflekterer over om de etiske utfordringene forbundet med det å forske blant små barn på ett til tre år bør medføre at man sier ”nei” til denne typen forskning. De mener imidlertid at det også er et etisk anliggende å la de yngste barna bli hørt og at vi heller må legge vekt på det ansvaret denne forskningen medfører. Jeg tenker dette også vil gjelde for barna i denne studien. Selv om barna er eldre, vil de etiske utfordringene også gjelde denne aldersgruppen.

Ydmykhet for at vi aldri kan fatte andres erfaringer er en forutsetning for studien. Det vil alltid være fare for at jeg definerer barna ut i fra mitt eget perspektiv. Både valg av tema, metode, formidling av studien og de rammer studien rår over er forskerens ansvar. Jeg vil nå diskutere noen etiske utfordringer forbundet med forskning og spesielt fokusere på utfordringer knyttet til det å forske blant barn.

Når barn deltar i forskning, vil det asymmetriske maktforholdet mellom voksne og barn øke betydningen av forskerens etiske vurderinger. Barn kan søke å tilfredsstille voksnes forventninger, hvilket krever en særlig sensitivitet fra forskeren (Hogsnes, 2016, s. 64).

Dette understreker det utfordrende og forpliktende i å søke barns meninger. Forskerens ansvar strekker seg gjennom alle deler av forskningsprosessen. Med barnehagens kulturelle rutiner som oppgavens overordnede tema og samlingsstunden som fokus for studien, blir rammene for disse situasjonene en del av den etiske diskusjonen. Det er innenfor disse rammene barna deltar og gjør sine erfaringer.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. Disse konkretiserer forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier (NESH, 2006). De forskningsetiske retningslinjene skal blant annet bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon. De skal avklare etiske dilemma og fremme god vitenskapelig praksis. I retningslinjene er det utarbeidet et eget punkt for å beskytte barn som deltar i forskning (NESH, 2006). Her hevdes det at forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn for å ivareta deres behov. Barna skal gis informasjon om studien og de konsekvenser som kan følge av den. Som forsker må man ta høyde for at det er usikkert om informasjonen man gir blir forstått av barnet. Barna skal kunne trekke seg dersom de ikke ønsker å delta. Barna har imidlertid ikke samme oversikt over betydningen av å gi fra seg informasjon, og barn har ikke samme mulighet til å trekke seg fra situasjonen. De etiske retningslinjene minner om at barn har lett for å adlyde autoriteter og forskeren må forstå betydningen av sin posisjon som autoritet.

Det er foreldrene som skriver under på samtykke når det skal forskes på, med eller blant barnehagebarn. Foreldrene er ikke tilstede selv under forskningsprosessen, og i min studie kan det stilles spørsmål ved hvor fritt foreldrene egentlig står til å avslå min forespørsel om å forske blant deres barn. De kan føle seg forpliktet til å godta min forespørsel siden de trolig ønsker å ivareta et godt forhold til meg. Barnet er overgitt foreldrenes vurderinger og forskerens evne til å ivareta barnets behov. Disse forholdene stiller krav til forskerens etiske vurderinger gjennom hele forskningsprosessen.

Mitt valg om ikke å benytte diktafon under gjennomføringen av samlingsstundene var etisk betinget. Selv om barna trolig ville gitt meg sitt samtykke dersom jeg hadde spurt, så ville det være vanskelig for dem å forstå hva de faktisk samtykket til. Det å lede samlingsstundene er en ny og potensielt uoversiktlig situasjon for barna. I denne studien er deres innsats å anse som tiltak for at jeg skal få empiri til mine observasjoner. Jeg vil

være forsiktig med å misbruke tilliten de viser meg, ved for eksempel å dokumentere situasjoner de opplever som vanskelige. Noe ett av barna opplevde i forbindelse med at hun skulle synge en sang.

## 6 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet presenterer jeg samtalene først, da de ble gjennomført først. Etter å ha analysert samtalene besluttet jeg å benytte disse for å belyse forskningsspørsmål 2. Mens jeg bestemte meg for å gjennomføre observasjoner for å få materiale til å belyse forskningsspørsmål 1.

### 6.1 Samtalene

Det ble ni samtaler. Selv om jeg forsøkte å holde samtalene rettet mot forskningsspørsmålene og stilte spørsmål som kunne fortelle meg noe om barnas erfaringer og hvilken betydning samlingsstunden kunne ha for barna, så endte vi med å være innom mange andre tema også i løpet av hver samtale. Det var utfordrende å holde barna sin oppmerksomhet rettet mot tema jeg ville belyse. De to første samtalene foregikk på et møterom der barnehagens leker var lagret. Det førte til mange avsporinger. Jeg valgte derfor å bytte rom for de neste samtalene, men også der ble det en del snakk om utsikten fra vinduene, lek med stoler som kunne snurre, interiør og andre små ting som fantes i rommet. Jeg burde vurdert om samtalene kunne forgått på rommet der samlingsstunden pleier å være. Kanskje kunne det ført til mer relevante innspill angående betydningen av rom og interiør i forbindelse med samlingsstunden?

Samtalene var mitt første forsøk på å søke svar på forskningsspørsmålene. Da samtalene var gjennomført og transkribert tenkte jeg først at dette nok var mer nyttig for pedagogen i meg enn for forskeren. Men etter å ha studert materialet mer inngående og latt erfaringene synke mer inn, sitter jeg likevel igjen med noen innspill som kan belyse forskningsspørsmålene og utvikle forskeren i meg. Barnas engasjement og glede over å få bidra er fremtredende. Som for eksempel i utdraget nedenfor, som er hentet fra en samtale der jeg forsøker å avslutte før barna anser seg som ferdige:

*Ragnhild: «Da må jeg si tusen takk da, Oskar», og tar ham i hånden. «Og tusen takk, Silje». Tar også henne i hånden. Silje: «Vi kan jo fortsette litt da». Vi snakker mer, men etter en stund sier Ragnhild: «Tusen takk Oskar og tusen takk Silje for at dere har hjulpet meg med oppgaven min». Silje: «Vi kan hjelpe deg en annen gang også vi».*

Jeg har lært noe om hvordan jeg kan stille spørsmål på en mer respektfull og hensiktsmessig måte. Det går etter hvert opp for meg at jeg spør om enkle ting på vanskelige måter, noe jeg tenker kan henge sammen med ønsket om å stille åpne spørsmål:

*Ragnhild: «Hvordan er det å være deg når du sitter i samlingsstunden?». Arne «Vet ikke, jeg forstod ikke helt hva du sa». Ragnhild: «Jeg lurte på hvordan du har det når det er samlingsstunden?». Arne «Synes det er bra jeg».*

Når spørsmålene formuleres bedre klarer også barnet å fortelle «hva» han synes er «bra» i samlingsstunden.

Empirien fra samtalerne synes egnet til å belyse forskningsspørsmål 2: Hvilken betydning kan samlingsstunden ha for barna?

## **6.2 Kategorisering av samtalerne**

Kategoriseringen av samtalerne viste at alle samtalerne inneholdt elementer som var forbundet med kategorien «rom og interiør». Barnas uttalelser innen denne kategorien kom spontant og er forbundet med rommet samtalerne foregikk på. Utsagnene innen denne kategorien er ikke relatert til samlingsstunden. De gjelder heller ikke rommet samlingsstunden foregår i. Jeg kan ikke se at uttalelsene innen denne kategorien er egnet til å belyse forskningsspørsmålene i studien. Kategorien er derfor ikke tatt med videre i oppgaven. Det betyr ikke at rom og interiør er uvesentlig for hvordan samlingsstunden oppleves. Tvert imot gir barnas stadige uttalelser og initiativer knyttet til denne kategorien grunn til å tro at rom og interiør har stor betydning for barnas opplevelse av samlingsstunden.

Alle samtalerne inneholdt sekvenser med lek, latter og humor. Disse sekvensene kom spontant og var relatert til selve samtalen. De var ikke forbundet med selve samlingsstunden. Sekvensene kan si noe om hvordan lek, latter og humor inngår som en del av barnas væremåte. Jeg har ikke tatt med denne kategorien når jeg oppsummerer



hvordan samtalene belyser forskningsspørsmålene. Kategorien kan likevel understreke betydningen av å ha det ”gøy” og barnas streben etter å gjøre enhver situasjon mest mulig gøy.

Det stod igjen tre kategorier til å belyse forskningsspørsmålene. Barnas uttalelser innen disse kategoriene er oppsummert nedenfor:

1) Samlingsstundens betydning som kulturell rutine og fast holdepunkt i hverdagen:

De aller fleste sa de ble glade når det skulle være samling, men begrunnelsene for å bli glad varierte. Noen sa at selve samlingsstunden var gøy. Andre sa de ble glade fordi da visste de at det snart var mat å få. En sa han ikke ville ha samling.

Fire av samtalene inneholdt uttalelser om mat. Det kom blant annet frem i samtalen med Ola og Per. Her har jeg snakket med barna om oppgaven jeg skal gjøre:

Ragnhild: Da lurte jeg på hvordan du har det når vi har samlingsstund?

Ola: Bra, og da tenker jeg på mat. Fruktkontoret! Tenker på mat og spise alene. Da tenker jeg på at jeg vil gå og rømme uten at noen voksne ser det, og spise. Men jeg gjør det ikke for det.

Ragnhild: Har du så lyst på mat når vi har samling, da?

Ola: Ja.

Per: Jeg vil ha mat i samling.

2) Samlingsstundens betydning som arena for å medvirke og bidra i gruppens fellesskap.

I fem av samtalene kom vi inn på at barna likte veldig godt å komme frem og ha noe å vise eller fortelle til de andre i gruppa. I tre av samtalene var dette temaet initiert av meg. Bakgrunnen var at flere av barna den siste tiden hadde bygget små bokser av jovo, som de puttet leker inni og ristet på i samlingsstunden, for at resten av gruppen skulle gjette hva det var inne i boksen. Det kan illustreres av følgende samtale med Tom:

Ragnhild: Jeg har sett at dere har laget en boks som vi skal gjette hva som er inni.

Tom: Det er på grunn av at det er så gøy å komme frem til den voksne.

3) Samlingsstundens betydning som arena for å ha det gøy sammen i gruppens fellesskap. Barnas begrunnelse for å like noe, var at det er gøy. De fleste likte best å høre eventyr. Avdelingen har jobbet endel med eventyr og har ofte benyttet figurer og konkreter til å dramatisere eventyrene. Fire sa at de likte ulike leker, som for eksempel danseleken.

Barnas ønske om å ha det gøy kan illustreres i samtalen med Trine og Oskar. Her skal de fortelle meg hva de liker i samlingsstunden:

Oskar: Jeg liker eventyr.

Trine: Jeg liker eventyr. Jeg liker allslags mulig som er gøy.

Oskar: Vet du hva jeg liker? Jeg liker allslags mulig som er gøy.

### **6.3 Planer for barnas samlingsstunder**

Som nevnt laget hver av gruppene en plan for hva samlingsstunden deres skulle inneholde. For å forstå hva barna oppfatter som viktig å ha med i samlingsstunden, har jeg vurdert disse planene i forhold til hva vi pleier å gjøre i samlingsstunder, og i forhold til hvordan samlingsstunden pleier å organiseres på avdelingen. Dette er ut i fra en tanke om at barna planlegger å gjøre det de selv mener er viktig i forbindelse med samlingsstund, med basis i de vaner som er etablert i denne konteksten. En antagelse jeg vil diskutere senere. Tendenser fra disse planene blir benyttet til å diskutere forskningsspørsmålene.

Eksempel på en plan for en samlingsstund:

1: VISE BILDE OG SYNGE «BYGGMESTER BOB» OG SPILLE PÅ TROMME.

2: HISTORIE: DET VAR EN GANG BYGGMESTER BOB VILLE BYGGE EN DINOSAURUSROBOT. DA BLE DEN LEVENDE, MEN DEN DØDE MED EN GANG. MEN SÅ BLE DEN LEVENDE IGJEN. DEN GIKK AV GÅRDE OG TRAFF BYGGMESTER BOB. DE SA «HALLO» OG «GOD MORGEN» SÅ BEGYNTE DE Å SLOSS. BEGGE TO VAR LIKE STERKE. DE HADDE SLOSSKAMP MOT SEG SELV OG STANGEDINOSAURUSEN HADDE HORN. DEN STANGET BYGGMESTER BOB I ROMPA. BYGGMESTER BOB LØP AV GÅRDE. HAN SA «NEI- SLUTT Å KOMME ETTER MEG». SNIPP SNAPP SNUTE SÅ VAR EVENTYRET UTE.

3: VISE BILDE OG SYNGE «PÅ LÅVEN SITTER NISSEN» OG SPILLE PÅ TROMME.

4: VISE BILDE OG SPILLE MUSIKK: MARKUS OG MARTINIUS MED «GIRLS»

Samlingsstundene på avdelingen har gjerne inneholdt sanger, lesing fra bildebøker, leker og eventyr. Eventyrene er gjerne hentet fra tradisjonelle kilder som Asbjørnsen og Moe, Brødrene Grim og H.C. Andersen.

Barnas samlinger ble gjennomført fortløpende. Det førte til at noen startet planleggingen av sin samling etter at de hadde deltatt i samlinger som andre barn hadde planlagt og ledet. Det var tydelig at barna lot seg inspirere av hverandre, og av tidligere samlinger som var holdt på avdelingen. Noen innslag gikk igjen i flere av samlingene. De fleste gruppene valgte en kombinasjon av innhold som ikke var gjort tidligere på avdelingen og innslag som var kjent fra tidligere grupper eller fra tidligere samlingsstunder på avdelingen. Med unntak av en gruppe, ønsket alle gruppene å skrive en egen historie som jeg leste opp i samlingsstunden deres. I den grad de svarte meg på spørsmål om hvorfor de ønsket å ha med bestemte innslag, svarte de at det var fordi det var gøy/morsomt.

Oversikt over hvilke tema de 9 forskjellige gruppene valgte for sin samlingsstund:

<b>Tema</b>	<b>Antall grupper</b>
Dikte egne historier	8
Sanger fra Barne-TV (som vi ikke har sunget i samling før)	5
Sanger fra populærkulturen (som vi ikke har hatt i samling før)	4
Spille instrumenter	3
Små leker (dansenlek, Kims lek, regnestykker, gjette noe i en boks)	8
Sanger vi har sunget på avdelingen tidligere	4
Lese fra bildebok	1

Barna holdt fast ved normer og struktur for hvordan samlingsstunden skulle foregå. Jeg tenker dette kan relateres til Dewey (2005, s. 348) og vise hvordan barna selv sørger for kontinuitet i sine erfaringer og betydningen av vaner. Både planlagt struktur, måten å lede samlingsstunden på og deltagernes medvirkning fulgte gruppas etablerte normer. Valg av sanger og historiene som barna skrev skilte seg imidlertid klart fra de sangene og historiene som har vært presentert på avdelingen tidligere. Flere av sangene har vi ikke sunget tidligere og vi har ikke laget eventyr om tilsvarende figurer. I noen av gruppene fordelte barna roller seg imellom mens de diktet. For eksempel var de babyløven og mammaløven mens de diktet historien om de tilsvarende dyrene.

Flere av historiene barna diktet inneholdt navn på familiemedlemmer, kosedyr og opplevelser barna har hatt. Dette kan igjen tyde på at barna selv bidrar til kontinuitet i sine erfaringer ved at de bruker opplevelser de har hatt med familien når de skal dikte historier som skal presenteres i barnehagen. Dette kan relateres til Dewey (2004, s. 99) og betydningen av at erfaringer fra menneskers sosiale liv inngår som en del av helheten når vi skaper mening og uttrykker oss. Våre erfaringer fra ulike arenaer inngår i en kontinuitet. De står aldri alene, men fungerer som en base for våre uttrykk. Nye erfaringer tolkes i relasjon til tidligere erfaringer.

I prosjektet fikk alle gruppene gjennomført sine planer, og jeg snakket kort med barna etter samlingen deres for å forsikre meg om at det var en god opplevelse for dem.

## **6.4 Interaksjonssekvenser**

Jeg vil nå presentere fire interaksjonssekvenser. Jeg mener at disse fire gir anledning til å vise en viss variasjon. Videre dekker de funn jeg anser som interessante å gå videre med i lys av forskningsspørsmålene. To av interaksjonssekvensene er fra observasjoner gjort i forbindelse med barnas forberedelser til samlingsstund, og to er i fra selve gjennomføringen av samlingsstund.

Interaksjonssekvensene er analyseenheter jeg benytter videre til å belyse forskningsspørsmål 1) Hvordan kan begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering belyse barnas erfaringer med samlingsstund? Dette forskningsspørsmålet benyttes imidlertid også til å drøfte det andre forskningsspørsmålet og på denne måten blir disse analyseenheter viktige for begge forskningsspørsmålene.

Interaksjonssekvensene som blir presentert her er valgt med henblikk på å representere en viss variasjon fra datamaterialet, men det er også lagt vekt på at typiske situasjoner bør bli representert.

## 6.4.1 Interaksjonssekvens 1

Samlingsstund ledet av barna Ola og Atle:

### Situasjonsbeskrivelse:

19 barn og 2 ansatte sitter i avdelingens garderobe.

Ola og Atle sitter på hver sin krakk med de andre barna i hesteko rundt. Ola og Atle har planlagt en samling som de nå leder. De har vist et bilde som illustrerer nissen som sitter på låven og spiser grøt. Nå er planen at de skal spille på trommer, mens vi skal synge ”På låven sitter nissen”.

### Interaksjonssekvens:

Ett av barna henvender seg til meg og spør om han kan være nissen. Jeg sier han må spørre Ola og Atle. Ola svarer ”ja” og nissen setter seg på gulvet med beina i kryss. Ett annet barn reiser seg og krøller seg sammen på gulvet og sier at han kan være grøtbollen. Ingen sier hverken ”ja” eller ”nei”. Ett barn rekker opp hånda og sier at han kan være grøtskjeen til nissen. Ola svarer ”ja”.

### Egne refleksjoner underveis:

Alle rollene ble utført på en troverdig og ansvarsfull måte. Jeg tolket at situasjonen var preget av respekt for de to som satt foran. Rollen som grøtbollen overrasket meg. Barnet som inntar denne rollen er målrettet og tydelig på hvordan denne rollen skal utføres. Han mente trolig at en grøtbolle måtte nissen ha. Jeg reflekterte over at rollen som grøtbolle også ga inspirasjon til rollen som grøtskje.

### Mine følelser i situasjonen:

Det føles litt rart å synge ”På låven sitter nissen” i mars. Men det var det visst ingen av barna som reagerte på. De så ut til å være glade for å få synge sangen igjen. Jeg kjente meg undrende til at barna syntes å forstå denne situasjonen som helt naturlig, mens den andre voksne og jeg opplevde rollene som litt underlige.

Situasjonen opplevdes som en fin sekvens. Det jeg forstår som barnas ansvarlige måte å delta i fellesskapet på ga meg en god følelse.

## 6.4.2 Interaksjon 1: Kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold

Jeg vil nå se hvordan begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering kan belyse barnas erfaringer i denne interaksjonen. Jeg vil gjøre dette i lys av Deweys teori om kontinuitet i erfaringer (Dewey, 2008, s. 47). Her vektlegges betydningen av at nye erfaringer inngår i en helhet og forholder seg til tidligere erfaringer. For å kunne fremstå som meningsfulle må erfaringene forholde seg til tidligere erfaringer på en forståelig måte. Nye erfaringer kan forstyrre etablerte handlingsmønstre for å gi impuls til å etablere et større handlingsrepertoar, mens erfaringer som representerer et brudd, blir fragmentert og føyer seg ikke inn i en helhet. Disse erfaringene gir liten mening for barnet. Dewey (2005, s. 307) vektlegger betydningen av menneskets interaksjoner med sine omgivelser. I denne interaksjonen medfører noen barns initiativ nye initiativer hos andre barn. Situasjonen kan belyse den gjensidige avhengigheten og påvirkningen mellom enkeltindividet og omgivelsene.

«Grøtbollens» initiativ kan betraktes i relasjon til det Dewey (2005, s. 348) skriver om betydningen av kontinuitet i erfaringer. En erfaring står aldri alene. Den er knyttet til tidligere erfaringer og den påvirker senere erfaringer. I denne interaksjonen kan «grøtbollens» initiativ trolig relateres til erfaringer barnet har hatt med den aktuelle sangen i forbindelse med jul. Resten av barnegruppen aksepterer innspillet om at nissen trenger en grøtbolle. Innspillet er nytt, i den forstand at det er et menneske som spiller rollen som grøtbolle, men trolig gjenkjennelig i forhold til barnas tidligere erfaringer med denne sangen. I lys av Dewey (2005, s. 348) vil erfaringene fra denne situasjonen også påvirke senere erfaringer. Meningsskapingen som skjer kollektivt skaper handling, og disse handlingene må forstås innenfor en lokal praksis. For eksempel gir «grøtbollen» gruppen erfaringer med hvordan man kan løse en situasjon dersom en gjenstand mangler. Som beskrevet i denne oppgavens vitenskapsteoridel vil det nåværende alltid være et nytt utgangspunkt i en uendelig prosess av tro, tvil og nye undersøkelser (Hogsnes, 2016, s. 38). Trolig fungerer gruppens felles kulturelle innhold som en form for ramme, for hvilke handlinger det er rom for i en situasjon og «grøtbollen» bidrar til å utvikle gruppas kulturelle innhold innenfor disse rammene. I relasjon til Dewey kan vi si at det er rom for *forstyrrelser*, og at disse kan bringe inn noe nytt som bidrar til å etablere et større handlingsrepertoar (Biesta, 2007, s.14). «Grøtbollen» kan i denne terminologien sies å ta

et initiativ, som medfører en form for forstyrrelse, og bidrar til å utvikle samlingsstundens kulturelle innhold.

Os og Eide (2013, s. 214) hevder at historier, myter, sanger og leker etablerer et felles kulturelt innhold som bidrar til opplevelse av tilhørighet og fungerer som grunnlag for felles aktiviteter og lek. Med bakgrunn i disse tankene vil jeg nå benytte begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering for å analysere hvordan denne interaksjonen kan representere en kontinuitet og utvikling av gruppas erfaringer. Hvordan interaksjonen forholder seg til et felles kulturelt innhold og hvordan den kan bidra til å utvikle dette innholdet videre.

Kvalifisering kan belyse hvordan denne interaksjonen langt på vei er avhengig av at barna har noen kvalifikasjoner som representerer en felles kunnskapsbase. Det kan relateres til at barna har lært sangen tidligere. Den ble sunget flere ganger før jul. I forbindelse med en liten juleoppvisning var nissen utstyrt med en ”ekte” grøtbolle og skje. Atle og Ola har også vist bilde av nissen som sitter på låven med grøtbolle og skje. Dette perspektivet kan belyse betydningen av at personalet i barnehagen har noe å tilføre av opplevelser og kunnskaper. Det kan relateres til Østrem (2012, s. 69) som skriver om betydningen av å ha noe felles å engasjere seg i. Situasjonen er forbundet med tidligere kvalifisering og det gir erfaringer som medfører videre kvalifisering. Kvalifiseringen kan også knyttes til den jobben barna som leder samlingen har gjort på forhånd. De har laget en plan og funnet fram bilde av nissen som sitter på låven og spiser.

Sosialisering kan belyse hvordan de to som leder samlingsstunden og de øvrige deltagerne følger gruppas normer for hvordan man skal oppføre seg i samlingsstunden. Ola sin ledelse og håndtering av situasjonen synes å samsvare med gruppas forventninger. Ingen ytrer motstand eller stiller spørsmål ved hvordan de tre skuespillerne fyller rollene. Det kan tyde på at deres tolkninger samsvarer med kulturens forståelse og gruppas forventninger i denne situasjonen. Det at man kan innta roller og rekke opp hånda for å spørre om noe er også i tråd med sosiale normer. De aksepterer at “grøtbollen” var så ivrig at han ikke rakk opp hånda. Det kan sies å samsvare med tidligere praksis, da det ikke er gjort noe nummer av om noen glemmer å rekke opp hånda. Nissen utfører rollen i samsvar med tidligere fremstillinger av nisser. «Grøtbollen» og «skjea» plasserer seg på gulvet foran nissen, orientert på samme måte som på bilde Atle og Ola nettopp har vist.



Situasjonen er preget av den sosialisering som allerede har foregått i gruppa og den bidrar til videre sosialisering i forhold til hvordan lignende situasjoner kan foregå i senere samlingsstunder.

Subjektivering kan relateres til barna som inntar roller. Jeg forstår det som at barna her inspirerer hverandre til å ta roller. Ett av barna mener tydeligvis at nissen har behov for en grøtbolle, og så tar han ansvar for den rollen. Trolig inspirerer «grøtbollen» også til at en tar rollen som skje. Barna bringer noe nytt inn i situasjonen. Jeg forstår det som at de spontant opplever behov for å dramatisere historien og at situasjonene er preget av improvisasjon. De tar ansvar for formidlingen og de gjør det ut i fra de muligheter det er rom for i denne situasjonen.

Biesta (2011, s. 33) argumenterer for at kvalifisering, sosialisering og subjektivering må forstås som tre overlappende dimensjoner. Denne situasjonen kan belyse hvordan de tre dimensjonene er avhengige av og påvirker hverandre. Det som ovenfor er presentert som «grøtbollen» sin subjektivering, avhenger av dette barnets og barnegruppas sosialisering og kvalifisering. Det at barnegruppa har en felles forståelse for noen av samlingsstundens normer og at flere av barna kan den aktuelle sangen, er forutsetninger for at ”grøtbollen” kan ta sin del av ansvaret og tre frem med sin unike tolkning av hva som kreves i denne situasjonen.

Det jeg skriver om subjektivering i denne situasjonen belyser det Biesta (2011, s. 103) skriver om at subjektivering ikke kan garanteres som resultat av en bestemt pedagogikk. Subjektiveringen er og må være overlatt til deltagerne. På den annen side hevder Biesta (2011, s. 103) at man som pedagog kan forsikre seg om at subjektivering ikke finner sted, ved å hindre ethvert forsøk på å tilføre situasjonen noe nytt og uforutsett. Dette understreker betydningen av å jobbe med å skape rom og mulighet for barnas deltagelse og medvirkning i gruppa.

Dersom barna benytter tidligere erfaringer når de skal medvirke og bidra til å utvikle samlingsstundens kulturelle innhold, kan det rette oppmerksomheten mot betydningen av å ha noen tidligere erfaringer. Det kan relateres til Østrem (2012, s. 69) som skriver om betydningen av å ha noe å engasjere seg i, og belyser personalets ansvar i forbindelse med å etablere og utvikle tema og prosjekter som engasjerer enkeltbarn og barnegruppen. Det

kan også belyse betydningen av at fellesskapet er åpent for mange typer deltagelse for å sikre at hver og en når frem og bidrar i gruppen.

### 6.4.3 Interaksjonssekvens 2

Samlingsstund ledet av barna Peder og Eskil:

#### Situasjonsbeskrivelse:

19 barn og 2 ansatte sitter i avdelingens garderobe.

Peder og Eskil sitter på hver sin krakk med de andre barna og ansatte i hesteko rundt.

Peder og Eskil har planlagt en samling som de nå leder.

Jeg leser en fortelling barna har diktet. Den handler om dinosaurer. Jeg leser at T-rex biter Indominus.

#### Interaksjonssekvens:

Spontant reiser Peder seg fra krakken. Han beveger seg på en måte som illustrerer en T-rex. Han instruerer Eskil om hvordan Indominus skal bevege seg. Peder utstøter et hest brøl som han forklarer at er sånn T-rex sier når han er sulten. Det arter seg mest som et skuespill. Dramatisk, men rolig. Hele sekvensen varer ca. 3 minutter.

#### Egne refleksjoner underveis:

Peder ser ut til å ha en klar formening om hvordan dette bør fremstilles. Han var svært ivrig da de skrev historien. Han går inn i rollen og fremfører en troverdig scene.

De som deltar i samlingen følger med og tar denne fremføringen på alvor. Jeg tror de setter pris på fremføringen. Jeg forstår det som at Peder kjenner behov for å tydeliggjøre hvordan han mener denne sekvensen skal foregå.

#### Mine følelser i situasjonen:

Jeg har en god følelse i denne situasjonen. Peder ser ut til å ha kontroll på det som skal skje. Det oppleves som en troverdig dramatisering. Tilhørerne viser respekt for det som fremføres.

#### **6.4.4 Interaksjon 2: Kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold**

Jeg vil nå benytte begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering for å analysere hvordan barnas erfaringer i denne interaksjonen kan forholde seg til et felles kulturelt innhold, og hvordan interaksjonen kan bidra til å utvikle dette innholdet videre.

Kvalifisering kan være knyttet til forberedelsene barna har gjort. De har laget plan og struktur. I denne prosessen har Peder og Eskil forberedt seg ved å skrive en historie. Barna har noen kunnskaper om dinosaurer som de videreformidler. Det at disse barna velger å skrive om dinosaurer kan tyde på at det er et tema som opptar dem. I dette perspektivet kan samlingsstunden bety en mulighet til å jobbe med et tema som opptar dem og som de videreformidler på sine egne premisser. Peder og Eskil både bruker og videreutvikler sine kunnskaper om dinosaurer og sine ferdigheter som formidlere. Vi har ikke vært spesielt opptatt av dinosaurer på avdelingen og jeg tenker barnas kunnskaper om dette temaet først og fremst er knyttet til barnas sosiale liv utenfor barnehagen. Interessen kan være inspirert av bøker, film, teater eller lek som de trolig har erfart hjemme i familien, og som de nå deler med resten av gruppen. Ved å la andre barn og ansatte i gruppa få erfare dinosaurer, blir samlingsstunden en anledning for Peder og Eskil til å medvirke med erfaringer fra deres sosiale liv, og gjennom dette bidra til å utvikle gruppas kulturelle innhold.

Sosialisering kan i denne interaksjonen knyttes til at både de to som leder samlingsstunden og de øvrige deltagerne følger gruppas normer for hvordan man skal oppføre seg i samlingsstunden. Situasjonen er preget av den sosialisering som allerede har foregått i gruppa og den bidrar til videre sosialisering i forhold til hvordan en samlingsstund skal foregå. Jeg tror ikke tidligere samlingsstunder på avdelingen har inneholdt noen illustrasjon av en sulten dinosaur. Fremførelsen blir imidlertid akseptert umiddelbart. Det kan tyde på at den er i tråd med hvordan dinosaurer blir fremstilt i kulturen. I forhold til det Dewey (2005, s. 348) sier om kontinuitet i erfaringer kan det tyde på at Peder forholder seg til noen rammer og forståelser for hvordan en sulten dinosaur kan illustreres på en troverdig måte. Hans fremførelse holder seg innenfor samlingsstundens rammer. Han er ikke for voldsom, noe man kan risikere når man skal illustrere en sulten T-rex.

Subjektivering kan i denne interaksjonen belyse Peder sitt bidrag. Han bringer noe nytt inn i situasjonen. Jeg forstår det som at han spontant opplever behov for å supplere historien. Han velger å dramatisere handlingen, ved å reise seg og improvisere. Han tar ansvar for formidlingen og han gjør det på en måte han forstår som rett i denne situasjonen. Med utgangspunkt i de muligheter det er rom for.

Igjen fremstår subjektivering mer som en mulighet enn som et resultat av noen bestemt plan. Peder griper muligheten. Avgjørelsen om å ta rollen som T-rex skjer der og da, i nuet. Det er en respons, inspirert av historien han har vært med på å skrive. Handlingen er preget av improvisasjon. Peder kan i denne terminologien, sies å ta et initiativ, som medfører en form for forstyrrelse, og bidrar til å utvikle samlingsstundens kulturelle innhold.

At de tre begrepene overlapper og forutsetter hverandre blir igjen tydelig i denne situasjonen. Subjektiveringen er avhengig av kvalifiseringen og sosialiseringen som har funnet sted, og som Dewey (2005, s. 348) påpeker, virker erfaringen inn på senere erfaringer. Det kan virke som begrepene forutsetter og videreutvikler hverandres muligheter.

### 6.4.5 Interaksjonssekvens 3

Planlegging av samlingsstund med Eva og Silje:

Situasjonsbeskrivelse:

Jeg sitter på et kontor sammen med barna Silje og Eva. De ønsket å skrive et eventyr. Jeg er sekretær og de har diktert hva jeg skal skrive. Nå har det stoppet litt opp i diktingen.

Interaksjonssekvens:

Jeg spør: ”Er det snipp snapp snute nå?”

Eva: ”Nei!”

Silje: ”Vi må ha litt mer om...”

Eva: ”... og da hørte de en fæl lyd fra døra. Så gikk døra opp”

Silje: ”Men?”

Eva: ”... det var bare dragevennen deres”

Silje: ”Men VÆÆÆ... Det var bare vennen deres, men de ble skikkelig redde for den. Det var dragevennen!”

Eva : ”...og så var det snipp snapp snute”.

Egne refleksjoner:

Historien blir til underveis. Det er Eva som introduserer Dragevennen. Denne figuren har ikke vært med tidligere i historien. Begge dikter videre på de innspillene den andre kommer med. De godtar umiddelbart og forholder seg konstruktivt til nye innspill den andre kommer med.

Mine følelser i situasjonen:

Jeg er imponert over hvordan de samarbeider om å dikte. Det føles som det bobler av kreativitet i en verden der alt kan skje.

Jeg opplever følelsen av godt og kreativt samarbeid, som mest betegnende for situasjonen.

### **6.4.6 Interaksjon 3: Kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold**

Jeg vil nå benytte begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering for å analysere hvordan barnas erfaringer i denne interaksjonen kan forholde seg til et felles kulturelt innhold, og hvordan interaksjonen kan bidra til å utvikle dette innholdet videre.

Begrepet kvalifisering kan belyse at Silje og Eva har etablert forståelse for historiers oppbygging. Det tyder på at de har tidligere erfaringer med historier og eventyr. Silje og Eva mestrer å dikte en sammenhengende historie, og trolig benytter de sine tidligere erfaringer med historier og eventyr til denne diktningen. Det at vi skriver ned eventyret deres forstår jeg som en nødvendig forberedelse, en kvalifisering til at vi kan lese eventyret i samlingen som Silje og Eva skal lede. Trolig øker denne prosessen barnas forståelse for skriftspråkets betydning, og hvordan det skrevne ord er bevart for ettertiden. Prosessen vi nå er igjennom kan bidra til å kvalifisere dem for lignende oppgaver senere. Videre vil diktningen bidra til å utvide barnegruppas erfaringer og utvikle gruppas kulturelle innhold.

Sosialisering kan belyse hvordan denne interaksjonen forholder seg til tidligere samlingsstunder. Vi har jobbet mye med eventyr på avdelingen, og barnas valg om å skrive eventyr kan forstås som en form for kontinuitet i forhold til samlingsstundens aktiviteter. Historieskriving inngår som en del av forberedelsene til de fleste samlingene barna forbereder. I denne interaksjonen forholder barna seg til hverandres innspill og følger normer for hvordan man kan delta og samarbeide med andre. Situasjonen bærer preg av tidligere sosialisering, og den vil trolig bidra til erfaringer som kan føre til videre sosialisering.

Subjektivering kan belyse hvordan barna bidrar på egne premisser de bruker sin kreativitet, og tidligere erfaringer til å skape noe nytt - en historie ingen har hørt før. En historie fullstendig knyttet til nettopp disse to menneskene, i et samarbeid preget av improvisasjon. Ingen av dem kunne diktet den samme historien alene, og ingen andre kunne kommet opp med nettopp denne historien. Historien må også antas å være knyttet til tid og sted. I morgen, eller på et annet sted, kunne den blitt en annen. I løpet av samlingsstunden de nå planlegger vil nettopp denne historien bli delt og vist frem for de andre på avdelingen og på denne måten utvide gruppens kulturelle innhold. Barnas eventyr skiller seg innholdsmessig fra de eventyr som har vært presentert på avdelingen tidligere. Det synes likevel å holde seg innenfor de rammer som eksisterer i kulturen.

Fra mitt perspektiv er planleggingsfasen i prosjektet forbundet med å strukturere hva samlingsstundene skal inneholde og kvalifisere barna for oppgaven. Fra barnas perspektiv kan det synes som at planleggingen har verdi i seg selv. De synes ikke å være spesielt opptatt av at det dreier seg om noen forberedelse. Kun ved ett tilfelle reflekterte barna som planla over hva barnegruppen vil mene om et innslag. Kanskje kan barnas valg om å skrive historier relateres til at de opplever det som verdifullt der og da, at de synes det er morsomt å dikte. Kanskje er de ikke først og fremst opptatt av at det dreier seg om noen forberedelse.

Jeg sitter igjen med en følelse av at situasjonen fra barnas perspektiv kan dreie seg mer om subjektivering, at de trekkes mot å få bidra, medvirke og skape noe nytt. Mens min vektlegging av kvalifiseringsperspektivet ikke tiltrekker dem i samme grad. Disse tankene svekker ikke betydningen av å vektlegge kvalifisering som nødvendig forberedelse til å

lede samlingsstunden. Men det kan relateres til at min erfaringsbakgrunn er en annen enn barnas. Som barnehagelærer er jeg vant til at forberedelser er viktig for hvordan en aktivitet forløper. De erfaringer vi har med oss er avgjørende for hvordan verden fremstår, og nye erfaringer vil igjen påvirke hvordan vi forstår senere erfaringer (Dewey, 2005, s. 348).

Jeg forstår den gjensidige avhengigheten mellom begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering som fremtredende i denne situasjonen. For eksempel er barnas sosialisering i forhold til å ta hensyn til hverandre avgjørende for at subjektivering kan finne sted. Aksept for hverandres innspill var fremtredende i forbindelse med historiedikningen i flere av gruppene. Jeg forsto dette som eksempel på situasjoner der det var rom for subjektivering.

#### 6.4.7 Interaksjonssekvens 4

Planlegging av samlingsstund for Mette og Truls:

##### Situasjonsbeskrivelse

Jeg sitter på et kontor sammen med to barn. De skal forberede samlingsstund som de skal holde på avdelingen. Barna Mette og Truls dikter et eventyr. Ragnhild er sekretær. De har med seg en påfuglfjær som de har funnet på avdelingen, og eventyret handler om en påfugl.

##### Interaksjonssekvens:

Mette: “Den glittret seg”.

Ragnhild: “Hva gjorde den”?

Truls: “Den glittret seg”.

Ragnhild: “Hva betyr det da”?

Truls: “Det betyr at ...”

Mette: “Det betyr at den glittret seg og tar noe i himmelen”.

Ragnhild: “Å ja, da skriver jeg det”.

Mette: “Så blei det glitter i himmelen”.

Truls: “Sånn som på Julius”.

Ragnhild: “Skal vi se om vi finner et bilde”?

Vi søker rundt i bilder på internett og det viser seg at de mener nordlys.

De velger hvert sitt bilde og skriver ut bilder av Nordlys. Bildene vises frem i samlingen og vi skriver at det heter Nordlys.

Egne refleksjoner:

Jeg har en plan om å være tilbakeholden med avbrytelser, men her avbryter jeg barnas eventyr dikting. Jeg trenger en oppklaring på hva «glittret seg» betyr. Jeg ønsker å forstå hva de skriver om. Kanskje var jeg så opptatt av diktningen at spørsmålet ble stilt før jeg rakk å tenke meg om. Det virker som de begge har formening om hva påfuglen faktisk gjorde, og jeg er den eneste i rommet som ikke forstår. Jeg kommer også med forslag om vi skal finne bilder på internett. Når jeg ser denne interaksjonen tenker jeg at min avbrytelse bidro til noen nye forståelser for meg og barna.

Min avbrytelse kan også skyldes at jeg anser dette som en forberedelse til den fremtidige samlingsstunden. Jeg ønsker at det de skriver skal fremstå som meningsfullt for de andre i gruppen.

Mine følelser i situasjonen:

De har begge et ønske om å forklare meg hva dette faktisk dreier seg om. De engasjerer seg, og forstår mitt behov for en oppklaring. Jeg har en opplevelse av felles engasjement. Jeg opplever også at mitt ønske om å forstå er knyttet til den fremtidige samlingsstunden barna nå planlegger. Jeg ønsker at historien skal fremstå som meningsfull for de andre tilhørerne også.

#### **6.4.8 Interaksjon 4: Kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold**

Jeg vil nå benytte begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering for å analysere hvordan barnas erfaringer i denne interaksjonen kan forholde seg til et felles kulturelt innhold, og hvordan interaksjonen kan bidra til å utvikle dette innholdet videre.



Begrepet kvalifisering kan her belyse hvordan barna bidrar til å kvalifisere meg i forhold til barnekulturen. Julius har de fra NRK sin julekalender desember 2016. Jeg så enkelte episoder av denne serien for å kunne orientere meg i forhold til hva barna engasjerte seg i før Jul, men da dette kom opp i forbindelse med påfuglen forstod jeg ikke sammenhengen. Interaksjonen kan tenkes å øke barnas forståelse for at andre mennesker ikke umiddelbart assosierer det samme som dem. De får her erfaring med å forklare hva de mener. Truls sier «sånn som på Julius». Siden jeg har sett noen episoder av TV-serien får jeg et innspill til å forstå. Interaksjonene kan vise betydningen av at personalet i barnehagen orienterer seg i forhold til den kulturen barna møter i sitt sosiale liv utenfor barnehagen. At dette kan være nødvendig for å ivareta kontinuiteten i barnas erfaringer. Kvalifisering kan også knyttes til at de lærer begrepet «Nordlys». Noe de senere formidler til de andre på avdelingen.

Sosialisering kan belyse valget om å skrive eventyr som en form for kontinuitet i forhold til samlingsstundens aktiviteter. I denne interaksjonen samarbeider de først og fremst om å forklare meg hva de mener. Interaksjonen viser at barna følger sosiale normer for hvordan man kan samarbeide og bygge videre på det den andre har uttalt. Det er sannsynlig at alle barna på avdelingen så noen episoder fra julekalender-serien, og at den representerer en del av barnas felles kultur. Nå bringes serien inn i samlingsstunden, og vi får alle en påminnelse om denne serien. Interaksjonen er et eksempel på hvordan barna bringer erfaringer fra sitt sosiale liv med seg når de medvirker og bidrar til å utvikle gruppens felles kulturelle innhold. Det at de bringer erfaringer fra NRK sin julekalender med i samlingsstunden kan representere en kontinuitet i barnas erfaringer. Situasjonen bærer preg av tidligere sosialisering, og den vil trolig bidra til erfaringer som kan føre til videre sosialisering.

Subjektivering kan belyse hvordan barna jobber med å forklare meg. Begge virker oppriktig opptatt av at jeg skal forstå. De engasjerer seg og tar ansvar for å forklare. Kanskje sitter begge barna og ser for seg Nordlys, men de mangler dette begrepet. De leter etter ord, begreper og uttrykk som kan hjelpe meg med å forstå. De samarbeider om forklaringen og trolig hjelper Mette sin kommentar om «himmelen» til at jeg forstår. Det forløsende finner de ved å nevne Julius. Han henter de fra en tidligere kulturell erfaring, som de nå bringer inn i samlingsstunden sin. På denne måten medvirker barna med å

bringe inn tema de er opptatt av, og barnas eventyrskriving kan sies å utvikle gruppens felles kulturelle innhold.

Igjen opplever jeg at mitt perspektiv på denne planleggingen dreier seg mye om forberedelse for en fremtidig oppgave, mens barna er opptatt av nuet.

## 7 Drøfting av empiri

Resultatene fra denne studien kan ikke generaliseres, men de kan belyse betydningen av å søke forståelse for barnas erfaringer, og bidra med innspill til diskusjoner om de kulturelle rutinenes betydning. Studien kan også bidra med innspill til diskusjoner for andre som jobber med tilsvarende kontekster, og som ønsker å utvikle og forstå hvilken betydning samlingsstunden kan ha.

I dette kapitlet vil jeg drøfte forskningsspørsmålene i lys av empirianalysene. Jeg vil gjøre dette i dialog med teorien som er presentert tidligere i oppgaven.

Forskningsspørsmålene vil bli drøftet i henhold til denne nummererte rekkefølgen:

1. Hvordan kan begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering belyse barnas erfaringer med samlingsstund?
2. Hvilken betydning kan samlingsstunden ha for barna?

Studien inneholder analyser som har fremkommet ved bruk av ulike metoder. Da jeg ikke synes samtalene ga godt nok grunnlag for å belyse begge forskningsspørsmålene, valgte jeg å la barna lede samlingsstundene på avdelingen. Dette ga tilgang til flere typer data. Mens samtalene gir tilgang til diskursive data basert på folks selvpresentasjon, vil observasjonene gi tilgang til handlingsdata (Fangen, 2011, s. 172).

I henhold til studiens sosialkonstruktivistiske utgangspunkt vil observasjonene være forbundet med min subjektive oppfatning og tolkning av hendelsesforløpet (Fangen, 2011, s. 26). Forskningsspørsmålene drøftes innenfor disse rammene. Det å la barna lede samlingsstundene kan sees i tilknytning til oppgavens sosialkonstruktivistiske vitenskapssyn, og Dewey sin teori om at mennesket tilegner seg kunnskap gjennom å delta i praktiske undersøkende aktiviteter med sine omgivelser (Dewey, 2005, s. 13).

For å strukturere drøftingen av forskningsspørsmålene, har jeg gjort noen valg i forhold til bruk av empiri. Jeg har tatt utgangspunkt i den delen av empirien jeg fant best egnet i forhold til å drøfte det enkelte forskningsspørsmålet. Jeg har funnet det hensiktsmessig å

benytte drøftingen av forskningsspørsmål 1 videre inn i drøftingen av forskningsspørsmål 2. Kapittelet avsluttes med tanker om hvordan drøftingene av forskningsspørsmålene kan bidra til at barna kan få medvirke i utviklingen av avdelingens samlingsstunder.

## **7.1 Hvordan kan begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering belyse barnas erfaringer med samlingsstund?**

Interaksjonssekvensene, som fremkom fra observasjonene, danner utgangspunkt for å drøfte dette forskningsspørsmålet. I det foregående kapittelet har jeg analysert interaksjonssekvenser i forhold til begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Disse analysene støtter opp om Biesta (2011, s. 33) som argumenterer for at utdanningens tre funksjoner må forstås som tre overlappende områder. Når vi skal diskutere hva som konstituerer god praksis er det imidlertid nødvendig å adskille, og være bevisst de tre dimensjonene (Biesta, 2011, s. 33). Tilsvarende understreker Dewey (2008, s. 16) at erfaringene utgjør en kontinuitet, men at det er naturlig at vi innenfor denne prosessen isolerer enkelte avsnitt, og kaller det for en erfaring.

### **7.1.1 Medvirkning til å utvikle et felles kulturelt innhold**

Arbeidet med å analysere interaksjonssekvensene gjorde meg oppmerksom på betydningen av at gruppen besatte et felles kulturelt innhold. Med bakgrunn i Dewey forstår jeg dette felles kulturelle innholdet som etablert, og kontinuerlig utviklet med basis i felles erfaringer. Disse tankene understreker betydningen av deltagelse og medvirkning i fellesskapet. Hvilket forutsetter at fellesskapet inneholder mulighet for at ulike individer kan bidra med sine erfaringer og dermed medvirke til utvikling av gruppens felles erfaringer. På denne måten kan erfaringer den enkelte har, fra ulike arenaer, bidra til fellesskapets mangfold i forbindelse med samlingsstund.

Felles erfaringer omtales som verdifulle for opplevelse av fellesskap og tilhørighet. Historier, myter, sanger og leker etablerer et felles kulturelt innhold som bidrar til opplevelse av tilhørighet og fungerer som grunnlag for felles aktiviteter og lek (Os & Eide, 2013, s. 216). Dette understreker betydningen av både å etablere og utvikle gruppens felles kulturelle innhold for å bidra til fellesskap og tilhørighet.

Hvordan barna medvirker til kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold, ble etterhvert et viktig perspektiv for meg i arbeidet med denne studien. Barna fremstår som aktive aktører som går inn og medvirker til å skape innholdet underveis. Med disse tankene knyttes samlingsstunden til *medborgerskap*, som i følge Østrem (2012, s. 94) handler om å plassere den enkelte inn i et forpliktende fellesskap der det er mulighet for aktiv deltagelse.

Analysen av interaksjonssekvensene kan tyde på at barna benytter kvalifikasjoner de har ervervet seg gjennom ulike deler av sin tilværelse når de skal medvirke til utviklingen av samlingsstundens kulturelle innhold. Både erfaringer fra tidligere samlingsstunder, og erfaringer fra barnas sosiale liv bringes inn. På denne måten bidrar de til kontinuitet i erfaringene og kvalifisering av gruppas deltakere. Interaksjonene er også langt på vei avhengige av at det allerede er etablert noen felles kvalifikasjoner som representerer en felles kunnskapsbase, og en felles forståelse for et kulturelt innhold. Muligheten for deltagelse kan også synes å være avhengig av at deltagerne besitter en viss grad av sosialisering. I den forstand at de følger noen normer for hvordan man kan gi hverandre rom for å medvirke. Det synes som barna holder fast ved etablerte normer og bidrar til hverandres sosialisering når de medvirker til samlingsstunden.

Barnas medvirkning til å utvikle samlingsstundens kulturelle innhold kan synes å være basert på tidligere kvalifisering og sosialisering, og kan være forbundet med subjektivering. Det kan virke som subjektivering er knyttet til improvisasjon. I interaksjonssekvensene der ”grøtbollen” og ”dinosaurusen” trer frem, bidrar disse barna sin subjektivering til utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold. Eksempler på at subjektivering kan bidra til utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold, finner vi også i forbindelse med historieskrivingen.

### **7.1.2 Ulike perspektiver på planleggingen**

Vurderingen av barnas erfaringer ut i fra begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering gjorde meg oppmerksom på at det synes som barna og jeg hadde ulike perspektiver på hva planleggingen av samlingsstundene deres dreide seg om. Mitt perspektiv var orientert mot kvalifisering for en fremtidig oppgave, mens barna synes å være mer opptatt av nuet, ha det gøy, og gjøre det beste ut av den situasjonen de befant

seg i. Dette kan være i tråd med Dewey som er opptatt av det som gir mening for barnet *her og nå* (Hogsnes, 2016, s. 21).

Kanskje anså ikke barna planleggingen først og fremst som en forberedelse til en fremtidig samlingsstund. Kan hende søker de å gjøre situasjonen mest mulig gøy? Kanskje de vil skrive historier fordi det er gøy der og da? Jeg har lurt på om dette er noe av grunnen til at åtte av de ni gruppene ønsket å skrive en historie mens vi planla samlingsstund. Denne betraktningen er å forstå som et kritisk innspill til min antagelse om at barna velger å planlegge en samling i tråd med de ønsker de selv har for samlingsstunden. I min logikk er det naturlig at planleggingen har den endelige gjennomføringen som mål. Dette er i tråd med mine erfaringer med samlingsstund. Barna har trolig ikke særlig mye erfaring med å delta i denne typen planlegging. De kan synes å ha en mer umiddelbar logikk, der andre behov får større betydning for deres valg.

### **7.1.3 Ulike tidsperspektiver for kvalifisering, sosialisering og subjektivering**

Jeg forstår teorien om kontinuitet i erfaringene (Dewey, 2005, s. 348) som et uttrykk for hvordan fortid, nåtid og fremtid er forbundet med hverandre i et menneskets liv. De kan ikke forstås uavhengig av hverandre. Når jeg vurderer dette forskningsspørsmålet, synes jeg empirien peker mot at tidsaspektene fortid, nåtid og fremtid også er avgjørende i forhold til begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Det er ikke likegyldig hva som kommer først. Erfaringen blir en annen dersom rekkefølgen endres. For som Dewey (2008, s. 47) påpeker vil enhver erfaring endre mennesket, og denne forandringen vil endre kvaliteten på etterfølgende erfaringer. Empirien fra interaksjonssekvens 1 og interaksjonssekvens 2 kan belyse dette. Barna som tar roller ser ut til å gjøre dette på bakgrunn av tidligere erfaringer. Rollen som grøtbolle har trolig forbindelse til at barnet tidligere har erfart at nissen hadde en grøtbolle. Uten denne tidligere erfaringen ville kanskje ikke interaksjonen skjedd, eller den hadde blitt en annen. Tilsvarende ser barnet som tar rollen som dinosaur ut til å benytte noen tidligere erfaringer forbundet med dinosaurer. I disse interaksjonssekvensene vil trolig «grøtbollen» og «dinsauren» sin subjektivering kunne bidra til at barnegruppa får noen erfaringer. Disse erfaringene kan ha innvirkning på barnas forståelser relatert til sosiale praksiser i denne typen kontekster, og bidra til hvordan grøtboller og dinosaurer kan forstås. Analysene kan tyde på at barna

benytter tidligere erfaringer når de skal medvirke til å utvikle samlingsstundens kulturelle innhold, og at denne utviklingen dermed representerer en kontinuitet i barnas erfaringer.

Empirien kan tyde på at de tre begrepene kan forholde seg noe ulikt til tid. Mens kvalifisering og sosialisering kan relatere seg til både fortids-, nåtids- og fremtidsperspektivet, kan det synes som subjektivering baserer seg på tidligere erfaringer, men opptrer spontant, i nuet, og i liten grad kan sees i et fremtidsperspektiv. Empirien jeg har karakterisert som subjektivering i forbindelse med selve samlingsstundene er interessant her. Det kan se ut som både «grøtbollen» i interaksjonssekvens 1 og «dinosaueren» i interaksjonssekvens 2 lar seg inspirere til å reagere, og bidra med innslag som er preget av improvisasjon. Jeg forstår improvisasjon da som en skapelsesprosess basert på øyeblikkets hendelser. I henhold til det jeg har skrevet om improvisasjon tidligere i oppgaven vil denne ta utgangspunkt i tidligere erfaringer, foregå innenfor et felles rammeverk, forholde seg til gitte regler og bidra til at noe nytt og uforutsett kan komme til uttrykk (Liset et al., 2011, s. 15). Dersom subjektivering kan sies å ha noen fellestrekk med improvisasjon, så kan teorien knyttet til improvisasjon bidra til å belyse dette tidsperspektivet. Improvisasjon retter oppmerksomheten mot å respondere best mulig på det som allerede er gjort og sagt. Improvisasjon kan ikke planlegges, men opptrer som en umiddelbar respons (Liset et al., 2011, s. 15). Dette kan kobles til subjektivering som heller ikke følger noen bestemt plan (Biesta, 2011a, s. 103). Det dreier seg altså om hendelser som skjer *her og nå*.

Interaksjonssekvens 3, der barna skriver en historie sammen, kan også kobles til improvisasjon. Sverdrup og Myrstad (2011, s. 146) beskriver dialogen som den enkleste form for improvisasjon. Dialogen er preget av at utfallet ikke er gitt på forhånd, men avhenger av hvordan deltakerne responderer og viderefører hverandres innspill. Dette er trekk som også kjennetegner denne interaksjonssekvensen. Den er preget av at deltakerne er åpne for hverandres bidrag. Det empiriske materialet inneholder flere interaksjonssekvenser fra gruppenes historieskriving. Denne empirien kan tyde på at barnas arbeid med å skrive egne historier var forbundet med muligheter som flere av barna utnyttet i forhold til subjektivering. Kanskje kan det knyttes til historieskrivingens skapende karakter og barnas evne til å være åpne ovenfor hverandres innspill til tekst. De tar den andres innspill til følge, som et nytt premiss for å dikte videre. Det synes som de i liten grad hadde bestemt seg for hvordan historien skulle ende, før den faktisk var slutt.

Empirien tyder også på at barna benytter sine tidligere erfaringer når de skal dikte. Sånn sett representerer historiene en kontinuitet i barnas erfaringer og en anledning til å medvirke til utvikling av gruppens kulturelle innhold.

#### **7.1.4 Den enkeltes engasjement og initiativ**

Biesta (2011, s. 103) skriver at subjektivering ikke kan garanteres som resultat av en bestemt pedagogikk. Ut ifra det jeg har skrevet om subjektivering i interaksjonssekvensene kan empirien peke mot at barna selv tar ansvar for det jeg har kategorisert som subjektivering. Subjektivering synes langt på vei å være overlatt til den enkelte og stiller krav til personlig engasjement. Pedagogen blir å forstå som en støttespiller, med ansvar for rammer og tilrettelegging av muligheter. Subjektivering synes forbundet med et personlig engasjement, et ønske om å medvirke. Kanskje er det slik at subjektivering til syvende og sist er avhengig av den enkelte, og at vi alle må ta et visst ansvar for egen subjektivering? Det kan synes som et stort ansvar å legge på mennesker generelt og små barn spesielt, men det er ikke noe i empirien som tyder på at barn ikke er kompetent i forhold til dette ansvaret. Kanskje hellet tvert i mot. Dersom vi tar utgangspunkt i antagelsen om at barn først og fremst forholder seg til nuet, og i liten grad er opptatt av å planlegge for fremtiden, kan det synes som et godt utgangspunkt for å jobbe med egen subjektivering. Det virker som ansvar for egen subjektivering er noe den enkelte må «ta», på eget initiativ, ikke noe det står i andres makt å pålegge barnet. Empirien kan tyde på at ved å ta et slikt initiativ, så kan de medvirke til utvikling av gruppens kulturelle innhold. Interaksjonssekvensene kan tyde på at barna benytter tidligere erfaringer når de skal medvirke. Dette leder mot betydningen av å ha noe konkret å engasjere seg i, noen kvalifikasjoner som barna kan videreutvikle og bruke når de medvirker til å utvikle samlingsstundens kulturelle innhold.

#### **7.1.5 Pedagogens ansvar for barns medvirkning**

Pedagogens ansvar kan knyttes til å bidra med noe betydningsfullt å engasjere seg i. Dette kan belyse det Østrem (2012, s. 69) skriver om å rette oppmerksomheten mot noe konkret og betydningsfullt utenfor barnet. Jeg forstår det som innspill til hvordan vi kan etablere møter som fremmer barns medvirkning. Interaksjonssekvensene kan tyde på at erfaringer og kunnskaper om tema barna engasjerer seg i er viktige for å kunne medvirke i



forbindelse med samlingsstunden. Dette kan forstås i relasjon til Dewey sin teori om erfaring (Dewey, 2008), man trenger noen erfaringer å bygge videre på.

At man ikke kan garantere noens subjektivering betyr ikke at subjektivering er uavhengig av planer, eller bør være utenfor pedagogens interesse. Både Biesta (2011, s. 33) og empirien i denne studien viser betydningen av begrepene nære forhold til hverandre. Det betyr at når vi for eksempel jobber med kvalifisering, så har det betydning for både sosialisering og subjektivering. Flere av analysene tyder på at det jeg har kategorisert som subjektivering forutsetter en forutgående kvalifisering og sosialisering. Som beskrevet i studien vil det som er kategorisert som «grøtbollens» subjektivering være avhengig av både dette barnets og barnegruppens kvalifisering og sosialisering. Dette belyser betydningen av at pedagogen engasjerer seg i kombinasjonen og blandingsforholdet mellom disse tre dimensjonene (Biesta, 2011, s. 35).

Studiens analyse av de tre begrepene kan tyde på at kvalifisering og sosialisering er begreper pedagogen trolig kan planlegge for. Det kan dreie seg om pedagogens ansvar for å etablere et sosialt miljø i barnegruppa, som i dette tilfelle kan kobles til aksept for at barna kan innta roller i forbindelse med samlingsstunden, eller å kvalifisere barna til oppgaver de skal utføre. Det er også et pedagogisk ansvar å jobbe for at både den enkelte og barnegruppa som sådan opplever at grunnleggende behov for trygghet og tillit er tilfredsstilt. Subjektivering kan derimot synes som noe pedagogen kun kan legge til rette for. Dette gjør spørsmålet om *hvordan* vi kan legge til rette for subjektivering til et viktig spørsmål for pedagogen. For pedagogen dreier subjektivering seg om å skape rom der subjektiviteten kan komme til syne (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 255). Det er verd å merke seg at selv om det ikke står i pedagogens makt å garantere noens subjektivering, så har pedagogen makt til å hindre at subjektivering skjer. Det skjer dersom pedagogen hindrer barnas mulighet til å medvirke med personlige innspill. Dersom det ikke blir gitt rom for å forstyrre en «normal» oppførsel (Biesta, 2011, s. 103). Kombinerer vi disse tankene om pedagogens ansvar med studiens sosialkonstruktivistiske vitenskapssyn og Deweys teori om kontinuitet i erfaringene (Dewey, 2008, s. 47), ser vi at dette ansvaret dreier seg om en kontinuerlig prosess.

Jeg vil ta med drøftingen fra dette forskningsspørsmålet når jeg nå skal jobbe videre med å drøfte det neste forskningsspørsmålet. På den måten benyttes empirianalysen fra observasjonene til å diskutere hvilken betydning samlingsstunden kan ha for barna.

## **7.2 Hvilken betydning kan samlingsstund ha for barna?**

For drøftingen av dette forskningsspørsmålet vil jeg ta utgangspunkt i analysen fra samtalen, og supplere med innspill fra drøftingen av forskningsspørsmål 1.

### **7.2.1 Kulturell rutine og fast holdepunkt i hverdagen**

Flere av barna sa de ble glade når det skulle være samlingsstund, for da visste de at det snart var mat å få. Først oppfattet jeg disse uttalelsene som litt morsomme kuriositeter «sånn barn kan si». Det var før det gikk opp for meg at dette gikk rett til kjernen av mitt overordnede forskningstema: Barnehagens kulturelle rutiner. Dette kan forstås i sammenheng med Bredeland (2009, s. 20) som skriver om behovet for å skape oversikt i en uoversiktlig verden. Barnas uttalelser kan tyde på at samlingsstunden har betydning som et fast holdepunkt med potensiale for å etablere forutsigbarhet i hverdagen, og på denne måten har verdi som kulturell rutine. Dette er i trå med Ahrenkiel et al. (2012, s. 69) som skriver om rutinenes betydning. Samlingsstunden blir et fast holdepunkt når barna skal orientere seg, og få oversikt over barnehagehverdagen. I forhold til konteksten i denne studien kan det trolig si noe om behovet for noen faste rammer, og sosiale strukturer som barna kan gjøre sine erfaringer innenfor.

Drøftingen av forskningsspørsmålet om hvordan begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering kan belyse barnas erfaringer med samlingsstund, ledet til refleksjoner knyttet til barnehagelærerens ansvar for kvalifisering og sosialisering. Jeg tenker barnas uttalelser kan relateres til det ansvaret barnehagelæreren har for å skape en hverdag i barnehagen der barna kvalifiseres og sosialiseres, innenfor strukturer barnet kan oppleve som meningsfulle og forutsigbare. På denne måten kan samlingsstunden bidra til å tilfredsstillende noe av behovet for å skape sammenheng og forutsigbarhet, og etablere rammer for barnas meningsskaping.

### **7.2.2 Mulighet for medvirkning**

Samlingsstunden har potensiale i seg til å etablere et felles fokus. Uttalelser om at de ønsker å medvirke og være den som fellesskapet retter oppmerksomheten mot, går igjen i samtalen. Det empiriske materialet kan tyde på at barna opplever dette som betydningsfullt og viktig i forbindelse med samlingsstund. Jeg har lurt på hva dette er

forbundet med. Tom som er referert tidligere i oppgaven sier «Det er på grunn av at det er så gøy å komme frem til den voksne».

Kanskje kan det sees i sammenheng med Bae et al. (2006, s. 8) som hevder at begrepet medvirkning *inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre.* Barnas uttalelser kan tyde på at samlingsstunden er en arena der det å oppleve seg selv som medvirkende til fellesskapet, kan ha verdi og være av betydning for barna.

Jeg tenker mulighet for å medvirke til å utvikle fellesskapet også er viktig for å føle at man hører til. Dette kan relateres til Os og Eide (2013, s. 211), som skriver at muligheten til selv å være aktiv og deltagende, er en forutsetning for opplevelsen av tilhørighet til fellesskapet. Det å være en del av gruppefellesskapet er en forutsetning for medvirkning. De hevder at samlingsstunder fremstår som gode situasjoner for utvikling av fellesskap (Os & Eide, 2013, s. 220, 221).

I drøftingen av observasjonene ble jeg oppmerksom på betydningen av at barna medvirket til kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold. De benytter erfaringer fra tidligere samlingsstunder og fra sitt sosiale liv. De skaper sammenheng og kontinuitet i sine erfaringer, og medvirker til å utvikle samlingsstundens innhold. Det tyder dermed på at den enkelte og fellesskapet, her representert av samlingsstunden, inngår i en gjensidig avhengighet. Jeg ble også oppmerksom på at subjektivering kan synes å være nært forbundet med medvirkning. Samlingsstundens betydning kan være relatert til at den representerer et fellesskap der den enkelte kan medvirke og oppleve tilhørighet.

Jeg har lurt på hvordan samlingsstundens rammer påvirker barnas lyst til å medvirke. Om opplevelsen av å ha gruppens oppmerksomhet rettet mot seg intensiverer opplevelsen av medvirkning. Trolig er samlingsstunden den eneste arenaen der barna får erfaring med å ha oppmerksomhet fra så mange mennesker samtidig. Kanskje intensiverer dette felles fokuset barnas opplevelse av stundens betydning. Hansson (2016, s. 150) skriver om å iscenesette kontra å tilrettelegge. Det å gi noe status ved å gi det «full styrke». Jeg forstår dette som innspill til å forstå hvorfor barna fremhever samlingsstunden som en arena der

det er verdifullt å medvirke. Empirien fra interaksjonssekvensene med «grøtbollen» og «dinosauren» kan også peke mot at subjektivering i forbindelse med samlingsstunden kan være forbundet med barnas aktive bidrag til gruppens felles opplevelser. Disse situasjonene er preget av at det er opp til den enkelte å avgjøre hvordan man ønsker å medvirke. Bidragene er avhengige av personlige initiativ, og det synes som subjektivering er sterkt forbundet med medvirkning i disse situasjonene.

### **7.2.3 En arena for å ha det gøy sammen**

Barna uttrykker at det er viktig for dem å ha det gøy i samlingsstunden. Det er ikke overraskende at barn ønsker å ha det gøy. Jeg blir imidlertid nysgjerrig på hva det kan bety når de stadig nevner det som begrunnelse for sine preferanser. Oskar sier «Vet du hva jeg liker? Jeg liker allslags mulig som er gøy, jeg». Barna virker åpne for forskjellig innhold. Kanskje gøy blir gøyere når vi er flere.

Dersom det å ha det gøy sammen er viktig, kan det settes i forbindelse med praksisfortellingen som er presentert i innledningen. Et barn ønsker der å lese en bok i samlingsstunden, fordi hun vil at alle skal le sammen. Dette gir assosiasjoner til betydningen av fellesskap. I følge Os og Eide (2013, s. 216) er opplevelsen av tilhørighet til gruppen et kjennetegn ved fellesskap. Tilhørighet kommer ikke av seg selv. Personalet må jobbe for å styrke både barn og voksne sin tilhørighet til barnehagen. Det å dele et kulturelt innhold kan bidra til tilhørighet til gruppen (Os & Eide, 2013, s. 216, 220). Samlingsstund er en situasjon der gruppefellesskap og felles opplevelser bør stå sentralt. Det å finne mening innenfor fellesskapet, er i denne situasjonen forbundet med opplevelsen av å ha det gøy. Kanskje opplever barna det å ha det gøy sammen som et aspekt ved å etablere tilhørighet. Dersom gøy er forbundet med opplevelser av fellesskap i samlingsstunden, kan det hende at sosialisering i barnegruppen gjennom felles erfaringer av «gøy» er et aspekt ved denne kulturelle rutinen.

### **7.2.4 Samlingsstundens meningspotensiale**

Solstad (2015) skriver om meningspotensialet i forbindelse med bildebøker. Om hvordan flere gjennomlesninger og flere deltagere gjerne vil avdekke en større del av bokas meningspotensiale. Jeg har ikke sett begrepet meningspotensiale brukt i forbindelse med samlingsstund, men om jeg tar utgangspunkt i bildeboka, så kan en parallell tyde på at

ved å la flere delta aktivt og ved å dvele ved innhold, vil vi i fellesskap avdekke en større del av meningspotensialet i forbindelse med samlingsstunden. Det betyr ikke at den mening vi avdekker er den samme for alle deltagerne. Studiens sosialkonstruktivistiske utgangspunkt legger vekt på at mening konstrueres av deltagerne i fellesskap, innenfor de rammer situasjonen befinner seg i. Ulike mennesker innen fellesskapet konstruerer ulik mening, også når det gjelder samme fenomen. Dette fordi mening er et subjektivt fenomen (Fangen, 2011, s. 26).

Jeg tolker dette som at samlingsstundens meningspotensiale avdekkes i relasjon til både samlingsstundens innhold og rammer, og til medlemmenes vilje til medvirkning. Deltagerne avhenger av autoritet og myndighet til å definere hvordan det skal samhandles og medvirkes. Solstad (2015, s. 227) knytter dette til myndiggjøring, noe jeg tenker kan sees i forhold til kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Slik jeg forstår det, forutsetter myndiggjøring langt på vei både kvalifikasjoner, sosial forståelse og vilje til subjektivering. Meningspotensiale kan brukes som utgangspunkt for drøfting i forbindelse med de tema og arbeidsmåter vi velger når samlingsstunden skal utvikles på avdelingen. Som når vi skal diskutere hvilken betydning samlingsstunden kan ha for barna.

## **7.3 Hvordan kan barna medvirke til utvikling av samlingsstunden?**

Drøftingene av forskningsspørsmålene rettet min oppmerksomhet mot den gjensidige avhengigheten mellom enkeltindividet og fellesskapet. Hvordan den enkelte er avhengig av fellesskapet som en arena for medvirkning og mulighet for subjektivering, mens fellesskapet på den annen side er etablert og utviklet med utgangspunkt i enkeltmedlemmene. I forlengelsen av disse drøftingene, blir diskusjoner om barnas medvirkning i utviklingen av barnehagens samlingsstunder et spørsmål jeg mener det er viktig å drøfte.

### **7.3.1 Å la barna planlegge samlingsstunden**

Det å la barna planlegge samlingsstundene på avdelingen, ga noen innspill til hvordan de kan medvirke til å utvikle samlingsstundene videre. Som nevnt er noe av utfordringen

med å lede samlingsstunden forbundet med å holde på barnegruppas oppmerksomhet over tid (Bredeland, 2009, s. 17). Dette samsvarer med mine erfaringer som leder av samlingsstunder. Jeg har også opplevd at når barn har tatt egne initiativ til å skulle arrangere samlingsstund-lignende aktiviteter, så har de mistet tilhørernes oppmerksomhet før barna som ledet aktiviteten har ansett prosjektet som fullført.

På bakgrunn av disse erfaringene mente jeg at alle gruppene måtte lage en plan for samlingsstunden sin, før de fikk gjennomføre den. Når samlingene skulle utføres viste det seg at gjennomføringene fulgte planene vi hadde laget, og planleggingen gjorde at vi kunne sørge for å ha alt nødvendig utstyr på plass til hver samling. Jeg tror dette er noe av grunnen til at alle gruppene fikk gjennomført samlingsstundene i dette prosjektet.

Barna så ut til å synes at planleggingen var morsom, men planlegging var nok ikke noe de i utgangspunktet så behovet for. De syntes å være mest opptatt av det som skjer der og da, og ikke særlig opptatt av å kvalifiseres for en fremtidig oppgave.

Barna lot seg inspirere av hverandre, og noen innslag gikk igjen i flere av samlingsstundene barna planla. Planene viste seg å følge en allerede etablert struktur for hvordan samlingsstund på avdelingen pleier å foregå. Barna fylte samlingsstunden med sanger, historier, gjetteleker og andre leker. Det nye var først og fremst knyttet til innhold relatert til *hvilke* sanger og historier som ble med i samlingene.

Innholdet i historiene de skrev syntes å omfatte tema barna er opptatt av, og det kunne være hentet fra barnas sosiale liv. Familiemedlemmer, barnas kosedyr og begivenheter som julefeiring gikk igjen. Det gjorde også noen av barnekulturens figurer, som NRK sin julekalender, Byggmester Bob og Ninjago, samt tema fra bøker med for eksempel dinosaurer og dramatik. Sangene var i større grad hentet fra populærkulturen. Barna startet planlegging av samlingene sine fra slutten av februar. Den stadige tilbakevending til tema forbundet med julefeiringen overrasket meg. Det kan være en påminnelse om at jeg slipper tema for brått, mens barna trolig har behov for å dvele lenger ved opplevelser som fremstår som sterke for dem. Historiene barna skrev ga dem mulighet til å jobbe videre med tema de er opptatt av. Denne diktingen kan synes som en anledning for barna til å medvirke, og bidra til kontinuitet og utviklingen av samlingsstundens kulturelle innhold.

Jeg tenker barns valg av innhold, for eksempel at de velger å ta med innslag fra TV-serier og populærkultur, kan tyde på at de planlegger å gjøre det de selv mener er viktig i samlingsstundene sine. Jeg forstår dette som barnas selvstendige valg av innhold, på tvers av avdelingens mer tradisjonelle tema. Ut i fra den tidligere drøftingen vil det kunne bety at de velger å fylle samlingsstunden med innhold de tenker er gøy. På denne måten bidrar de med å videreføre erfaringer de har oppfattet som gøy, i forbindelse med andre arenaer når de skal bestemme innhold i samlingsstunden. Dette knytter innhold i samlingsstund til barnas sosiale liv (Dewey, 2004, s. 99).

### **7.3.2 Barnas videreutvikling av samlingsstunden**

Ut i fra analysene, kan det se ut som om barna i denne studien holder fast ved selve strukturen som er etablert for samlingsstunden på avdelingen. Kanskje er de avhengige av at det allerede eksisterer en etablert struktur som de kan forholde seg til. Det kan imidlertid være grunn til å hevde at de utvidet innholdet. I historiene sine, deler de opplevelser og tema som opptar dem, og de skriver om personer og kosedyr som betyr noe for dem. Jeg tenker dette kan relateres til Dewey (2005, s. 348) og vise hvordan barna selv sørger for kontinuitet i sine erfaringer, ved å bringe tidligere erfaringer med seg når de skal skape noe nytt. Det kan synes som barnas samlingsstunder er nært forbundet med deres sosiale liv, og på den måten inngår i å skape en helhet i tilværelsen (Dewey, 2004, s. 99). Det å la barna planlegge å lede samlingsstundene åpnet en ny mulighet i forhold til medvirkning. En anledning for barna til å etablere et felles fokus med utgangspunkt i egne erfaringer og interesser. Gjennom dette bidrar de til kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold.

Når jeg hevder at barna holdt fast ved selve strukturen som er etablert for samlingsstunden på avdelingen, er det grunn til å stille spørsmål ved hvordan barna i studien oppfattet oppdraget sitt når de nå skulle planlegge samlingene. Det kan hende de ikke tenkte på muligheten for å endre samlingsstundens rammer og normer. Jeg fant ikke noe i empirien som tydet på at de reflekterte og kritisk vurderte etablerte strukturer. Dette var første gang barna fikk et slikt oppdrag på avdelingen, og kanskje hadde de nok med å jobbe med innhold. Dersom vi fortsetter med denne arbeidsformen vil de kanskje begynne å utvikle flere sider ved samlingsstunden. Kanskje tenkte de at jeg ikke ville tillatt store endringer i en forholdsvis fast struktur? En forsker uten tidligere tilknytning til

avdelingen kunne trolig stilt mer spørsmål, og utfordret dem til å jobbe mer med samlingsstundens rammer og normer. Dette er innspill som understreker betydningen av å forstå studien innenfor sosialkonstruktivismens rammer.

Empirien i denne studien peker mot at barnas aktive bidrag til utviklingen av barnehagens samlingsstunder, beror på noen betingelser som det er opp til personalet å ta ansvar for. Drøftingen av forskningsspørsmål 1, handlet om hvordan begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering belyste barnas erfaringer. Dette ledet også til en diskusjon om ansvar, og drøftingen pekte mot at personalet bør ta hovedansvar for kvalifisering og sosialisering. Det kan for eksempel innebære å etablere sosiale rammer der medvirkning er mulig. I likhet med observasjonene til Ahrenkiel et al. (2012, s. 70) kan det tyde på at barna også selv bidrar til å opprettholde disse strukturene. Tilsvarende ledet drøftingen av forskningsspørsmål 2, om samlingsstundens betydning, til drøfting av behovet for å ha noe fast å orientere seg innenfor.

Det kan synes som barnas medvirkning her er knyttet til det å ha et innhold å medvirke i forhold til. Det kan dreie seg om tema og innhold initiert på avdelingen, eller erfaringer barna har fra andre arenaer. Drøftingen av forskningsspørsmål 1 ledet til tanker om at den enkelte tar et visst ansvar for egen medvirkning. Tilsvarende ledet drøftingen av forskningsspørsmål 2 til betydningen av samlingsstunden som en arena der barna kan medvirkende og utvikle samlingsstundens kulturelle innhold.

## **7.4 Samlingsstunden som kulturell rutine i lys av drøftingene**

Overordnet tema for oppgaven er samlingsstunden som kulturell rutine i barnehagen og dens betydning for barnas felles meningsskapning. I følge teorien er kulturelle rutiner preget av struktur og innhold med potensiale til å gi deltagerne opplevelse av trygghet og tilhørighet. Opplevelsen av tilhørighet til et fellesskap forutsetter muligheten til selv å være aktiv og deltagende (Os & Eide, 2013, s. 211). Jeg tenker analysene i denne oppgave langt på vei både kan støtte seg til og belyse denne teorien. Drøftingen av empirianalysen kan tyde på at samlingsstunden kan ha betydning som et fast holdepunkt med potensiale for å etablere forutsigbarhet i hverdagen, og på denne måten har verdi som kulturell rutine.



## 8 Oppsummerende refleksjoner

Jeg vil i dette kapittelet sammenfatte drøftingene for å se hva de kan bidra med av innsikt.

Samlingsstunden synes å representere en arena som er preget av at gruppen besitter et felles kulturelt innhold. Arbeidet med å analysere gjorde meg oppmerksom på hvordan barna medvirker til kontinuitet og utvikling av samlingsstundens kulturelle innhold. Barna fremstår som aktive aktører, som med utgangspunkt i tidligere erfaringer, går inn og skaper innholdet underveis.

Drøftingen gjorde meg oppmerksom på at mens jeg anså planleggingen av barnas samlingsstunder som kvalifisering til fremtidige oppgaver, kan barna synes å være opptatt av å ha det gøy i nuet og trolig ivareta egen subjektivering.

Studiens analyse av de tre begrepene kan tyde på at kvalifisering og sosialisering er begreper pedagogen mer konkret kan *planlegge for*, mens subjektivering mer er noe pedagogikken må *legge til rette for*. Det kan virke som hver enkelt må ta et ansvar for egen subjektivering. Empirien kan tyde på at de tre begrepene kan forholde seg noe ulikt til tid. Mens kvalifisering og sosialisering kan relatere seg til både fortids-, nåtids- og fremtids-perspektivet, kan det synes som subjektivering baserer seg på tidligere erfaringer. Det opptrer spontant og kan i liten grad sees i et fremtidsperspektiv. I de analyserte observasjonene kan subjektivering synes å bære preg av improvisasjon. Hvilket kan styrke antagelsen om at subjektivering særlig forholder seg til fortid og nåtid. Subjektivering synes å være forbundet med et personlig engasjement og medvirkning. Det synes å være forbundet med at noen griper en mulighet. Det kan belyse den gjensidige avhengigheten mellom den enkelte og fellesskapet.

Empirien støtter Biesta (2011, s. 33) som sier at kvalifisering, sosialisering og subjektivering må forstås som tre overlappende områder og begrepenes nære forhold til hverandre. Analysen tyder på at samlingsstunden er en arena der det kan være rom for både kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Barnas uttalelser kan tyde på at samlingsstunden har betydning som kulturell rutine, og bidrar til å skape oversikt og forutsigbarhet i hverdagen. Det kan virke som barna opplever samlingsstund som en arena der det er verdifullt å delta og medvirke til fellesskapet på avdelingen. Samlingsstund synes å ha betydning som en mulighet til å ha det gøy sammen, og at gøy er viktig for barna.

Denne studien peker mot at barnas medvirkning til utviklingen av barnehagens samlingsstunder, først og fremst relaterer seg til samlingsstundens innhold, mens personalet bør bidra med å etablere rammer og normer for samlingsstunden. Disse rammene og normene kan knyttes til kvalifisering og subjektivering, men subjektivering stiller krav til den enkeltes engasjement og medvirkning. Dette leder mot betydningen av å ha noe å engasjere seg i.

## Litteraturliste

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionen til hverdag - Den upåaktede faglighed*. Fredriksberg: Frydenlund.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning ock reflektion*. Danmark: Narayana Press.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Akademia.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64*. Hentet 17. desember 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Barnekonvensjon. (1989). *Om barns rettigheter*. FN's konvensjon om barns rettigheter.
- Biesta, G. J. J. (2007). WHY "WHAT WORKS" WON'T WORK. Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *EDUCATIONAL THEORY*, 57(1), 22.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur*. København: Unge pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God utdanning i målingens tidsalder - etikk, politikk, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bondevik, H., & Bolstad, I. (2006). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Bredeland, T. A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøje, J. D. (2015). Når ekstern kritikk blir til intern kritikk - om nyutdannede pædagogers professionaliseringsprosjekt. I B. A. Hennem, M. Pedersen & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sosiologi*. København: Nordisk Forlag.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skole og samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning* (B. 9). Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og Opdragelse* (B. 2). København: Hans Reitzels Forlag.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B., & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning. *Barn*, 3, 15.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 15.
- Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon* (B. 2). Oslo: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av småbarns språk. Godt for hvem - godt for hva? *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 7.
- Gollop, M. M. (2000). Interviewing children: a research perspective. I A. B. Smith, N. J. Taylor & M. M. Gollop (Red.), *Children's voices: research, policy and practice*. New Zealand: Pearson Education.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2010). *Feltmetodikk Grunnlag for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær, å gi form til barnehagens innhold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole*. Høgskolen i Sørøst-Norge, Kongsberg.

- Jansen, T. T. (2008). Å arbeide mot det ukjente. I T. Moser & M. Pettersvold (Red.), *En verden av muligheter - fagområdene i barnahagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Liset, M. S., Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2011). Møter i bevegelse. I S. M. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moe, N. O. (2014). *Samlingsstund som sentrum i barnahagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk*. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Os, E., & Eide, J. (2013). Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (B. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim, J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Sverdrup, T., & Myrstad, A. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I M. S. Lisey, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, K. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennem, M. Pedersen & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Latvia: Cappelen Damm.

# **Vedlegg**

Forespørsel om barns deltakelse i et forskningsprosjekt

Resultat av meldeplikttest

# Til foresatte på...

## Forespørsel om barns deltakelse i et forskningsprosjekt

Jeg avslutter i år min masterutdanning i «Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap» ved HBV på Bakkenteigen. Masteroppgaven min vil belyse barnas opplevelser i forbindelse med samlingsstunder i barnehagen.

Jeg ser på barna som mine med-forskere i prosjektet og jeg spør derfor om foresattes tillatelse til å benytte observasjoner og samtaler med barna, for å belyse studiens forskningsspørsmål. Det er ikke studiens hensikt å registrere data om det enkelte barn.

Barnas deltagelse er frivillig og de kan når som helst trekke seg fra prosjektet. I forkant av hver samtale vil jeg be om muntlig samtykke fra barna og de kan når som helst trekke seg fra samtalen. Barna vil bli informert om studiens hensikt og om at deres bidrag kan hjelpe oss voksne til å bedre forstå barnas opplevelse av samlingsstundene.

Jeg tenker å snakke med 2-3 barn sammen i grupper, men jeg vil være fleksibel og ta hensyn til eventuelle innspill fra barna. Jeg vil benytte en diktafon for å få med meg alt de sier. Etter transkribering vil lydopptakene bli slettet og deltagerne fullstendig anonymiseres. Det er kun jeg som skal høre opptakene.

Ettersom deltakelsen skal være frivillig, setter jeg stor pris på rask tilbakemelding på om deres barn kan delta i prosjektet. Det er viktig at dere leverer tilbake skrevet, også dersom dere *ikke* ønsker at barnet skal delta. Skrevet kan leveres til en ansatt på avdelingen.

Barnets navn: .....

Sett kryss ved det alternativet som passer:

**Kan delta:** \_\_\_\_\_

**Kan ikke delta:** \_\_\_\_\_

Dato:.....

Underskrift:.....

Dere kan eventuelt kontakte meg på tlf: 986 95 952 eller på mail: [pettand3@online.no](mailto:pettand3@online.no).

Jeg har utarbeidet en prosjektskisse som er tilgjengelig og som kan leveres ut.

Hilsen Ragnhild Andreassen

24 Januar 2017

# Resultat av meldeplikttest



## Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern