

Kjetil Gryting og Åse Wedø Tronvoll

# Pedagogiske prinsipper og brytninger

Barnehagelæreres fortellinger og betraktninger om pedagogikk i barnehagen



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Kjetil Gryting og Åse W. Tronvoll

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven handler om hva barnehagelærere vektlegger i sine fortellinger og betraktninger om pedagogikk. Fortellinger og betraktninger fra et verksted med barnehagelærere utlegges og fortolkes i lys av ideen om to konstruksjoner i pedagogikken; den kontinentale Pädagogik-konstruksjonen og den angloamerikanske education-konstruksjonen. Studien er blant annet motivert av et ønske om å synliggjøre barnehagelærernes stemmer i en tid hvor ulike aktører mener mye om barnehagens innhold og oppgaver. Vi betrakter det som verdifullt at profesjonsutøvere selv deltar i diskusjoner om eget fag og egen praksis. Studien i sin helhet har som utgangspunkt at profesjonsutøverne, med både kunnskap og nærhet til barna, kan bidra til å kultivere og utvikle pedagogisk praksis.

Analysen er todelt. I den første delen har vi identifisert fem pedagogiske prinsipper som informantene vektlegger når de forteller om pedagogikk. I den andre delen har vi beskrevet fem forventninger eller krav fra ledere, barnehageeiere eller andre barnehagemyndigheter som bryter med informantenes pedagogiske prinsipper. I analysen blir det synlig at informantene omtaler pedagogikk som en etisk praksis, siden alle de fem prinsippene retter seg mot aspekter ved arbeidet i barnehagen som knytter seg til det å være mennesker sammen uten å krenke den andre. Interessen for etikken i pedagogikken finner gjenklang i den kontinentale konstruksjonens begrep *Menschwerdung*. En slik praksis lar seg vanskelig forene med å gjøre det pedagogiske arbeidet mer målbart og effektivt. Slike forventninger ser vi i sammenheng med velkjente problemer knyttet til målstyring og resultatorientering.

Studien viser at det finnes en spenning mellom det barnehagelærere identifiserer seg med og det de opplever er forventet. Idet vi følger informantene på hva de vil og hva de vil hegne om, blir det aktuelt å diskutere hvordan prinsippene som skisseres kan realiseres. I de to ulike logikkene vil noe anerkjennes og utgrenses som kunnskap, og det vil finnes to ulike veier til systematikk i det pedagogiske arbeidet. Diskusjonen kretses derfor rundt tema knyttet til hvordan den pedagogiske fagligheten kan understøttes og kultiveres. Vi bringer her blant annet inn perspektiver fra studiens metode. Det finnes kunnskap i fortellingene og betraktningene, og vi diskuterer hvordan en slik kunnskap kan bli synlig og komme til anvendelse.

## ABSTRACT

The topic for this master thesis is ECEC (early childhood education and care) teachers' narratives and reflections about pedagogy. Narratives and reflections from a workshop with ECEC teachers are laid out and interpreted from two different constructions about pedagogy; the Continental «Pädagogik» and the Anglo-American Education. The motivation for the study is amongst others to underline the ECEC teachers voices in the ongoing discourse about content and rationale in the ECEC. We consider it to be of great value that the profession itself are being part of this discussion. The point of departure for the study is that the pedagogical practice can be both cultivated and developed based on the ECEC professions knowledge and close relation to the children.

The analysis is being presented in two parts. First part identifies five pedagogical principles which the informants emphasizes. The second part describes five breaks or fractures concerning expectations or demands from managers, owners or other authorities which does not fit with the pedagogical principles of the informants. The analysis shows that the informants consider pedagogy as an ethical practice. Their main goal is to work with the children in respect and dignity. The interest in the ethical perspective resonates with the concept of «Menschwerdung» in the the Continental «Pädagogik» construction. This kind of practice cannot easily be merged with a pedagogy based on measures and efficiency.

The study shows a tension between the ECEC teachers' own internal perceptions and the external expectations. Based on the two different viewpoints something will be recognised and delimited as knowledge, and there will be two different paths to a systematic approach to pedagogical work. The discussion part of the thesis is related to the question about pedagogical professionalism and how it can be supported and cultivated. There exists knowledge in the narratives, and we discuss how this knowledge can be visible and taken into account in the ECEC pedagogy.

# TAKK

Nå har vi endelig kommet i mål og det er flere som fortjener en stor takk.

Takk til alle i aksjonsgruppa bak Barnehageopprør 2016 for fellesskapet i et kollektivt motstandsprosjekt. Engasjementet i opprøret har inspirert og motivert både oss og studien.

Barn, foreldre og kollegaer på våre arbeidsplasser; takk for tiden sammen.

Takk også til dere som har investert tid i teksten vår; for alt fra kræsje-kurs i komma til engelske fagtermer.

Takk til våre undervisere på masterutdanningen ved det som i løpet av vår studietid har vært Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Sørøst-Norge og til slutt Universitetet i Sørøst-Norge, og ved VIA University College. Takk for nye innganger og vitale impulser til tenke profesjon og barnehage om igjen. Det har vært en tid vi ikke glemmer.

En stor takk til vår stødige veileder Mari Pettersvold. Vi har satt pris på samtalene våre, ditt skarpe blikk og din vennlighet. Og de kritiske bemerkningene med blinkesmilefjes bak.

Deltakerne på verkstedet som raust delte sine fortellinger med hverandre og oss; tusen takk!

Takk til dere som står oss nærmest. For å ha latt oss holde på og for en evigvarende interesse og optimisme, men aller mest for hverdag hvor alt annet enn denne oppgaven har vært viktig. Denne teksten er til dere.

Oslo, desember 2018

# INNHold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>4</b>
<b>TAKK .....</b>	<b>5</b>
<b>1 INTRODUKSJON .....</b>	<b>9</b>
1.1 ET BAKTEPPE .....	10
1.2 SPØRSMÅL OG TILNÆRMINGER .....	13
1.3 TRE AMBISJONER .....	14
1.4 AKTUELLE PERSPEKTIVER FRA FORSKNING OG FAGFELT .....	15
1.5 OPPGAVENS KAPITLER .....	19
<b>2 METODOLOGI .....</b>	<b>21</b>
2.1 VITENSKAPSTEORETISKE TILNÆRMINGER .....	21
2.2 METODE: TANKEVERKSTED .....	23
<i>Fortellinger og betraktninger</i> .....	25
<i>Hvorfor tankeverksted?</i> .....	26
2.3 FØR TANKEVERKSTEDET .....	27
<i>Invitasjon og utvalg</i> .....	27
<i>Oppgavene</i> .....	29
2.4 PÅ TANKEVERKSTEDET .....	30
<i>Våre posisjoner</i> .....	31
2.5 ETTER TANKEVERKSTEDET .....	31
<i>Fra tale til tekst: Transkribering</i> .....	33
<i>Analyse og tolkning</i> .....	34
2.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	36
<i>Samtykke</i> .....	37
<i>Konfidensialitet</i> .....	37
<i>Tilbakeføring av resultater</i> .....	38
<b>3 TEORETISK TILNÆRMING .....</b>	<b>39</b>
3.1 TO KONSTRUKSJONER .....	39
<i>Konstruksjonenes utvikling</i> .....	41
<i>Teoretisk oppbygging</i> .....	42
<i>Begrunnelse og legitimitet</i> .....	42
3.2 UTDYPENDE TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	45
<b>4 EMPIRI OG ANALYSE: PRINSIPPER .....</b>	<b>47</b>

4.1 EMPIRI: PEDAGOGISKE PRINSIPPER .....	47
<i>Pedagogikk skjer i øyeblikket</i> .....	47
<i>Mennesker er unike og foranderlige</i> .....	49
<i>Pedagogikk har den andres opplevelse som holdepunkt</i> .....	50
<i>Pedagogen lar seg berøre</i> .....	52
<i>Pedagogikk er uløselig knyttet til handlinger</i> .....	54
4.2 ANALYSE: PEDAGOGIKK OG ETIKK.....	56
<i>I dagliglivets mylder</i> .....	57
<i>Diskontinuerlige oppdragelsesprosesser – hvor døra er åpen for det uventede</i> .....	59
<i>Å sette seg selv i den andres sted</i> .....	61
<i>Pedagogikk som et vågestykke</i> .....	63
<i>Handlinger og begynnelse</i> .....	65
<b>5 EMPIRI OG ANALYSE: BRYTNINGER.....</b>	<b>67</b>
5.1 EMPIRI: FORVENTNINGENE SOM KOMMER I KONFLIKT MED PRINSIPPENE .....	67
<i>Effekt</i> .....	67
<i>Effektivitet</i> .....	70
<i>Snevert syn på læring</i> .....	71
<i>Det skriftlige ords dominans</i> .....	73
<i>Å definere barn</i> .....	75
5.2 ANALYSE: ANDRE LOGIKKER UTFORDRER EGNE PRINSIPPER.....	76
<i>Ideen om hvordan kvalitet skapes</i> .....	77
<i>Ideen om de direkte forbindelsene og rene linjene</i> .....	80
<i>Ideen om læring som særlig viktig</i> .....	82
<b>6 Å REALISERE DE PEDAGOGISKE PRINSIPPENE.....</b>	<b>86</b>
6.1 KOMMENTARER TIL ANALYSEN .....	86
<i>Det ønskværdige</i> .....	87
<i>Pedagogikkens tre dimensjoner</i> .....	89
6.2 SYSTEMATIKK SOM SAMMENHENG OG ORDEN .....	92
<i>Styring gjennom mål og tiltak</i> .....	93
<i>Diskontinuitet</i> .....	94
<i>Pærevellingens orden</i> .....	97
<i>Barnehagelæreres kunnskap om og i dagliglivet</i> .....	98
6.3 PEILEMERKER: OM Å NAVIGERE .....	100
<i>Å navigere etter mål</i> .....	103
6.4 Å OPPDAGE DET BETYDNINGSFULLE .....	104
<i>Tankeverkstedet – i mellomrommet mellom barnehagelærere</i> .....	106
<i>Å realisere pedagogiske prinsipper</i> .....	108

<b>7 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER: BIDRAG OG PERSPEKTIVER.....</b>	<b>110</b>
7.1 REFLEKSJONER KNYTTET TIL STUDIENS KVALITET .....	111
7.2 STUDIEN SOM ET POTENSIELT KUNNSKAPSBIDRAG .....	112
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>114</b>
<b>VEDLEGG</b>	



# 1 INTRODUKSJON

I 2018 går 91,3 prosent av barna i Norge i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2018). Med en politisk satsning på barnehagene og barnehageplass for alle barn har barnehagen blitt viet oppmerksomhet og fått anerkjennelse som en viktig institusjon i samfunnet, noe barnehagelærere også har kjempet for opp gjennom historien. Denne politiske satsningen bærer imidlertid også med seg flere ambisjoner, flere krav og flere meninger om hva barnehagen skal være, og hva som er det betydningsfulle i barnehagen (Greve, Jansen, & Solheim, 2014, s. 15). Blant annet kan vi finne meninger om at alle barn skal kunne norsk før skolestart (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2009), barns BMI skal ikke være for høy og barn skal ha 60 minutter med høyt aktivitetsnivå i løpet av dagen (se f.eks. Bærum kommune, 2015). Barnehagene skal fange opp flere barn i «gråsona» (se f.eks. Thornam, 2015) og mobbing i barnehagen skal bekjempes (se f.eks. Regjeringen, 2016). I tillegg skal barn få medvirke og ha innflytelse på eget liv, og barnehagen skal legge til for rette lek, læring, omsorg og danning (Barnehageloven, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne cocktailen av ulike ambisjoner for barnehagen finner vi det relevant å undersøke hva barnehagelærere selv forbinder med pedagogikk i barnehagen. Vi har nærmere bestemt undersøkt hva et utvalg barnehagelærere vektlegger når de forteller om pedagogikk og hvilke pedagogiske prinsipper de oppfatter som viktige for pedagogisk praksis.

Meningene om hva barnehagen skal innfri innebærer at forståelsen av pedagogikk kan ta nye former. Å beskjeftige seg med pedagogikk er etter vårt syn derfor en betydningsfull oppgave da vi tar utgangspunkt i at pedagogikk ikke er noe entydig og objektivt som kan forklares en gang for alle, men heller er noe som kan og bør settes ord på og diskuteres. I det danske tidsskriftet *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse* finner vi en utgivelse kalt «At få øje på det pædagogiske». Om tittelen skriver redaktørene følgende:

«'At få øje på det pædagogiske' er en lidt kryptisk titel. Den forudsætter, at vi kan tale om det pædagogiske som et fænomen i verden, som vi kan tale om i bestemt form, samtidig med at vi godt ved, at det pædagogiske ikke er noget entydigt, noget vi let kan få øje på og definere én gang for alle. Der er forskningsmæssigt forskel på om det pædagogiske forstås som noget, der findes som en på forhånd velafgrænset størrelse derude i verden, klar til at blive studeret og beskrevet, og på at opfatte det pædagogiske som noget, der må indkredses, konstrueres og genskabes, før det kan

studies. Uanset underforstår titlen, at det er en væsentlig udfordring og opgave at få øje på pædagogik og det pædagogiske. Men den spørger også til, hvordan det pædagogiske skal og kan forstås; den inviterer til teoretiske diskussioner og empiriske undersøgelser» (Rothuizen, Togsverd, Schmidt, Nørgaard, & Kornerup, 2017, s. 3).

Her peker redaktørene på den vesentlige utfordringen det er å få øye på pedagogikk. Det er denne utfordringen vi gir oss i kast med i denne studien, og som våre informanter ga seg i kast med da de deltok på verkstedet vi inviterte til. Pedagogikken kan undersøkes på mange måter, og vi har valgt å ta utgangspunkt i og synliggjøre perspektiver innenfra, med barnehagelæreres fortellinger og samtaler om pedagogikk som orienteringspunkt. Dette kan ses som en bestrebelse på å forstå pedagogikk og studien dreier seg slik om å forsøke å bidra til et grunnlag, både for å kunne kvalifisere og videreutvikle pedagogisk praksis.

## 1.1 Et bakteppe

Studiens bakteppe knytter seg til det vi tidligere har omtalt som en cocktail av ulike ambisjoner for pedagogikken. Som profesjonsutøvere i barnehagen har vi selv opplevd at interessen for barnehagen har økt, og også at barnehagene har fått flere føringer, både fra nasjonalt og lokalt hold. Eksempelvis har vi som barnehagelærere i Oslo kommune fått erfare framveksten av *Prosjekt Oslobarnehagen* (Oslo kommune, 2018) med sin visjon om «landets beste barnehager». Prosjektmålet formidles som å styrke kvaliteten i barnehagen, og å styrke barnehagen som læringsarena. Anniken Lind sin masteroppgave fra 2015, *Barnehagelærerprofesjonen i og med jakten på «kvalitet»*, omhandler blant annet kritiske lesninger av dette kvalitetsprosjektet. Lind peker på at prosjektets bruk av standarder bidrar til at den pedagogiske kvaliteten «blir satt til side til fordel for å oppfylle de mål og standarder som er bestemt av byens politikere» (2015, s. 86). Det er blant annet lokalt og politisk vurdert og bestemt hvilke mål som skal være førende i prosjektets årsplanmal, og dermed er det ikke de med barnehagefaglige kunnskaper som utarbeider målene til den enkelte barnehage. Hun viser også hvordan prosjektet kan forstås som et resultat av styringsideologien New Public Management (NPM). Flere peker på at styringsideologier eller styringsstrategier, som blant annet går under betegnelsen NPM, påvirker institusjonene. Gorm Hansbøl og John Krejsler (2008) skriver eksempelvis at den danske velferdsstaten i stigende grad har blitt satt under press fra styringsstrategiene og at det under dette presset har skjedd vesentlige omstruktureringer i blant annet daginstitusjonene, som er den danske betegnelsen på

barnehager. De skriver at denne omstruktureringen blant annet karakteriseres «af dels en decentralisering af beslutningskompetence og dels en centralisering i form af mere detaljerede målbeskrivelser for offentlig service og efterfølgende evaluering heraf» (Hansbøl & Krejsler, 2008, s. 40). Dette er ti år tilbake, og fortsatt er tendensen fremtredende. Mari Pettersvold og Solveig Østrem har i flere artikler og bøker løftet diskusjoner knyttet til styringslogikker og barnehagelærerprofesjonen, blant annet i *Mestrer, mestrer ikke – jakten på det normale barnet* og i antologien *Profesjon og kritikk*, som er redigert av Pettersvold, Østrem og Bernt Andreas Hennum. I Pettersvold og Østrems nyeste bok *Profesjonell uro – barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018) ser forfatterne på hvordan barnehagelærere motsetter seg krav om det de opplever er i konflikt med deres faglige og etiske vurderinger. Her blir det tydelig at en detaljstyring av barnehagen fortsatt er aktuell, og at det ofte dreier seg om at barnehagen pålegges å ta i bruk bestemte pedagogiske programmer eller verktøy.

I *Kritisk og begeistret - Barnehagelærernes fagpolitiske historie* trekkes det fram at dagens utdanningspolitikk utformes stadig mer med argumentasjoner forankret i økonomi. De skriver at prinsippet i NPM er at «bedriftsøkonomiske modeller, med økt fokus på målstyring, investeringer og utbytte, også skal gjelde for offentlige velferdsordninger, som for eksempel barnehagen» (Greve m.fl., 2014, s. 137). Behovet for kontroll, rapportering og standardisering, som synes tydelig i både helse- og utdanningspolitikk i dag, har klare forbindelser til NPM og bidrar til et økt press på dokumentasjon av institusjonenes arbeid. Barnehagene kartlegger med ulike kartleggingsverktøy, skolen tester med PISA og kartleggingsprøver, og dokumentasjonene skal (be)vise at institusjonene leverer et ønskelig produkt (Greve m.fl., 2014, s. 137). Fokuset kan slik synes å bli at en politisk definert kvalitet i institusjonene skal sikres, hvor en måte å sikre kvalitet på er å etablere metoder og standarder for kvalitetssikring.

I en forskningsrapport med tittelen *Viden i spill i daginstitutionen* fra VIA University College, som vi senere kommer tilbake til i kapittelets gjennomgang av aktuell forskning, skriver forskerne at barnehager og pedagogisk faglighet synes å stå ved en skillevei om kommer til syne både i politiske debatter og i noen av de store forskningsprosjektene. De skriver om en vei hvor takten er å ønske mer detaljert styring av den pedagogiske faglighet, med en ambisjon om å optimalisere barns læringsmessige utbytte av barnehagen. Det ønskes et mer systematisk og vitensbasert arbeid, og flere kommuner har for lengst gått til innkjøp av ulike konsepter og verktøy for å tilføre pedagoger og ledere denne systematikken og kunnskapen.

«Ved mange af disse tiltag kan man nemt få det indtryk, at viden, systematik og faglighed forstås som noget, der skal tilføres området udefra i en bestræbelse på at højne kvaliteten» (Togsverd, Jørgensen, Rothuizen, & Weise, 2017, s. 9). Samtidig kan man se en betydelig oppmerksomhet knyttet til det som allerede finnes og det som allerede skjer i barnehagene, hvor ambisjonen kan sies å dreie seg om å understøtte og videreutvikle den faglighet, kunnskap og barnehagepedagogiske tradisjon som finnes, og som knytter seg til det hverdagsliv barn og pedagoger har sammen.

På denne måten mener forskerne å se at oppmerksomheten går i flere samtidige retninger, og at det er en grunnleggende forskjellig tilnærming til styring, pedagogisk faglighet og profesjonsutvikling.

«I en tid hvor så grundlæggende forskellige tilgange til styring, pædagogisk faglighed og professionsudvikling skal balanceres, og hvor feltets mange aktører hver eneste dag skal finde måder at integrere dem, bliver det aktuelt at spørge hvad det er, vi skal være opmærksomme på, når vi udvikler daginstitutionspædagogik og pædagogiske faglighed. Hvad er betydningsfuldt i den daginstitutionspædagogiske tradition, kultur og historie, for pædagogerne, men også for børnene? Og hvordan kan vi bedst understøtte det, der er vigtigt og giver god pædagogik?» (Togsverd m.fl., 2017, s. 10).

Som i VIS-prosjektet er også vi interessert i å diskutere hva som er betydningsfullt, for barnehagelærerne og for barna i barnehagen. Når pedagogikken i tiltakende grad blir forsøkt styrt av andre enn barnehagelærerne selv, mener vi det blir viktig å dreie fokuset tilbake til kunnskapen og perspektivene som finnes i barnehagene. Vår studie, med sine kikkeshull inn i barnehagelæreres refleksjoner og praksis, kan betraktes som et innspill til diskusjoner knyttet til styring og hvor barnehagefeltet er på vei. Ved å undersøke hva barnehagelærerne vektlegger i sine fortellinger og betraktninger om pedagogikk kan vi også finne hvordan deres kunnskap og faglighet utspiller seg og hvordan denne fagligheten kan understøttes og utvikles, noe som igjen kan bidra til det som kan kalles god pedagogikk. På denne måten vil studien forhåpentligvis kunne ses som et kunnskapsbidrag knyttet til en overordnet interesse: «Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

## 1.2 Spørsmål og tilnærminger

Arbeidet med å formulere et spørsmål har vært en kontinuerlig prosess med stadige avveininger mellom å avgrense og være åpne for det som måtte vise seg underveis. Vår tidligste interesse formulerte vi som *Hva forteller barnehagelærere om pedagogikk?* og etter mange sonderinger både før og etter vårt møte med informantene, var det denne interessen som ble videreutviklet til vårt endelige spørsmål:

*Hva vektlegger barnehagelærere når de forteller om pedagogikk i barnehagen, og hva er avgjørende for at deres pedagogiske prinsipper skal kunne realiseres?*

Dette spørsmålet tar opp i seg både en innkretsing av pedagogiske prinsipper og en diskusjon av hvordan prinsippene kan realiseres i en barnehagekontekst. På denne måten gjør vi prinsipper til et sentralt anliggende, noe som kan være verdt å kommentere. Det å se etter prinsipper ble etter mange runder med det empiriske materialet synlig for oss som en interessant og egnet måte å belyse barnehagelærernes pedagogiske verdier og standpunkt. I barnehagepedagogisk sammenheng er det alminnelig å snakke om et pedagogisk grunnsyn, som kan sies å dreie seg om hvilket menneskesyn og hvilke holdninger og verdier som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet (se f.eks. Hennem & Østrem, 2016). Vår undersøkelse av pedagogiske prinsipper er slik nært forbundet med refleksjoner knyttet til et slikt grunnsyn, og vi søker med vårt spørsmål å bli klokere på hva som kreves dersom barnehagelærerens grunnsyn skal være det som angir retning for det pedagogiske arbeidet.

Spørsmålet uttrykker også en interesse for hva barnehagelærerne selv vektlegger som betydningsfullt i deres pedagogiske praksis. Vi er interessert i å komme nærmere hvordan barnehagelærerne tenker og hvordan de handler, og vi ønsker med spørsmålsformuleringen å lede oppgaven til å gi et innblikk i det barnehagelærerne erfarer og formulerer som pedagogikk. Dette kan betraktes som et bidrag til det Lars Løvlie omtaler som pedagogikkens gjennomsiktighet, hvor den pedagogiske tenkning er «tvunget til å gjøre sin praksis gjennomsiktig for seg selv, det vil si for deltakerne i denne praksis» (Løvlie, 2015, s. 6). Pedagogisk vil slik bety det samme som refleksjonsrettet, skriver Løvlie, og spørsmålet vi har formulert er et ydmykt forsøk på å både peke på viktigheten av en slik gjennomsiktighet, og å bidra til den.

Vi har hentet inspirasjon fra flere metodiske tilnærminger i vårt forsøk på å besvare spørsmålet. Vi har valgt det vi kaller et tankeverksted som bygger på teoretiske perspektiver fra kunnskapsverkstedet (Erstad & Hansen, 2013b; Rothuizen, 2010) og praksisforskning (Ramian, 2016). Felles for disse perspektivene er ideen om at kunnskap finnes i praksis og at denne kunnskapen kan og bør undersøkes, utfoldes og artikuleres. Metoden skiller seg fra å arbeide med praksisfortellinger, da både betraktninger, ytringer og dialoger inngår i det empiriske materialet. Verkstedet ble innrettet med ulike oppgaver på ulike stasjoner, hvor deltakerne selv organiserte hvor de ville bidra, og med frihet til å selv velge om deres bidrag skulle være i muntlige samtaler eller skriftliggjorte fortellinger. Ideen bygget på at en slik organisering ville kunne bidra til å sette i gang deltakernes tanker og utløse refleksjoner om pedagogikk som både kunne undersøkes av deltakerne på verkstedet og dermed potensielt gi innspill til egen kunnskapsutvikling, og av oss i ettertid. Dette er perspektiver vi utdyper i kapittel 2 om studiens metodologi.

Gert J.J. Biestas (2011, 2013) perspektiver på konstruksjonen av to pedagogiske tradisjoner utgjør studiens teoretiske utgangspunkt, og gjøres rede for i kapittel 3. Disse konstruksjonene representerer svært ulike forståelser av pedagogikkens oppgave og formål, og Biesta beskriver fremveksten av den europeiske Pädagogik-tradisjonen og den amerikanske education-tradisjonen som parallelle og dels overlappende. I oppgaven gjør vi kontrasten mellom tradisjonene tydeligere enn den nødvendigvis er, og spiller på den for å synliggjøre de pedagogiske prinsippene og forventninger som bryter med prinsippene.

### 1.3 Tre ambisjoner

Studiens første ambisjon er å synliggjøre barnehagelæreres stemmer om deres eget fagfelt og deres egen profesjonsutøvelse. Med barnehagelæreres perspektiver på pedagogikk er det studiens bestrebelse å løfte fram, undersøke og diskutere hvordan pedagogikk kan se ut når det er profesjonsutøverne som forteller. Studien har dermed som utgangspunkt og premiss at barnehagelærere besitter verdifull innsikt og kunnskap om pedagogikk, og at deres perspektiver er verdifulle når pedagogikk i barnehagen diskuteres.

Den andre ambisjonen er å bidra med kunnskap som kan skape et grunnlag for videre pedagogiske diskusjoner, og studien er dermed tenkt som en invitasjon til refleksjoner om pedagogikk i barnehagen. For studiens informanter hadde vi ingen ambisjoner om at

deltakerne skulle arbeide med å forandre egen praksis eller arbeide med eget fagspråk på verkstedet, men en stor inspirasjon til å velge nettopp verksted som metode var det vi anså som *muligheten* for den enkeltes kunnskapsutvikling og dannelsesprosesser. Ved å benytte oss av en metode som også kan benyttes som en arbeidsmåte i praksis, har ønsket vært at studien kan inspirere til nye måter å tenke og utøve pedagogikk. Målet er på denne måten ikke å definere «den gode pedagogikk» eller et bestemt profesjonsideal, men å bidra med perspektiver som kan informere, inspirere og utvikle den pedagogiske praksis i barnehagen. Slik tenker vi at vår studies ambisjon er å kunne bidra til «den gode pedagogikken» i barnehagen, heller enn å definere den.

En tredje ambisjon er å formidle og bidra til et egnet fagspråk knyttet til pedagogikk i barnehagen. Når vi tar utgangspunkt i barnehagelæreres fortellinger og betraktninger har vi vært opptatt av å finne og utarbeide begreper som kan formidle pedagogisk praksis i barnehagen på en relevant måte. Et fagspråk formidler kunnskap og bør fange opp hva vi gjør, og Liv Torunn Eik peker på at det må stadig arbeides med begreper og teorier som er egnet til å beskrive et pedagogisk arbeid (Eik, 2014). I vår studie, som tar utgangspunkt i nettopp hva barnehagelærere vektlegger som pedagogisk i sine praksiser, tar vi sikte på å finne bidrag til et profesjonsspråk som 1) kan bidra til å utvikle profesjonen og faget, og 2) bidra til en økt forståelse og legitimitet for barnehagelæreres profesjonsutøvelse.

## 1.4 Aktuelle perspektiver fra forskning og fagfelt

Avsatsen til vår studie er som beskrevet en interesse for hva barnehagelærere vektlegger når de forteller om pedagogikk, i en tid hvor pedagogikk kan sies å komme i mange versjoner. Det er mange som på ulike måter tematiserer og undersøker pedagogikk, og vi har selektivt valgt ut noen bidrag som vi anser som relevant for vår studies tematikk og tilnærming. Vi har valgt å ikke lage en tradisjonell forskningsoversikt, men en presentasjon av publikasjoner hvor vi finner begreper, perspektiver og diskusjoner som vi setter vår studie i forbindelse med. En slik presentasjon kan presisere vår studies aktualitet og bidra til at den kan ses som del av en større sammenheng. Vi har valgt å avgrense studiens kontekst til norske og danske publikasjoner da vi finner flere sammenfallende interesser og utfordringer mellom landene, både når det kommer til utdanning av profesjonsutøvere og hvordan barnehagen som institusjon betraktes og organiseres.

Det første forskningsprosjektet vi vil sette studien i forbindelse med er et nyere dansk forskningsprosjekt med tittelen *Viden i spill i daginstitutionen* (VIS). Denne forskningen har vært av særlig stor betydning for vårt eget prosjekt da vi var i dialog med forskerne i en tidlig fase av hverandres prosjekter. Det var deres forskningsprosjekt som satte oss på sporet av både tematikk og metode, og deres forskning har i stor grad både inspirert og informert vår studie.

VIS er gjennomført som et samarbeid mellom profesjonshøgskolen VIA University College og fem daginstitusjoner, med støtte fra den danske pedagogiske fagforeningen BUPL. Forskerne og institusjonenes pedagoger og ledere har sammen undersøkt praksisfortellinger, og et sentralt anliggende har vært å undersøke og finne språk for pedagogisk kunnskap og pedagogisk ledelse. Prosjektet peker på at det svært ofte, i en politisk eller forskningsmessig interesse, tenkes at den pedagogiske praksis skal «ledes, utvikles og styres med utgangspunkt i viden, metoder og redskaber, som er utviklet uten for den konkrete praksis de skal anvendes i» (Togsverd, 2016a, s. 4-5). I en slik logikk blir pedagogene en forbruker av viten, hvor den primære ledelsesoppgave blir å sørge for at metoder og modeller implementeres i arbeidet. Dette er en tilnærming som forskerne i VIS-prosjektet mener har behov for alternativer, og i deres forskning forsøker de å komme til andre forståelser av pedagogisk kunnskap og arbeid. Vår studie omhandler noen momenter av det VIS også undersøker. Vi tenker at vår studie kan betraktes som en liten brikke som kan legges ved siden av dette forskningsprosjektet og at prosjektene dermed kan være nyttige å se i forbindelse med hverandre.

Et annet dansk forsknings- og utviklingsprosjekt som har inspirert oss har tittelen *Udvikling af pædagogfagligheden som grundlag for et alternativ til nyliberale styringsformer*. Annegrethe Ahrenkiel har vært prosjektleder og i prosjektets beskrivelse kan vi lese at deres tese er «at pædagogfagligheden i sin kerne har en social kvalitet, der rækker ud over reproduktion af den pædagogiske institutionshverdag. Den er orienteret mod at skabe sammenhæng i hverdagslivet – for børnene, forældrene og for pædagogerne selv» (Roskilde Universitet, 2012). På bakgrunn av overnevnte forskningsprosjekt har forfatterne blant annet utgitt bøkene *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed* og *Daginstitutionen til hverdag: Den upåaktede faglighed* (Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer, & Warring, 2012, s. 225). Forfatterne viser hvordan nyliberalistiske styringsformer endrer og bryter ned de danske daginstitusjonene til rene serviceorienterte dagtilbud. Idet barnehagen skal produsere og



levere noe noen andre har bestemt er det vesentlige, utgrenses noe annet, og en sammenhengsskapende orientering og en integrert helhetspedagogikk motarbeides (Ahrenkiel m.fl., 2012, s. 225). Forfatterne argumenterer derfor for en nytenkning av faglighet med utgangspunkt i den pedagogiske hverdagen, og introduserer begrepet *den upåaktede faglighet*, som blant annet dreier seg om en oppmerksomhet rettet mot det som faktisk fyller hverdagen (Ahrenkiel m.fl., 2012). Forskernes perspektiver og begreper knyttet til faglighet har vært av relevans for vår egen studie, og særlig deres interesse for hverdagslivet i barnehagen og for å videreutvikle pedagogfaglighet tangerer vår egen studies tematikk.

Jan Jaap Rothuizen har undersøkt pedagogikk og pedagogisk faglighet i tilknytning til ulike fagfelt i Danmark og flere av hans tekster har vært av betydning for vår studie. I hans doktorgradsavhandling (2015) er ambisjonen å bidra til en tematisering av god oppdragelse og undervisning gjennom å på ulike måter belyse og diskutere det pedagogiske prosjekt.

Avhandlingen skriver seg inn i en åndsvitenskapelig tradisjon hvor pedagogikk er om og for praksis, og gjennom avhandlingens tre deler får vi innsyn i den danske pedagogutdannelsen, i en filosofisk-historisk rekonstruksjon av pedagogikk som disiplin, og i mulige tilganger som kan styrke «den traditionsbårne forståelse af pædagogik som mere end læringsudbytte». Vår studie finner en klangbunn for egne vitenskapsteoretiske, metodiske og tematiske vurderinger i Rothuizens resonnementer, blant annet knyttet til pedagogikkens integritet og hans betraktninger av pedagogiske fortellinger og kunnskapsverkstedet.

I Stine Viks doktorgradsavhandling (2015) undersøkes forståelser av tidlig innsats i barnehage og skole. Vik interesserer seg for hvilke forutsetninger som legger grunnlaget for ulike måter å forstå tidlig innsats innenfor en pedagogisk ramme. Avhandlingens teoretiske fundament konsentrerer seg om skillet mellom den angloamerikanske education-konstruksjonen og den tyske Pädagogik-konstruksjonen, som vi også legger til grunn for vår egen studies teoretiske innramming. Hun skriver:

«Avhandlingens teoretiske fundament bygger på en konstruksjon som skiller mellom en angloamerikansk education-tradisjon og en kontinental Pädagogik-tradisjon som har svært ulik måte å forstå målet med opplæring. Begrepet tidlig innsats analyseres i henhold til dette teoretiske verktøyet. Poenget med denne konstruksjonen av de to ulike tradisjonene, og også for denne avhandlingen, er å gi det pedagogiske feltet noen kategorier eller perspektiver å diskutere tidlig innsats ut ifra» (Vik, 2015, s. 1)

Vik finner at konstruksjonene representerer svært ulike måter å forstå målet med opplæring, og at dette har direkte konsekvenser for forståelsen og håndteringen av tidlig innsats i teori og praksis. De ulike forståelsene har også konsekvenser for hvordan barnehagelæreres profesjonalitet forstås og legitimeres, og det er koblingene mellom konstruksjonene og barnehagelæreres profesjonsutøvelse og profesjonalitet som vi trekker veksler på i vår egen studie.

Pettersvold og Østrem har som resultat av et forskningsprosjekt skrevet boka *Profesjonell uro – barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* (2018), som vi har nevnt tidligere i kapittelet. Forskningsprosjektet omhandler 15 barnehagelærere som ikke er villig til å gå på akkord med egen faglig overbevisning i møte med krav og detaljstyring og i boka kan vi lese barnehagelærernes fortellinger om hva de motsetter seg, på hvilke måter de gjør det, og hvilke konsekvenser det fikk. Vi oppfatter deres bidrag som innenfor vår studies relevans idet den gjør barnehagelæreres stemmer og argumenter til et sentralt orienteringspunkt. I *Profesjonell uro* begrunnes det med et ønske om å tegne et annet bilde av barnehagelærere enn det som ofte er tendensen:

«Ofte framstilles barnehagelærere og andre profesjonsutøvere som avmektige i møte med sterke ønsker om styring fra myndigheter og forvaltning. (...) Selv om barnehagelærere i enkelte situasjoner kan oppleve motløshet og avmektighet, er de ikke bare avmektige» (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 25).

Pettersvold og Østrem ønsker å synliggjøre barnehagelærernes faglige og etiske vurderinger, og knytter dette an til blant annet perspektiver på profesjonsutøvelse, til barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand. Særlig kapittelet som omhandler alternativer til det som kritiseres kan ses som relevant for vår studie idet det her tematiseres og diskuteres perspektiver knyttet til «å utvikle en pedagogisk praksis som motvekt til dominerende tendenser» (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 26).

Antologien *Eksistens og pedagogikk - en samtale om pedagogikkens oppgave* (Brunstad, Reindal, & Sæverot, 2015) er resultat av en forskergruppes arbeid omkring pedagogikkens oppgave og utfordringer i vår egen tid. Her løftes grunnleggende pedagogiske spørsmål og forfatterne inviterer til både tilbakeblikk og nytenkning i refleksjoner om pedagogikkens sentrale oppgave. Særlig har bokas siste kapittel, skrevet av Biesta (2015), vært av betydning

for vår studie. I artikkelen skriver Biesta om den pedagogiske oppgave som å gjøre voksen eksistens mulig, hvor det eksistensielle møtet er i fokus. Det å være voksen eller å handle voksent knyttes ikke her til alder, men til hvordan jeg er i møte med andre, og en voksen måte å handle på kan knyttes til blant annet det å gi rom for den andres unikhhet. Dette er sentrale perspektiver også i vår studie.

Den danske antologien *Pædagogiske ballader – perspektiver på pædagogens faglighed*, redigert av Rothuizen og Line Togsverd (2016b), har som utgangspunkt at pedagogikk alltid rommer elementer av ustyrlighet. «At ville styre ustyrligheden er som at ville reparere et spindelvæv med fingrene» (bokens bakside Rothuizen & Togsverd, 2016b) skriver redaktørene, og peker med det på at det ustyrlige i pedagogikken hverken kan eller bør temmes. Diskusjoner knyttet til utfordringen det er å skulle handle pedagogisk i de planlagte og uplanlagte situasjonene som pedagoger står i er sentrale, og tekstene er skrevet som innspill til å overveie hva det å handle pedagogisk vil si. Dermed er premisset at det er mulig å sette ord på hva det vil si å handle pedagogisk i en gitt situasjon. Dette er også premisset i kapittelet *Pædagogik, ballade og ræsonnementer* som Togsverd og Rothuizen har skrevet i antologien *Profesjon og Kritik* (2015). Deres idéer om pedagogikkens orden og uorden har både inspirert og informert vår studie. I kapittelet er utgangspunktet at pedagogikk ikke kan betraktes som et «vidensforhold» hvor profesjonsutøveren møter pedagogiske utfordringer med den rette kunnskap om hva som skal til for å endre en situasjon fra et utgangspunkt til et fastsatt mål. Forfatterne er kritiske til en teknisk og instrumentell forståelse av pedagogikk, og vender heller blikket mot ballade (uorden) og resonnementer (orden).

## 1.5 Oppgavens kapitler

I det neste kapittelet, kapittel 2, gjør vi rede for studiens metodologi. Her forankrer vi studien i hermeneutisk-fenomenologiske perspektiver og gjør rede for vår metode. Vi beskriver i kapittelet et tankeverksted med barnehagelærere, inspirert av blant annet praksisforskning (Ramian, 2016; Rothuizen, 2002) og kunnskapsverkstedet (Erstad & Hansen, 2013b), og refleksjoner knyttet til tankeverkstedets gjennomføring. Vi skriver også om det å arbeide med fortellinger og betraktninger som empirisk materiale, og synliggjør noen av våre forskningsetiske overveielser knyttet til studien.

I kapittel 3 gjør vi rede for to ulike pedagogiske konstruksjoner; den angloamerikanske og den kontinentale. Disse konstruksjonene synliggjør ulike forståelser av hva pedagogikk kan dreie seg om og hva som vil være pedagogikkens mål og oppgaver. Kapittelet vil slik både være et bidrag til studiens aktualitet ved å kaste lys over hvorfor pedagogikk er et vesentlig interessefelt, og vise studiens interesse for pedagogikk som tett knyttet til kultur og historie.

Kapittel 4 og 5 er studiens empiriske del, med presentasjon og analyse av det empiriske materialet fra verkstedet. I kapittel 4 presenterer vi fem pedagogiske prinsipper utledet av det empiriske materialet, og analyserer dem som en vektlegging av en etisk-pedagogisk praksis. Kapittel 5 omhandler forventningene som bryter med informantenes pedagogiske prinsipper. Her forteller informantene om ulike forventninger knyttet til å gjøre det pedagogiske arbeidet mer målbart og effektivt. Forventningene knytter vi til logikker som vektlegger nære forbindelser mellom institusjonenes målsettinger og pedagogisk praksis, og skiller seg fra de logikkene informantene selv identifiserer seg med.

I analysekapitlene blir det tydelig at det er en spenning mellom deltakernes prioriteringer og forventninger om hva de bør eller skal prioritere. I denne spenningen ser vi at noe anerkjennes som kunnskap og noe utgrenses som kunnskap, og at de ulike logikkene bidrar til ulike veier til systematikk i det pedagogiske arbeidet. Dette synliggjør vi i kapittel 6 hvor vi diskuterer hvordan de pedagogiske prinsippene kan realiseres. Gjennom diskusjonen berører vi tema som på ulike måter kan knyttes til spørsmål om hvordan barnehagelærere kan understøtte og kultivere fagligheten som allerede finnes i praksis, og med utgangspunkt i tolkningene fra analysen argumenterer vi her for at pedagogikk må knyttes til hva som er ønskelig i den konkrete situasjon. I et slikt arbeid ser vi behov for tenke- og arbeidsmåter som både ivaretar usikkerheten som kreves for å forstå barna i barnehagen som unike og tydeligheten som kreves for å dreie det pedagogiske arbeidet i ønsket retning.

I det siste kapittelet, kapittel 7, dras trådene sammen og vi oppsummerer studien. Dette kapittelet er både et tilbakeblikk og frampek, og vi vender blikket både innover mot studiens kvalitet, og utover mot studiens potensielle betydning og kunnskapsbidrag når pedagogikk i barnehagen skal utøves, undersøkes og utvikles (Rothuizen & Togsverd, 2013).

## 2 METODOLOGI

I dette kapitlet gjør vi rede for studiens metodologiske tilnærming og gjennomføring. Det handler om å gjøre kunnskapsgrunnlaget eksplisitt, noe som er avgjørende for at forskningsresultatene skal kunne vurderes som troverdige og pålitelige (Thagaard, 2013, s. 11). Med vårt ønske om å komme nærmere pedagogikk i barnehagen ved å undersøke hva barnehagelærere vektlegger, har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Studier med en kvalitativ tilnærming kan gi mye informasjon om få enheter, og kan bidra til kunnskap knyttet til egenskapene ved fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 17). Fenomenet som undersøkes i vår studie er pedagogikken barnehagelærere forteller om. Måten vi undersøker dette fenomenet på tar utgangspunkt i barnehagelæreres erfaringer og opplevelser, og deres erfaringer knyttet til pedagogikk i barnehagen er studiens sentrale orienteringspunkt.

### 2.1 Vitenskapsteoretiske tilnærminger

«Vitenskapsteori er på mange måter filosofi om og rundt vitenskap, vitenskapelige modeller og perspektiver. I møte med vitenskapsteorien kan vi se at filosofien bidrar med å undersøke vitenskapens teorier, begreper og metoder. Vitenskapsteorien er også normativ – den stiller bestemte krav til hva kunnskap er, hvordan resultater kan måles, og hvordan man skal drive god forskning. Vitenskapsteori kan derfor knyttes til både epistemologiske, ontologiske og normative spørsmål» (Bondevik & Bostad, 2006, s. 259).

Slik er ansatsen om vitenskapsteoriens utvikling i boka *Tenkepauser, filosofi og vitenskapsteori* av Hilde Bondevik og Inga Bostad. Forfatterne fremhever ved en anledning det de omtaler som «et tankevekkende og omdiskutert» spørsmål knyttet til hvordan fortolkninger kan kalles vitenskapelige (Bondevik & Bostad, 2006, s. 288). Dette er et interessant spørsmål, da det å fortolke er noe vi gjør til enhver tid uten at det nødvendigvis betyr at vi bedriver vitenskapelig forskning. Når vi her redegjør for studiens vitenskapsteoretiske tilnærminger er det ikke med intensjon om å gi en uttømmende beskrivelse av de valgte tilnærmingene, men å beskrive hvordan studien forholder seg til hva kunnskap er og hvordan den kan skapes.

Studios vitenskapsteoretiske tilnærming er inspirert av perspektiver fra både hermeneutikken og fenomenologien. Selv om tilnærmingene er forskjellige, er det også flere «røde tråder»,

som Bondevik og Bostad kaller det. Blant annet er fenomenologien en av den moderne hermeneutikkens premissleverandører, og skillene mellom moderne hermeneutikk, eksistensialisme og fenomenologi er utfordrende å definere helt tydelig (Bondevik & Bostad, 2006, s. 289). Med Tove Thagaards beskrivelser fremhever hermeneutikken «betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s. 41), og i fenomenologien søker man «å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2013, s. 40). I vår studie er det barnehagelærernes betraktninger, samtaler og fortellinger vi retter blikket mot, og det er disse vi søker å forstå og fortolke med henblikk på å belyse pedagogikk i barnehagen.

For å belyse hvordan forholdet mellom teori og praksis forstås i vår studie tar vi i bruk Max van Manens (1990) begrep om *human science*, som er en engelsk oversettelse av den tyske *Geisteswissenschaften* og som knyttes til den tyske filosofen og idéhistorikeren Wilhelm Diltheys vitenskapsfilosofi (van Manen, 1990, bl.a. s. 13 og 35). På norsk omtales Diltheys filosofi som *åndsvitenskap* (Vik, 2015, s. 9), og til forskjell fra en mer positivistisk empirisk forskning vil en innen åndsvitenskapen ikke anse teori som noe som kommer først for å informere praksis. Åndsvitenskapen forstår derimot teori som noe som kan belyse praksis (van Manen, 1990, s. 15). van Manen gir oss følgende beskrivelse av forholdet mellom teori og praksis: «Practice (or life) always comes first and theory comes later as a result of reflection» (1990, s. 15). Rothuizen forklarer at man med et uttrykk fra filosofien kan si at viten er innleiret i væren, og at man derfor kan «bruge en værenstilgang når man vil blive klogere» (Rothuizen, 2010, s. 65). Han beskriver at det på denne måten er mulig å snakke om, og er karakteristisk for fenomenologi og filosofisk hermeneutikk, at det ontologiske går forut for det epistemologiske. Vi har i studien valgt en tilnærming hvor praksis belyses av teori, og hvor praksis tillegges betydning og verdi. Vi henter i studien inspirasjon fra fenomenologien når vi bygger studien på «en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den» (Kvale og Brinkmann, i Thagaard, 2013, s. 40). Barnehagelærernes virkelighetsbeskrivelser er vårt utgangspunkt for å forstå pedagogikken i barnehagen, og det har derfor vært viktig å etterstrebe en åpenhet i møte med deres erfaringer. Samtidig har vi også vært opptatt av erkjennelsen av førforståelsens betydning. Førforståelsen er et sentralt prinsipp i hermeneutikken og dreier seg enkelt sagt om våre forventninger i forkant. Den kan beskrives som den første oppfatningen vi har av noe, som gjerne kan være vag, men like fullt betydningsfull når vi skal forsøke å forstå noe. Bondevik og Bostad beskriver den som en

nødvendig forutsetning (Bondevik & Bostad, 2006, s. 293), og i vår studie har våre førforståelser preget forskningen. Det betyr imidlertid ikke at vi har fått bekreftet alle våre førforståelser, men at våre førforståelser både har satt oss på sporet av tematikker og blitt utvidet med nye og andre perspektiver i møte med empiri og teori.

Summen av våre førforståelser kan med et hermeneutisk begrep kalles en forståelseshorison (Bondevik & Bostad, 2006, s. 294). Forståelseshorisonen er for det aller meste ubevisst, men hele tiden virksom, og vi har alle våre egne horisoner vi forstår ut ifra. Dette betyr også at vi forstår og tolker ulik mening inn i fenomener. Hermeneutikken er en tilnærming som legger vekt på at det ikke finnes én sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike måter og på flere nivåer (Thagaard, 2013, s. 41), og dette innebærer altså at vi fortolker virkeligheten med en forståelse av at den samme virkeligheten ser ulik ut for andre enn for oss. Den hermeneutiske sirkelen er et viktig begrep i hermeneutikken, og Bondevik og Bostad beskriver at den «betegner det forhold at forståelsen av noe består av en stadig bevegelse eller en slags gjensidig tilpasning mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og vår egen førforståelse, eller mellom det vi skal fortolke, og sammenhengen det fortolkes i» (Bondevik & Bostad, 2006, s. 294-295). I vår studie betyr det at fortolkningen av hver enkelt fortelling ses i forhold til alle fortellingene, og hver tematikk ses i forhold til en helhetlig tematikk. Hvordan vi har forstått det empiriske materialet speiler også vår kontekst og samtid, og våre fortolkninger preges av miljøet vi omgis av og er en del av. Våre liv og forståelseshorisoner, lik med deltakernes liv og forståelseshorisoner, betraktes på denne måten som forutsetninger og viktige bidrag i studien.

## 2.2 Metode: Tankeverksted

Vår studie bygger på et premiss om at barnehagelærere har en særlig kunnskap om barn, barndom og barnehagepedagogisk praksis, ervervet både gjennom utdanning og arbeidsliv, og at denne særlige kunnskapen kan bidra til verdifull innsikt, forståelse og ny kunnskap. Dette premisset er sentralt i praksisforskning eller praksisbasert forskning som har inspirert studiens metodiske tilnærming. Praksisforskning handler nettopp om å forstå noe med utgangspunkt i praksis. Og selv om det finnes mange ulike tilnærminger til og beskrivelser av praksisbasert forskning, er fellesnevneren interessen for praksis og at forskningen gjennomføres i og av praksis (Ramian, 2016; Rothuizen, 2002).

Studiens metode kaller vi et tankeverksted og vi har hentet vår inspirasjon fra *kunnskapsverkstedet* (se f.eks. Erstad & Hansen, 2013b; Rothuizen, 2010).

Kunnskapsverkstedet ble opprinnelig utviklet av Inger Helen Erstad i hennes doktoravhandling *Erfaringskunnskap og fortellinger i barnevernet* fra 2005 og har senere også blitt utviklet til en pedagogisk modell av Erstad og Finn Thorbjørn Hansen (Erstad & Hansen, 2013b). Modellen går kort fortalt ut på at man benytter seg av fortelling og undring for å løfte fram praksisdimensjonen og det personlige i arbeidet, som igjen benyttes som kilde til mer og ny kunnskap. Modellen kan beskrives som «kunnskapsutvikling i skjæringspunktet mellom praksis og teori» (Erstad & Hansen, 2013a, s. 15) og Rothuizen skriver at kunnskapsverkstedet kan bidra til en kunnskap og klokskap som ligger tett på praksis. Kunnskap og verksted som begreper betoner kunnskapsverkstedets dimensjoner, og Rothuizen beskriver dette på følgende måte:

«Kundskabsbegrebet er en god betegnelse for den form for viden der gør én klogere på praksis, i den forstand at man på en gang bliver mere vidende, mere indsigtfuld og mere adækvat i sine handlinger. Kundskaber fremmes af at praktikere og teoretikere arbejder sammen om at gøre sig klogere på praksis. Værkstedsbegrebet dækker, at det arbejde i sig selv har en vis praktisk karakter: det er noget man gør, ikke noget man blot tænker sig til» (Rothuizen, 2010, s. 69).

Vårt tankeverksted finner gjenklang i Rothuizens beskrivelser av kunnskapsverkstedet. Vi har likevel valgt å betegne vårt verksted med et annet begrep, for å synliggjøre at verkstedformene ikke er identiske. Vårt verksted er rettere sagt inspirert og informert av ideene knyttet til kunnskapsverkstedet.

I likhet med kunnskapsverkstedet spiller kunnskapsdimensjonen en sentral rolle i tankeverkstedet, og det er derfor av betydning å understreke at vårt begrepsvalg ikke dreier seg om å eliminere fokuset på kunnskap. Valget om å benytte oss av begrepet tankeverksted knytter seg til en idé om et verksted hvor tankene slippes til gjennom et praktisk arbeid. Vi betrakter tankeverkstedet som et møtepunkt hvor deltakerne deler sine tanker og perspektiver, og hvor nye tanker og perspektiver kan oppstå. I tankeverkstedet vites ikke hvilke perspektiver som vil komme til syne, eller hvordan disse vil kunne få betydning for deltakerne. Det som vektlegges av deltakerne selv, er det interessante for oss. Derfor er det ikke hensiktsmessig å legge sterke føringer for hva deltakerne skal eller bør belyse i sine



samtaler. Hensikten er simpelthen å skape et rom som kan muliggjøre møter hvor tanker kan oppstå, deles, utfordres og re-tenkes. Å skape et slikt rom innebærer også å legge noen rammer, blant annet ved å velge et tema eller en inngang som deltakerne kan samles rundt. Hensikten med dette er å tegne en felles startstrek for deltakerne; et felles utgangspunkt som kan inspirere og som deres tanker og samtaler kan springe utfra.

Verkstedets deltakere kan med praksisforskningens begreper omtales som et *vitensskapende nettverk* (Ramian, 2016). Verkstedet kan også benevnes som et nettverksmøte hvor vi, både praktikere og masterstudenter, delte og undersøkte fortellinger og betraktninger fra egen praksis. Vår studie er dermed ikke bare en studie av deltakernes fortellinger og betraktninger, men også en undersøkelse *med* deltakerne og deres fortellinger og betraktninger.

## Fortellinger og betraktninger

Fortellinger spiller en sentral rolle i kunnskapsverkstedet, og i vår studie. Det er ikke noe nytt at fortellinger kan bidra med noe verdifullt i en barnehagekontekst. Louise Birkelands bok fra 1998, *Pedagogiske erobringer*, har vært og er sentral for mange profesjonsutøvere i norske barnehager. Her finnes det argumenter for at de dagligdagse fortellingene i og om barnehagen, fra både barn og voksne, kan være sentrale kilder til innsikt og kunnskap.

Om fortellingen skriver Rothuizen at man kan fange hverdagslivet og gi hverdagslivet en bestemt dreining: «Man forsøker at forstå det man stod i. Sproget setter hendelsen i et meningsunivers, og det gjør at fortælleren – og lytterne – får sat hendelsen på plads» (Rothuizen, 2010, s. 69). Fortellerstemmen er sentral i fortellingen og faglighet assosieres med et personlig engasjement. Hvor faglighet ofte assosieres med 'nøytralitet' hvor «man skal undgå at blande følelser, holdninger og tanker i observationerne», er det i fortellingene helt omvendt. Fortellingene «kan ikke undvære en fortællerstemme, og dermed en vinkling og et engagement» (Rothuizen, 2010, s. 71). Ønsket om et engasjement og en vinkling har også vært helt sentralt i vår studie, og en avgjørende faktor for å velge nettopp tankeverksted som metode med fortellinger og betraktninger som orienteringspunkt.

«I fortellingen skjer det et møte mellom tanke og følelser, og her formidles en annen form for kunnskap enn den vi får ved å lese teori om barns utrygghet i nye omgivelser. Det er bokstavelig talt en erfaring som sitter i kroppen og gir en ordløs klangbunn for

forståelsen. Når historien fortelles, transformeres inntrykkene til andre uttryksformer. Fortellingen blir da et eksempel som andre kan lære av ved å leve seg inn i de bilder og assosiasjoner som skapes» (Erstad & Hansen, 2013a, s. 13-14).

En fortelling taler til følelsene våre, og fanger i all sin enkelhet «den praktiske kunnskapens form og begreper om situasjon og bedømming» (Erstad & Hansen, 2013a, s. 14). I antologien *Pædagogiske praksisfortællinger* (Mørch, 2004) undersøkes og diskuteres praksisfortellingens muligheter og vi finner i introduksjonen følgende forklaring på hva en praksisfortelling kan være:

«Praksisfortællinger er fortællinger om centrale og udvalgte episoder eller virkelighedsudsnit fra det pædagogiske arbejdes hverdagslivspraksis, oplevet og fortalt af de mennesker, der arbejder i denne praksis med henblik på at forstå, udvikle, formidle eller dokumentere denne praksis» (Mørch, 2004, s. 6).

I vår studie har vi tenkt en fortelling som nettopp et virkelighetsutsnitt, hvor man forteller om sine egne erfaringer og opplevelser. Vi anser også betraktninger og dialoger som slike virkelighetsutsnitt, og gir dem en likeverdig status som praksisfortellingene. Vårt empiriske materiale består derfor av både mer typiske pedagogiske fortellinger som tar oss med inn i situasjonene, men også refleksjonene, ytringene og dialogene mellom deltakerne. Her skiller vår metode seg fra arbeid med praksisfortellinger.

Hvorfor tankeverksted?

Å velge tankeverksted som metode begrunnes først og fremst i ønsket om å få tak i fortellingene og betraktningene om det som skjer på innsiden av barnehagen. Da vi valgte metoden var det med utgangspunkt i en tro på at en myldrende og skapende verkstedsform, hvor møter mellom profesjonsutøvere var sentralt, kunne få barnehagelærere i tale om egen pedagogisk hverdag. Tankeverkstedet, som vi innrettet med ulike oppgaver på ulike stasjoner og hvor deltakerne selv valgte hvor de ville bidra, har en form som er mer selvorganisert og ga deltakerne mulighet til selv å velge hvilke oppgaver som var mest relevant for dem, og også om deres bidrag skulle være i muntlige samtaler eller skriftliggjorte fortellinger. Ideen var at en slik verkstedsform kunne skape andre muligheter enn et intervju eller gruppeintervju, ved å la deltakerne i stor grad være skapende og deltakende. Vår tanke var at

dette kunne sette i gang tanker og utløse refleksjoner, uten at vi var dem som styrte samtalene mot det vi ønsket å vite mer om. Metodevalget handlet slik om å kunne få tilgang på barnehagelærernes fortellinger og betraktninger, med det de selv opplevde som viktig å formidle som det vesentlige. I tillegg så vi en mulighet for at verkstedet som metode også kunne gi næring til deltakernes kunnskap, ved at de kunne fortelle, reflektere og undersøke sin egen og andres praksis. Dette er også et sentralt anliggende i kunnskapsverkstedet:

«Dagens profesjonsutøvere trenger både dannelse og utdanning. En ensidig vektlegging av teoretisk kunnskap og metoder kan imidlertid innebære at dannelsesdimensjonen og andre kilder til innsikt og klokskap nedtones. Det samme gjelder yrkesutøvernes behov for livslang (yrkes)læring i former som løfter fram erfaringsbasert kunnskap og praksistradisjoner, slik at dette også kan gi vekst og spirer til fornyelse og innovasjon» (Erstad & Hansen, 2013a, s. 14).

Slik var intensjonen at tankeverkstedet skulle kunne oppleves meningsfullt og utviklende for deltakerne. Vi hadde ingen uttalt ambisjon om at deltakerne skulle arbeide med å forandre egen praksis eller arbeide med eget fagspråk slik det gjerne er i praksisforskning og i kunnskapsverkstedet, men en stor inspirasjon til å velge nettopp denne metoden var det vi anså som *muligheten* for den enkeltes kunnskapsutvikling og dannelsesprosesser.

## 2.3 Før tankeverkstedet

I forkant av tankeverkstedet formulerte vi en invitasjon, vi rekrutterte deltakere, og vi la en plan for verkstedets innhold og form.

### Invitasjon og utvalg

Vi formulerte en skriftlig invitasjon til verkstedet som vi formidlet på ulike måter; noen barnehagelærere tok vi personlig kontakt med og noen ble invitert via felles kontakter som kjente til masterprosjektet vår. Vi inviterte barnehagelærere som til daglig arbeider i barnehage fordi vi ønsket at verkstedets fortellinger og betraktninger skulle være knyttet til episoder fra barnehagelivet, med en idé om at det ville kunne generere fortellinger og betraktninger med størst mulig detaljrikdom. I invitasjonen omtalte vi verkstedet som både et kunnskapsverksted og et myldrende, livlig og faglig verksted, da vi på dette tidspunktet ikke hadde utviklet begrepet tankeverksted. Vi skrev:

«I den forbindelse vil vi invitere deg til et verksted hvor du sammen med andre barnehagelærere kan dele og utforske fortellinger om god pedagogikk. Vi ser for oss et myldrende, livlig og faglig verksted med ulike aktiviteter, og vi vil på forhånd utarbeide noen oppgaver deltakerne kan samles rundt. Oppgavene vil foregå samtidig, og deltakerne velger selv hvilke oppgaver de vil ta del i» (fra *Invitasjon til kunnskapsverksted*, vedlegg 1).

I invitasjonen la vi vekt på å formidle både en retning, men også en åpenhet. Vi ønsket å synliggjøre vårt interesseområde og samtidig vektlegge at det ville være stor frihet til at deltakerne kunne forme dette verkstedet selv, sammen med de andre deltakerne.

På grunn av tidsrammen og omfanget av prosjektet valgte vi å kun avholde ett verksted. Til forskjell fra vårt tankeverksted, gjennomføres kunnskapsverkstedet vanligvis over en lengre tidsperiode hvor forsker eller veileder og praktikere sammen systematisk arbeider med kunnskapsutvikling og forståelse av praksis (Erstad & Hansen, 2013a, s. 14). Vi anså det som mulig å arbeide i tråd med kunnskapsverkstedets intensjoner selv ved å begrense det til én kveld, og valgte å anse den ene kvelden som en god nok mulighet til både å dele og undersøke fortellinger og betraktninger. Vi anså det også som hensiktsmessig å holde oss til én kveld med utgangspunkt i et ønske om å gjøre det mulig å delta for flest mulig barnehagelærere. Av praktiske årsaker valgte vi også å sette en fast dato i januar 2016, og la ikke opp til at den kunne forhandles. Det betyr at de som ikke hadde anledning nettopp denne kvelden ikke ville få anledning til å delta på verkstedet.

Av både praktiske og idémessige årsaker valgte vi å legge verkstedet utenfor barnehagerelaterte lokaler. Det praktiske knyttet seg blant annet til at det skulle være sentralt i Oslo slik at det var enkelt å komme til for deltakerne. Idémessig handlet det om at en distanse til barnehagens rom kunne bidra til at deltakerne opplevde verkstedet mer som et møtested enn et arbeidssted. Verkstedet ble avholdt i en skjermet underetasje på en restaurant, hvor utformingen og atmosfæren var en mellomting mellom bibliotek og spisested. Her kunne deltakerne både kjøpe forfriskninger, fortelle og delta i samtaler uten forstyrrelser fra andre gjester.

## Oppgavene

I forkant av verkstedet formulerte vi tre skriftlige oppgaver med spørsmål som deltakerne fikk utdelt på verkstedet. Vi presiserte at deltakerne selv valgte hvilke oppgaver de ville ta del i, og at de hadde anledning til å selv avgjøre når og hvor de ville bytte oppgave.

«På dette verkstedet velger dere selv hvilke oppgaver dere vil ta del i, og dere kan etter eget ønske bytte bord når dere selv vil. Vi ser for oss en livlig og myldrende atmosfære hvor dere trer inn i og ut av oppgaver, møtes mellom bordene og deler tanker og perspektiver som dere kan ta med dere inn i samtaler når dere vender tilbake til et bord» (fra *Om kveldens kunnskapsverksted*, vedlegg 2).

Opgavene vi formulerte tok utgangspunkt i spørsmål som vi tenkte kunne bidra til å sette deltakerne på sporet av det pedagogiske i sitt arbeid.

«Bord 1 – Fortellinger om når det går *pedagogikk* i situasjoner: Fortell om en situasjon fra barnehagen hvor du la merke til at det du forbinder med pedagogikk fant sted. Hva skjedde i denne situasjonen? Hvordan kjentes det? Hvorfor tenker du at dette var pedagogikk, eventuelt god pedagogikk?

Bord 2 – Fortellinger om det umulige: Fortell om en situasjon fra barnehagen hvor det du forbinder med pedagogikk kjentes umulig. Hva skjedde? Hvordan kjentes det? Hva gjorde pedagogikk umulig?

Bord 3 – Fortellinger om pedagogens oppgave: Fortell om hva du ser som viktige oppgaver i ditt pedagogiske arbeid. Hvorfor er disse viktige? Hva kjennes mindre viktig?» (fra *Om kveldens kunnskapsverksted*, vedlegg 2).

Hensikten med disse oppgavene var å gi deltakerne noe som kunne danne utgangspunkt og retning for samtale og refleksjoner, og som kunne fungere som en start i deres undersøkelser av egne og andres fortellinger og betraktninger. Å formulere slike oppgaver var likevel ikke en selvsagt beslutning, men noe vi vurderte fram og tilbake flere ganger. En svakhet kunne være at oppgavene kunne i større grad stenge for tenkning, mer enn at de åpnet opp. Kanskje ville viktige og interessante fortellinger og betraktninger gå tapt dersom deltakerne oppfattet at de falt utenfor spørsmålet. Samtidig, hvordan kunne vi gi verkstedet en retning dersom alt var åpent og fritt? Vi valgte på bakgrunn av slike vurderinger å beholde oppgavene, men å

understreke at spørsmålene var tenkt som inspirasjon til tenkning. Det var på denne måten deltakernes vurdering av hva som var betydningsfullt å samtale om som var vesentlig, ikke om det svarte på et spørsmål. Dette uttrykte vi eksplisitt da vi møtte deltakerne på verkstedkvelden.

## 2.4 På tankeverkstedet

Tankeverkstedet hadde en tidsramme på tre timer og foregikk på kveldstid. De åtte barnehagelærerne som deltok, noterte på separate lapper hvor lenge de hadde jobbet i barnehage, alder, kjønn og i hvilken type barnehage de jobbet. Lappene var anonyme og forteller om sammensetningen av gruppen uten å kunne knyttes til hver enkelt deltaker. Gruppen hadde en alderssammensetning mellom 27 og 55 år, hvor gjennomsnittsalderen var på ca. 36 år. Deltakerne hadde jobbet i barnehage mellom 1,5 år til 31 år, og gjennomsnittlig i ca. 9 år. Det var syv kvinnelige og en mannlig deltaker, og deltakerne representerer både kommunale og private barnehager, studentbarnehage, gårdsbarnehage og base- og avdelingsbarnehage. Deltakerne jobber også i ulike kommuner og representerer slik en viss geografisk variasjon.

På forhånd hadde vi organisert tre bord med lapper, sakser og skrivesaker tilgjengelig. Hvert bord hadde en oppgave knyttet til seg, og deltakerne valgte seg selv til ulike bord og oppgaver gjennom kvelden. I tillegg fantes det et eget skrivebord, med litt avstand fra de andre bordene, med penner og papir hvor deltakerne når som helst, og etter eget ønske, kunne trekke seg tilbake og skrive ned fortellinger eller betraktninger i løpet av verkstedet.

Vi hadde en båndopptager plassert på hvert oppgavebord, til sammen tre båndopptagere, for å sørge for at vi fikk med alle fortellingene og betraktningene. Deltakerne viet båndopptakerne oppmerksomhet ved å se til at mikrofonene var plassert slik at stemmene deres ville bli hørt. Ingen av deltakerne ytret ubehag over det å spille inn stemmen sin på lydbånd, og flere kommenterte at de opplevde det som en god måte å få dele sine fortellinger og betraktninger på.

Deltakerne omfavnet friheten i strukturen på tankeverkstedet, og var samtidig opptatt av å holde seg innenfor temaet i oppgavene. Dette gjorde de blant annet ved å lede hverandre inn mot temaet dersom noen «sporet av». Stemningen på verkstedet var engasjert og livlig, og det

var både latter, frustrasjon, undring og begeistring når barnehagelærerne fortalte og responderte.

### Våre posisjoner

På verkstedet posisjonerte vi oss som deltakende forskere og tok del i samtalene og utforskningen sammen med deltakerne. Vi oppholdt oss sammen med de andre deltakerne og valgte bevisst å fordele oss slik at vi ikke var ved samme oppgavebord samtidig. På den måten kunne vi ikke høre de samme fortellingene eller delta i de samme samtalene, men vi fikk anledning til å til sammen delta i flere samtaler i løpet av kvelden.

Å forske i og med kollegaer, slik som i vårt tilfelle, kan ha både sine sterke og svake sider, og absolutt også sine utfordringer. I *Moderne prester – ved én av dem* skriver Paul Leer-Salvesen (2009) om å forske blant sine egne; i hans tilfelle blant prester. Blant annet skriver Leer-Salvesen om *forskereffekten* når han trekker fram at det er gode grunner til å være seg bevisst hvordan forskeren virker på forskningsdeltakeren og forskningssituasjonen (Leer-Salvesen, 2009, s. 201). Han oppmuntrer til å vurdere om virkningene er «forløsende» eller «bindende», og om forskeren bidrar til informantens frie tale, eller bidrar til at informanten svarer det som ønskes fra forskeren.

Vi er bevisste at vår deltakelse på verkstedet antageligvis har hatt betydning for hvordan verkstedet forløp og hvilke fortellinger som ble fortalt rundt bordene i løpet av kvelden, og har etterstrebet det Leer-Salvesen omtaler som en deltakelse med forløsende virkninger. Vi valgte blant annet å i stor grad la deltakerne selv føre ordet og forsøkte i liten grad å styre samtalene inn på temaer vi på forhånd så som interessante. Vi innledet verkstedet med å fortelle deltakerne om våre posisjoner som masterstudenter, og at vårt ønske var at verkstedet skulle oppleves meningsfullt for de fremmøtte. Vi uttrykte også at deltakerne i arbeidet med oppgavene skulle føle seg fri til å fortelle om det de selv opplevde som betydningsfullt. Det er også nettopp dette, hva de selv vektlegger når de forteller om pedagogikk, som er studiens spørsmål og hovedinteresse.

## 2.5 Etter tankeverkstedet

I etterkant av verkstedet satt vi igjen med to skriftliggjorte fortellinger og lydopptak som til sammen utgjorde 4 timer og 30 minutter med fortellinger, betraktninger og dialoger. Det

første vi gjorde var å lytte gjennom alle lydopptakene, og ta stilling til empiriens status i studien.

Før gjennomføringen av verkstedet valgte vi å formulere fire mulige alternativer for empiriens status, med utgangspunkt i at et kvalitativt forskningsdesign må være fleksibelt slik at det kan endres og justeres underveis, på grunnlag av dataenes informasjon (Thagaard, 2013, s. 55). De fire alternativene var som følger:

1. Inspirasjon til et teoretisk skrivearbeid. Empirien fra verkstedet peker ut en eller flere retninger for en teoretisk undersøkelse.
2. Analyse av empirien. Vi kan for eksempel undersøke hvilke ord som går igjen, for så å diskutere ulike kategorier i lys av ulike teoretiske perspektiver.
3. Et eksempel på et utviklende arbeid. Studien gjøres som et utviklingsarbeid der vi inviterer deltakerne til flere verksteder og undersøker hvordan verkstedarbeidet påvirker deres praksis.
4. Utarbeide teser (vitenskapelige påstander) på bakgrunn av empirien. Tesene blir så orienteringspunkt for diskusjoner i lys av teoretiske perspektiver.

Med en slik planlagt fleksibilitet og åpenhet i forskningsdesignet etterstrebet vi å favne det relevante og det som kunne føre prosjektet mot interessante poenger. Med utgangspunkt i at vi fikk et omfangsrikt og detaljrikt empirisk materiale valgte vi oss det andre alternativet; analyse av empirien. Vi valgte oss deretter en strategi for å få grep om det empiriske materialet som kan oppsummeres i følgende tre punkter:

1. Felles gjennomlytting med tankekart og notater
2. Logg og refleksjoner
3. Transkribering og gjennomlesninger

Ved den første felles gjennomlyttingen lagde vi oss detaljerte notater og tankekart over begreper og innhold vi la særlig merke til og ble nysgjerrige på. Ved neste gjennomlytting delte vi materialet mellom oss og loggførte hver vår del av lydopptakene. Vi brukte samme form i vår loggføring slik at vi enklere kunne lese og forstå hverandres logger, og vi noterte oss både tidspunkter i lydopptaket, tematisk fokus og samtalenes innhold i grove trekk.



Deretter leste vi hverandres logger og delte våre tanker om materialet, som igjen ble til nye tankekart og kategoriseringer.

Ved neste gjennomlytting byttet vi lydopptak slik at vi begge fikk lytte til alle tre lydbåndene, og da startet vi arbeidet med å transkribere. Et utvalg av materialet ble transkribert, basert på at innholdet var knyttet til studiens tematikk og våre tidligere notater over hva vi ble særlig nysgjerrig på.

### Fra tale til tekst: Transkribering

I arbeidet med å transkribere møtte vi en rekke problemstillinger som vi måtte forholde oss til, blant annet at talespråket og skriftspråket er ulikt. Transkripsjon er derfor ikke bare en enkel oversettelse fra tale til tekst, men ofte en konfliktfylt prosess.

«Det talte og det skrevne ord er to svært forskjellige språklige medier, og idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen i skrift, fryser man noe fast, som i seg selv er dynamisk og kontekstuell, og dette involverer en oversettelse» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34).

Brinkmann og Tangaard peker på at menneskers talespråk er komplekst og vanskelig å feste til skrift. Mennesker snakker forskjellig og sier ord med ulike lyder. I tillegg uttrykker vi oss gjerne, i muntlige samtaler, med lyder som ikke nødvendigvis er ord, og som det ikke er helt uproblematisk å uttrykke gjennom bokstaver. I en muntlig samtale er det heller ikke gitt hvor en setning begynner og slutter, da en muntlig fortelling eller samtale kommer uten tegnsetting. Ofte er det også sånn at setninger ikke har en start eller slutt, men leddsetninger avløser hverandre. Det er utfordrende å avgjøre hvor punktum og komma skal plasseres når en transkriberer. I tillegg er det også slik at språklige virkemidler (f.eks. ironi), kroppsspråk og stemmeføring kan gå tapt idet de ikke umiddelbart lar seg transkribere (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). I vår sammenheng anså vi det ikke som relevant å gå så tett på talespråket som for eksempel i Gail Jeffersons system (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34), vi valgte å ikke transkribere toneleie og stemmевolum da vårt anliggende var å få tak i et meningsinnhold. Vi noterte likevel latter og pauser, da slike markører også kunne gi viktige innspill til å forstå meningsinnholdet. Vi la også vekt på å gjengi mest mulig korrekt hva deltakeren sa, med ord som «ehm», «asså» og liknende, som inngår naturlig i vårt talespråk.

En fortelling som gir mening når den formidles muntlig, kan imidlertid nærmest bli uforståelig dersom den transkriberes ordrett. Østrem (2015) skriver i artikkelen *Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt* om en studie med utgangspunkt i gruppeintervjuer av barnehagelærere. Som Østrem har vi valgt å redigere bort småord og pauser når vi presenterer empirien i teksten. Vi støtter oss til hennes begrunnelser som hun beskriver på følgende måte:

«(...) blant annet fordi slike muntlige uttrykk kan virke fordummende når de blir skriftliggjort, og dermed stå i veien for å få frem det informantene har formidlet. I artikkelen er meningsinnholdet det viktigste. Lesbarhet og språk er et poeng i seg selv, ikke minst ut fra intensjonen om at informantenes stemme skal bli tydelig» (Østrem, 2015, s. 268).

Med utgangspunkt i å få fram et meningsinnhold og tydelige stemmer, og å fremstille deltakerne i et rettferdig lys, har vi som Østrem, noen steder også gjort små endringer i setningene slik at de henger sammen. Vi har derimot ikke endret på ord som er viktige for setningens opprinnelige innhold, og vi har vært bevisst på å ikke endre meningsinnholdet. Vi har valgt å skrive alle fortellingene på bokmål, selv om deltakerne som snakker bruker dialektord i deres fortellinger, blant annet for å sikre deres anonymitet.

## Analyse og tolkning

I kvalitativ forskning overlapper gjerne ulike aspekter i forskningsprosessen hverandre. Kvalitativ forskning følger ingen lineær modell, men knyttes heller til en syklisk modell (Thagaard, 2013, s. 32), og analysen i vår studie startet allerede da vi møtte deltakerne og deltok i samtalene på verkstedet. I etterkant av transkriberingen begynte derimot arbeidet med å få oversikt over materialet, og det er denne analyseprosessen vi vil fokusere på her.

Thagaards bok om kvalitativ metode har tittelen *Systematikk og innlevelse*, og det hun skriver om disse ordene har vært til hjelp for oss i analyseprosessen. Både systematikk og innlevelse er sentrale aspekter ved kvalitativ forskning, og Thagaard knytter behovet for innlevelse til muligheten for å oppnå forståelse og behovet for systematikk til grundige vurderinger knyttet til fremgangsmåter i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 15). Vi har vektlagt at forskningsprosessen både har vært preget av kreative og intuitive prosesser, og av ryddige, reflekterte og grundige prosesser.

Analysen er gjennomført med en temasentrert analytisk tilnærming til det empiriske materialet. Slike tilnærminger, skriver Thagaard, «kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet» (Thagaard, 2013, s. 181). Vårt fokus har ikke vært å gå dypt inn i hver enkelt fortelling eller samtale for å få fram meningsinnholdet, men heller å gå i dybden på enkelte tema, som vi ikke har konstruert på forhånd, men funnet i materialet. Dette vurderer vi både som en styrke og en svakhet ved studien. Ved å la informanter uttale seg om de samme temaene kan man få et rikt materiale om de temaene en ønsker å undersøke. I vårt tilfelle ønsket vi at deltakerne selv skulle finne sine egne temaer, noe som betyr at vi ikke fikk et materiale egnet til å for eksempel sammenligne ulike deltakers uttalelser innen konkrete tema. Vi fikk imidlertid et materiale hvor mange temaer ble behandlet, og hvor vi kunne se noen temaer som overlappet hverandre og som var gjentakende.

Empirien i studien er transkriberte fortellinger, betraktninger og dialoger fra verkstedet. Det transkriberte materialet har i analyseprosessen blitt bearbeidet og vi har forsøkt å se sammenhenger og temaer i materialet som helhet. Denne prosessen har vært preget av stadig utforskning, hvor vi har tatt materialet fra hverandre, satt det sammen på nye måter og sett etter sammenhenger og forbindelser som kunne bidra til å belyse forskningsspørsmålet. Dette kan betraktes i lys av studiens hermeneutisk-fenomenologiske tilnærming, hvor tolkning kan ses som en dialog mellom forsker og tekst (Thagaard, 2013, s. 41). Dialogen mellom oss og tekstene består i at vi har studert meningen tekstene formidler, med et mål om å oppnå en gyldig forståelse av meningen i betraktningene og fortellingene.

I første omgang arbeidet vi mye visuelt. Vi skrev ut alt det empiriske materialet og klippet fortellinger og samtaler fra hverandre, for å se hvordan vi kunne pusle det sammen. Dette var et arbeid hvor vi ikke bare lette etter temaer, men også tolket deltakernes fortellinger. Tolkning og analyse er prosesser som ikke kan skilles fra hverandre. Thagaard begrunner dette med at «arbeidet med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren tenker over deres betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås» (Thagaard, 2013, s. 32). Det ble særlig tydelig for oss da vi arbeidet visuelt og muntlig, hvor vi begrunnet for hverandre hvilke temaer vi opplevde var framtrædende i hver fortelling.

I analysearbeidet ble skriving vår fremste analysemetode for å finne mening i både deler og helhet. Av og til var analysearbeidet som et stort puslespill som manglet en brikke, eller som en gåte vi ikke kunne finne svaret på. Ved å skrive og prøve ut resonnementer kom vi nærmere hver enkelt fortelling og gjorde det mulig, som Østrem skriver, «å få en sirkulær forskningsprosess til å transformeres til en lineær tekst» (Østrem, 2015, s. 267). I denne skriveprosessen ble temaene forandret og justert flere ganger, for å prøve å finne den manglende puslespillbrikken eller ledetråden til svaret på gåten. Vi har valgt å la temaene utledes av informantenes fortellinger og betraktninger for å understreke studiens inspirasjon fra den åndsvitenskapelige tilnærmingen hvor teori ikke kommer først for å informere praksis (van Manen, 1990, s. 15). Vi starter derfor analysekapitlene med å synliggjøre det empiriske materialet i temaer, og deretter fortolke med teori som kan belyse praksis.

I analysen har vi valgt å gjøre store deler av det empiriske materialet synlig for leseren fordi vi mener at fortellingene og samtalene i seg selv kan bidra til innsikt i og kunnskap om pedagogikk i barnehagen. Vi har slik tenkt at empirien i seg selv kan fungere som gode kikkeshull inn i barnehagens pedagogikk. I tillegg har vi gjort vurderingen på bakgrunn av at våre tolkninger må betraktes som én mulig tolkning. Som Østrem også presiserer, vil en slik måte å presentere analysen på kunne åpne for at leseren både kan gjøre kritiske vurderinger av våre tolkninger, og at leseren kan gjøre sine egne tolkninger i lys av andre forforståelser og teoretiske perspektiver (Østrem, 2015, s. 268). Å gjøre empirien synlig og tydelig kan også ses i lys av at kvaliteten på en kvalitativ studie kan vurderes ut ifra hvorvidt det vil være mulig å skille mellom primærdata og vurderinger gjort av forskeren (Thagaard, 2013, s. 203). Ved å gjøre deltakernes fortellinger og betraktninger synlig, og tydelig avgrenset fra annen tekst, ønsker vi å gjøre forskningen gjennomskiktig og bidra til studiens pålitelighet.

## 2.6 Forskningsetiske vurderinger

Når vi har reflektert rundt forskningsetiske problemstillinger knyttet til studien har vi støttet oss til *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, utgitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Forskningsetikk er et omfattende *ansvar* som dreier seg om langt mer enn formaliteter og lovlighet. NESH peker blant annet på hvordan forskningsetikken fordrer aktsomhet i møte med informanter gjennom hele prosjektet – fra informantene inviteres til å delta i prosjektet til det empiriske materialet analyseres og formidles gjennom forskerens endelige tekst.

Vi har gjennom hele forskningsarbeidet, fra planleggingsfase til sluttstilling, vært i kontinuerlige forskningsetiske diskusjoner og overveielser. Noen av dem har vi allerede kommet inn på i dette kapitlet, som for eksempel i våre vurderinger knyttet til transkribering og skriftliggjøring av muntlige fortellinger. Det finnes også andre forskningsetiske vurderinger knyttet til studien, og noen av disse vil vi trekke fram her.

## Samtykke

I forkant av verkstedet hadde deltakerne fått en invitasjon hvor studiens tematikk, utgangspunkt og hensikt var kort beskrevet. Når deltakerne ankom verkstedet fikk de utdelt et skriv med informasjon om kveldens verksted og en samtykkeerklæring som de signerte før verkstedets start. I de forskningsetiske retningslinjene presiseres det at «når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2006, s. 14). I informasjonsskrivet kom det fram at vi ville ta i bruk båndopptakere for å ta lydopptak av samtalene deres, og i samtykkeerklæringen framgikk informanternes rett til å trekke seg fra studien uten begrunnelse og hvordan datamaterialet ville bli behandlet og slettet.

Ved verkstedets oppstart hadde vi også en muntlig introduksjon hvor vi informerte deltakerne om studiens ambisjoner og mål, om båndopptakerne og om vår behandling av lydopptakene i etterkant. Vi forsikret oss på denne måten om at de visste hva de deltok på og at de hadde rettigheter knyttet til det å delta som informanter.

## Konfidensialitet

Vi har ivarettatt kravet om konfidensialitet ved at alt materiell deltakerne har delt er anonymisert. Da vi transkriberte knyttet vi ikke materialet til navn. I oppgaven har vi også valgt å unngå å skrive kjønnet pronomen (han/hun) om deltakerne, men og heller omtale dem som «deltakeren», «informanten» eller «barnehagelæreren». Deltakersammensetningen bestod kjønnsmessig av én mannlig deltaker og syv kvinnelige, og for å ivareta kravet om full anonymisering har vi derfor valgt dette språklige grepet. Å ikke bruke kjønnet pronomen eller fiktive navn kan imidlertid skape en distanse mellom leser og materialet. Samtidig veide vi kravet om anonymitet tyngst, og mener vi har klart å beholde en nærhet til materialet til tross

for utfordringer ved denne etiske problemstillingen.

Vi har også valgt å utelate informasjon de delte med hverandre som kan knyttes til den enkeltes barnehage. Det kan være strukturer i barnehagen, lokaler osv. I tillegg har vi valgt å erstatte deres benevning om base eller avdeling med den felles betegnelsen «gruppe». De benevnte aldri barns eller kollegers navn i samtaler, men snakket om «et barn» eller «en kollega/assistent», og vi fikk derfor ikke behov for å gi fiktive navn i deltakernes samtaler om barn eller kolleger.

### Tilbakeføring av resultater

Etter å ha transkribert fortellingene og påbegynt analyseprosessen valgte vi å invitere deltakerne til en samling hvor vi gjorde vårt empiriske materiale synlig for dem. På samlingen ble de gitt anledning til å korrigere og kommentere, og å trekke tilbake eller utdype egne fortellinger. Ikke alle deltakerne hadde anledning til å stille, men disse fikk anledning til å lese materialet og gi tilbakemeldinger via e-post.

Ved å samle deltakerne på ny, ønsket vi å forsikre oss om at informantene kunne kjenne seg igjen i vår fremstilling av studiens empiriske materiale. Tilbakemeldingene på denne samlingen var at deltakerne kjente seg igjen i fortellingene og betraktningene, og at vi hadde skriftliggjort lydopptakene på en måte som deltakerne kunne stå inne for. Dette anser vi som en styrke for studiens validitet og reliabilitet. De ga også uttrykk for at de opplevde verkstedet som faglig utviklende, og at en slik type arbeidsform var noe de savnet i sine praksiser som barnehagelærere. I følge deltakerne benyttes ofte møtene i barnehagen til mer praktiske og organisatoriske temaer. Flere uttrykte at de ønsket å ta med seg inspirasjon fra verkstedets form og tematikk, og utvikle dette som en arbeidsform med sine kollegaer i barnehagene. Dette kan peke mot at tankeverkstedet rommet potensiale for den enkeltes kunnskapsutvikling og dannelsesprosesser, som også var en av studiens ambisjoner.

I utformingen av masteroppgaven har vi lagt vekt på å skrive i en sjanger som er tydelig og tilgjengelig. Vi har «en spesiell forpliktelse til å tilbakeføre forskningsresultatene til deltakerne på en måte som er forståelig og forsvarlig» (NESH, 2006, s. 39), og vi har etterstrebet å skrive på en måte som kan møte disse forventningene.

### 3 TEORETISK TILNÆRMING

Når vi i analysekapitlene leser og fortolker barnehagelærernes betraktninger er det med et teoretisk blikk og et teoretisk begrepsapparat. I dette kapitlet gjør vi rede for studiens teoretiske tilnærming som knytter seg til to ulike konstruksjoner av pedagogikk; den kontinentale Pädagogik-konstruksjonen og den angloamerikanske education-konstruksjonen. Konstruksjonene har det til felles at de belyser ulike måter å forstå hensikten med pedagogisk arbeid, og det å bli kjent med konstruksjonenes hovedtrekk vil samtidig kunne belyse hvordan pedagogikk kan forstås. Ved å gjøre rede for denne teoretiske tilnærmingen synliggjør vi også en interesse for pedagogisk historie og kultur.

Vi starter dette kapitlet med å gjøre rede for den teoretiske tilnærmingen og fremtredende begreper i konstruksjonene som har relevans for våre lesninger av det empiriske materialet. Vi har også valgt å trekke inn andre teoretiske perspektiver i analysen, som vi begrunner i avsnitt 3.2. Disse teoretiske perspektivene utvider begrepsapparatet vårt og tilfører nye perspektiver og nyanser som kan hjelpe oss å belyse våre koblinger mellom det empiriske materialet og de to konstruksjonene ytterligere.

#### 3.1 To konstruksjoner

Grunnen til at vi har valgt perspektiver på nettopp to konstruksjoner av pedagogikkfeltet i møte med empirien er at de to konstruksjonene viser at det finnes flere måter å forstå pedagogikken og dens hensikter på, og begge kan oppfattes som gyldige og foretrukne i ulike sammenhenger. Konstruksjonene viser at tenkninger knyttet til pedagogikk har ulike historiske og ideologiske ankerfester, og at det således også kan finnes flere måter å forstå hva som skal være pedagogikkens formål. Ved å bringe inn distinksjonen mellom Pädagogik og education i vårt analysearbeid får vi tilgang til to kontraster i pedagogikkfeltet som kan belyse kontrastene i det empiriske materialet. Samtidig kan vi anvende kontrastene mellom konstruksjonene til å formidle fortolkningene og resonnementene våre.

Når vi her gjør vi rede for den anglo-amerikanske og den kontinentale konstruksjonen, bygger vi i hovedsak redegjørelsen på Biestas beskrivelser av konstruksjonene. Vi viser i korte trekk hvordan de to konstruksjonene på ulike måter er bygget opp som forskningsfelt, hvordan konstruksjonene begrunnes og legitimeres på forskjellige vis og hvilke verdier som står

sentralt i de to konstruksjonene. Men først vender vi blikket mot konstruksjonenes fremvekst i en global og historisk sammenheng.

I artikkelen *Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk* peker Biesta (2013) på at engelsk har blitt det dominerende språket innen mange forskningsfelt, også innen pedagogikk. Det kan være flere fordeler med å ha et felles vitenskapelig språk. Vi kan bl.a. tenke oss at forskning som gjøres blir lesbart og tilgjengelig for flere, og at forskningsinstitusjoner lettere kan etablere interkulturelle samarbeid på tvers av landegrenser. Biesta påpeker likevel at verken internasjonaliseringen av pedagogikk som fagfelt eller det engelske språks dominans i forskningen uten videre er fri for problemer. Med internasjonaliseringen finnes det både en risiko for at sterke «spillere» med makt kan presse sitt syn over på de svake «spillerne», og at svake «spillere» ønsker eller føler at de må justere seg etter de sterke (Biesta, 2013, s. 173). Når det gjelder det engelske språks dominans peker Biesta på at ikke alle begreper lar seg oversette til engelsk. Dette dreier seg ikke bare om hvorvidt begreper lar seg oversette rent språklig. Betydningen som knyttes til begreper kan ha lokale variasjoner og være forskjellig i ulike nasjonale kontekster og sammenhenger, noe som kan bidra til at meningsinnhold og betydningsfulle nyanseringer går tapt i oversettelsesprosessen (Biesta, 2013, s. 173). Biesta peker på at det engelske språket har et hegemoni i forskningssammenheng, og han skriver:

«Det er derfor det engelske språkets potensielle (og i stor grad reelle) hegemoni hva angår internasjonaliseringen av pedagogisk forskning, ikke bare er et spørsmål om et språk- og begrepshegemoni, men grunnleggende sett er et hegemoni tilknyttet en bestemt begrepsmessig og sosial ordening av feltet, en ordening som er uforenlig med måten feltet har utviklet seg på i andre kontekster og settinger» (Biesta, 2013, s. 182).

I en komparativ analyse av de to konstruksjonene tar Biesta til orde for at konstruksjonene ikke fullt ut kan sammenlignes, da de bygger på grunnleggende ulike ideer om pedagogikken og dens hensikt (Biesta, 2011). Han skriver i analysen at konstruksjonene ikke har oppstått isolert fra hverandre og at kommunikasjon mellom konstruksjonene heller ikke er umulig. Britiske og amerikanske utdanningsvitenskaplige fagfelt er eksempelvis påvirket av tenkninger fra både Johan Friedrich Herbart og Jean Piaget (Biesta, 2011, s. 176), som begge er sentrale teoretikere innen en kontinental tradisjon. Like fullt har konstruksjonene utviklet seg i to adskilte og ulike retninger, som vi videre vil gjøre kort rede for.



## Konstruksjonenes utvikling

Konstruksjonen education hadde en sterk fremvekst i Nord-Amerika og Storbritannia fra første halvdel av 1900-tallet. Hvordan feltet utviklet seg knytter seg til lærerutdanningen, som opprinnelig i stor grad var praksisbasert og som inneholdt flere fagfelt eller retninger, som «educational history» og «educational psychology». Etter 2. verdenskrig møtte lærerutdanningen en sterk politisk vilje til å gjøre lærerutdanningen til et profesjonsstudium, og utdanningen ble etterhvert sterkt tilknyttet universitetssektoren. Med dette oppsto også et behov for nye læreplaner tilpasset universitetsprogrammene og spørsmål knyttet til fagets akademiske status og identitet (Biesta, 2013, s. 174).

Innen den angloamerikanske konstruksjonen anses ikke pedagogikk som et selvstendig fag med egne teorier og begreper, men en benytter seg av tilstøtende fag (hovedsakelig filosofi, historie, psykologi og sosiologi) i studier knyttet til education (Biesta, 2013, s. 174). Dette, som er et vesentlig skille mellom de to konstruksjonene, kommer vi tilbake til i avsnittet om teoriutvikling i de to konstruksjonene. Innen den kontinentale konstruksjonen forstås pedagogikk som et selvstendig fagfelt med egne begreper og teorier og som eksisterer på sine egne premisser. Biesta peker som nevnt på språkets betydning for utviklingen i de ulike konstruksjonene. I den angloamerikanske konstruksjonen anvendes ett begrep om utdanning, education, mens i den kontinentale konstruksjonen finner vi flere overlappende begreper. Erziehung og Bildung er to eksempler som dekker ulike aspekter ved det engelske education. Erziehung kan fra tysk oversettes til opplæring og oppdragelse. Fra reformasjonen ble Erziehung opprinnelig anvendt om det som forandrer sjelen og utvikler kristne dyder, og i senere tid har begrepet også blitt tillagt ulike sekulære verdier (Biesta, 2013, s. 177). Oelkers skriver at teorier om Erziehung har tre vanlige karakteristikk: «Den første er at alle teorier om 'Erziehung' fokuserer på moral; den andre er at de refererer til interaksjon mellom mennesker; og den tredje er at 'Erziehung' har å gjøre med asymmetriske relasjoner, mest kjent som relasjonen mellom voksne og barn» (om Oelkers i Biesta, 2013, s. 177). Ut fra Erziehung-tradisjonen finner vi den akademiske disiplinen Pädagogik, og sammen med konstruksjonen education er det særlig den kontinentale konstruksjonens Pädagogik-begrep vi anvender i teksten videre.

## Teoretisk oppbygging

Biesta (2013) viser at pedagogikk innen den angloamerikanske konstruksjonen ikke ses som en egen selvstendig vitenskapelig disiplin. Tradisjonen forstås som interdisiplinær og spiller på teoretiske bidrag fra andre vitenskapelige disipliner som filosofi, historie, psykologi og sosiologi. Tradisjonens identitet karakteriseres som objektiv, da den holdes sammen av et bestemt studieobjekt; education. Kunnskapen som utvikles innen den angloamerikanske konstruksjonen retter seg mot det praktiske felt og utdanningsinstitusjonenes håndtering av praktisk undervisning. Vik (2014) beskriver teoriene som utvikles innen denne tradisjonen som en smultring, hvor kunnskaper fra andre vitenskapelige disipliner danner en ring rundt det praktiske feltet.

I motsetning til den angloamerikanske, forstås den kontinentale tradisjonen som en selvstendig vitenskapelig disiplin med et eget fagfelt; Pädagogik. Biesta skriver at forskjellen i sosial organisering av «educational studies» og Pädagogik delvis kan forklares med referanse til tradisjonenes ulike historiske utviklingslinjer; «educational studies» har sitt utgangspunkt i lærerutdanning, mens Pädagogik oppsto ut fra en interesse for filosofiske spørsmål knyttet til det å være menneske, på tysk kalt *Menschwerdung* (Biesta, 2013, s. 179-180).

En måte å forstå skillet mellom hvordan teori dannes og anvendes innen de to konstruksjonene kan være å se nærmere på nettopp konstruksjonenes ulike oppbygging; den angloamerikanske konstruksjon som interdisiplinær og den kontinentale konstruksjonen som selvstendig disiplin. I og med at education undersøkes med bidrag fra andre fagdisipliner vil undersøkelser innen «educational studies» gjøres med et filosofisk, historisk, psykologisk eller sosiologisk forskerblikk. Innen Pädagogik gjøres det mulig å undersøke eksempelvis spørsmål om *Menschwerdung* med et pedagogisk blikk, og anvende teorier fra pedagogikkens eget forskningsfelt (Biesta, 2013, s. 181).

## Begrunnelse og legitimitet

Vi innleder denne korte redegjørelsen for hvordan konstruksjonene begrunnes og legitimeres med en tabell Vik har presentert på Statpedkonferansen i 2016. Her viser hun hvordan konstruksjonene skiller seg fra hverandre på flere områder:

Angloamerikansk Education-tradisjon	Kontinental Pädagogik-tradisjon
Teoriutvikling basert på innspill fra et interdisiplinært fagfelt; historie, sosiologi, filosofi, psykologi hvor hver enkelt fagdisiplin bidrar med perspektiver på å løse utfordringer i praksis	Autonom disiplin hvor teoriutviklingen baseres på en normativ verdi-basert forståelse av hva som er god utdanning/oppdragelse. Målet med pedagogikk er «Menschwerdung»
Education er begrunnet og legitimert på grunnlag av hvilke strategier og metoder kan gjøre institusjonen mest effektiv	Pädagogik er begrunnet og drevet av en spesiell interesse for barnets rett til verdighet og selvbestemmelse
Effekt-orientert	Verdi-orientert
Relasjonen mellom barnet og institusjonen	Relasjonen mellom barnet og den voksne

(Tabell fra Vik, 2016b)

Tabellen til Vik illustrerer hvordan education-konstruksjonen har en effekt-orientert tilnærming til pedagogikk, mens Pädagogik-konstruksjonen har en verdi-orientert tilnærming. Sagt på en annen måte viser tabellen at et vesentlig skille er hva som anses som konstruksjonenes senter; hva teoriene innen de to konsentrerer seg rundt. Biesta skriver at «mens identiteten til det anglo-amerikanske «educational studies» kan karakteriseres som objektiv ved at den er holdt sammen av et bestemt studieobjekt (education), kan en si at identiteten til Pädagogik er karakterisert som interessert ved at den er knyttet til en bestemt (verdiladet) interesse for barnets selvbestemmelse (Biesta, 2013, s. 179). Denne interessen for barns selvbestemmelse omtales i Pädagogik-konstruksjonen som Menschwerdung, som Biesta oversetter med «det å bli menneske» (Biesta, 2013, s. 180). Dette innebærer at en innen Pädagogik-tradisjonen interesserer seg for barnets vilje i utdanningssammenheng. Det innebærer også at pedagogikken må ta høyde for barnets autonomi og frie tankesett, som Biesta skriver:

«It also needs to anticipate the independence of thought and action of the ones who are being educated. It must include, in other words, an orientation towards maturity, or, with the much more specific German term which resonates with the English notion of

‘autonomy’, it must anticipate the ‘Mündigkeit’ of the ones to be educated.» (Biesta, 2011, s. 184).

Når vi sammenligner de to konstruksjonene kommer skillet mellom effekt-orientert og verdi-orientert til syne. Vektleggingen av barns Mündigkeit kan forstås som et etisk og verdi-orientert standpunkt, og er et av flere eksempel hvor de to konstruksjonene skiller lag. Vik (2014) setter de to kunnskapstradisjonene i forbindelse med perspektiver på satsningen på tidlig innsats i barnehagen. Her skriver hun at tradisjonene innebærer ulike forståelsesrammer for hva barnehagens mål og innhold skal være. Med dens sterke koblinger til utdanningsinstitusjonen knytter den angloamerikanske konstruksjonen legitimitet seg til hvordan institusjonen evner å opprettholde dens mål og rammer. I den kontinentale konstruksjonen knyttes legitimiteten til kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksen (Vik, 2014, s. 5). Innen Pädagogik forstås også pedagogikk som noe som ikke nødvendigvis må utføres innen faste og institusjonelle rammer, pedagogisk virksomhet handler om å «skape vekst og utvikling for den som skal lære og utvikle seg på alle områder» (Vik, 2014, s. 5).

Synet på profesjonalitet og hvordan pedagogens rolle legitimeres er ulikt innen de to konstruksjonene. Vik peker på at en innen education-konstruksjonen knytter profesjonalitet til «pedagogens evne til å velge teorier og modeller, fra ulike tilstøtende fagfelt, som på best mulig måte kan bidra til å oppfylle de mål som formuleres i institusjonen» (Vik, 2016a, s. 20). Rammene for pedagogenes profesjonsutøvelse defineres slik av institusjonen, og i følge Vik er programmer og modeller av ulik slag en sentral strategi innen education. Innen Pädagogik-konstruksjonen knyttes profesjonens legitimitet til pedagogens «profesjonelle vurderinger som skal bidra til å ivareta barnets verdighet» (Vik, 2016a, s. 20). Til forskjell fra education-perspektivet flyttes den profesjonelles legitimitet fra institusjonens standarder til pedagogens relasjon med barnet. Pedagogisk profesjonalitet forstås innen den kontinentale konstruksjonen slik som «etisk-normative vurderinger av hva god oppdragelse og utdanning er, og videre være lydhør for det enkelte barnets stemme» (Vik, 2016a, s. 20). Ved å se disse to forståelsene av barnehagelæreres profesjonalitet i lys av hverandre, ser vi et skille mellom en effekt-orientert og verdi-orientert tilnærming til pedagogens rolle. Hva som oppfattes som ønskelig i en barnehagelærers arbeid vil tolkes ulikt ut fra hvilken konstruksjon argumentene forankres i.

Vik (2014) peker på at utviklingen av norsk barnehagepedagogikk ligger nært den kontinentale kunnskapskonstruksjonen. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at vi i Norge bruker pedagogikkbegrepet når vi snakker om barnehagens virksomhet og barnehagelæreres arbeid. I likhet med den kontinentale konstruksjonens interesse for barns Mündigkeit, er det også i norske barnehager et vektlagt fokus på barns rett til medvirkning (Vik, 2014, s. 5). Vik viser med dette at de to ulike organiseringene av det pedagogiske fagfelt ikke bare er av en teoretisk eller akademisk størrelse, men at tenkningene som vi finner i de to konstruksjonene bidrar til ulike syn på hvilke pedagogiske praksiser som er ønskelige i barnehagen, og hva ved en praksis som gjør at den forstås som pedagogisk legitim.

### 3.2 Utdypende teoretiske perspektiver

Vi har nå gjort rede for vår teoretiske tilnærming til studiens analyse. I tillegg til konstruksjonene av pedagogikkfeltet anvender vi teoretiske perspektiver og begreper som konstruksjonene og empirien har satt oss på sporet av. De teoretiske perspektivene kan deles i to samlinger, hvor den ene knyttes til Pädagogik og den andre til education. Samlingen av teorier og begreper som knytter seg til Pädagogik-konstruksjonen bringes i hovedsak inn i kapittel 4, og perspektivene har det til felles at de på en eller annen måte befatter seg med etiske sider ved pedagogisk arbeid. På ulike måter bidrar teoriene og begrepene til å kaste lys over hva det innebærer å interessere seg for det vi i denne oppgaven omtaler som den andres «subjekthet». Begrepet er en oversettelse av Biestas (2015) «subject-ness», og kan knyttes til spørsmål rundt hva det vil si å være et subjekt. Biesta skriver at det er mulig å svare på dette spørsmålet med to ulike tilnærminger; «enten ved å se på subjektet selv og forsøke å finne ut av hva subjektet *er*, eller ved å se bort fra subjektet og spørre hva det betyr for subjektet å *eksistere*» (Biesta, 2015, s. 197). Vi følger Biestas resonnement når han vektlegger subjektets eksistens, som han knytter til den andres måte å «stå ut eller stå frem». Subjekthet kan slik dreie seg om barnets mulighet til å komme til syne som subjekt, som kan forstås som en hendelse som ikke kan garanteres eller kontrolleres av den voksne. Barns subjekthet er dermed «ikke i våre egne hender, og kanskje kommer det ikke i våre hender i det hele tatt» (Biesta, 2015, s. 197). Vi forbinder perspektivene på barns subjekthet med den kontinentale konstruksjonens vektlegging av den andres Menschwerdung og det å bli til som menneske, og utvalget av teoretiske perspektiver i denne samlingen har til hensikt å på ulike måter belyse interessen for Menschwerdung.

Den andre samlingen med perspektiver, som bringes inn i kapittel 5, belyser ideer knyttet til education-konstruksjonen og spenninger som kan oppstå i møtet mellom disse ideene og barnehagelæreres praksis. Perspektivene i samlingen er valgt på bakgrunn av informantenes beskrivelser av disse spenningene, og har det til felles at de belyser mulige implikasjoner en effekt-orientert tilnærming til pedagogikk kan ha for pedagogisk praksis. Perspektivene belyser også mulige utfordringer barnehagelærere kan møte idet de må velge mellom å handle på bakgrunn av egen faglige overbevisning, eller å leve opp til krav og forventninger de møter fra ledere, barnehageeiere eller andre barnehagemyndigheter.

I de to neste kapitlene viser vi det empiriske materialet og våre fortolkninger av det i lys av den teoretiske tilnærmingen. De to konstruksjonene viser at det finnes ulike, og til dels motstridende, forståelser av pedagogikk og formålet med pedagogisk arbeid. Det skarpe skillet mellom konstruksjonene er et teoretisk skille, og distinksjonen mellom dem er ikke nødvendigvis like tydelig i pedagogisk praksis. En slik polarisering kan innebære en fare for at nyansene i pedagogikken overskygges av de tydelige motsetningene mellom konstruksjonene, men den kan også gjøre det mulig å legge merke til hvordan perspektiver fra konstruksjonene kan ha betydning for hvilke valg man gjør i pedagogisk praksis (Vik, 2015, s. 71). Når vi skiller dem tydelig fra hverandre i analysen er det for å skape noen analytiske holdepunkt som kan belyse informantenes fortellinger og betraktninger om pedagogikk.

## 4 EMPIRI OG ANALYSE: PRINSIPPER

I dette kapittelet vil vi presentere empiri og deretter analysere hva barnehagelærerne på verkstedet forteller om som pedagogisk relevant. Ved å forsøke å forstå det empiriske materialet er vi her ute etter å si noe om deltakernes pedagogiske prinsipper, med det de selv trekker fram som det betydningsfulle ved deres pedagogiske praksis som orienteringspunkt.

### 4.1 Empiri: Pedagogiske prinsipper

I dette første underkapittelet er det informantenes fortellinger og betraktninger vi viser fram. Vi har delt underkapittelet inn i fem deler, som er de fem pedagogiske prinsippene vi har lest ut fra det empiriske materialet. Det betyr at empirien ikke presenteres kronologisk, men tematisk; ikke basert på gitte temaer på verkstedet, men temaer vi har konstruert basert på det empiriske materialet og kalt pedagogiske prinsipper.

#### Pedagogikk skjer i øyeblikket

Det første prinsippet dreier seg om at pedagogikk skjer i øyeblikket. På verkstedet snakket deltakerne ved flere anledninger om pedagogikk som noe som utøves her og nå sammen med de som er tilstede i den konkrete situasjonen. Et eksempel på dette er samtalen hvor en av deltakerne forteller om en tur som ble annerledes enn planlagt.

#### ROTA

- Når jeg begynner å tenke over det så kommer jeg ofte på situasjoner i møte med barn som overhodet ikke er planlagt, eller helt ut av intet, som de stundene som oppleves som kanskje mest pedagogisk, hvis man kan kalle det det.

- Ja, at det er uforventet, rett og slett?

- Ja, at man ikke har planlagt noe eller at det er en didaktisk plan. Det bare oppstår der og da. Og et eksempel som jeg har er da jeg jobbet med 1- og 2-åringer og vi skulle ut i skogen. Og vi skulle til en plass og gjøre noe på den plassen. Og på veien, rett utenfor gjerdet av barnehagen, så stoppet alle barna opp og begynte å grave i en rot. Jeg og assistenten sa «Ja, men nå må vi gå videre, nå må vi gå videre». Men så følte vi vel at vi hadde sagt det noen ganger helt til vi så på hverandre og tenkte «Hva er det vi driver med? Nå må vi sette oss ned». Og da ble vi sittende halvannen time utenfor gjerdet ved den rota og grave og fant mark og... Ja, vi gikk jo ikke langt og det var ikke målet. Men jeg tror, og jeg vet ikke, men jeg

tror at barna hadde en kjempeopplevelse og satt igjen med at dette var en bra dag. I hvert fall så satt vi igjen med det, at vi hadde hatt mange spennende samtaler og utforsket mye sammen. Og det var oss imellom, eller barn og voksne, ikke barna med oss voksne på sida. (...) Hva som skjedde er vanskelig å si, men det er noe med å klare å se der og da. Og det er vanskelig å skulle planlegge for sånne situasjoner, synes jeg.

- Ja, jeg er enig.

Denne samtalen mellom to av deltakerne belyser noe barnehagelærerne snakker om flere ganger på verkstedet; øyeblikket som startsted for pedagogikk. Livet i barnehagen består av både planer, rutiner og praktiske oppgaver som skal ordnes, og det består av mange små øyeblikk. Et øyeblikk varer relativt kort, men i pedagogisk sammenheng beskrives disse øyeblikkene som betydningsfulle.

I en annen samtale knyttes pedagogikk til «sånne små øyeblikk hvor man får en relasjon med et barn». En informant forteller om sin bekymring knyttet til et barn som hadde holdt seg mye for seg selv i barnehagen. Over en tid hadde informanten tenkt mye på hva som kunne være i veien og hva som skulle til for å få en nærmere kontakt med barnet. Plutselig oppstod det en ny kontakt mellom dem, og informanten beskriver det som en spontan improvisasjon som skjedde mens barnet lå på stellebordet. Barnet lagde en lyd som barnehagelæreren gjentok, og informanten forteller: «og så oppdager dette barnet at jeg hermer etter, og så pang! Da skjedde det noe. Da tullepratet barnet og så tullepratet jeg tilbake, og så lo vi begge to». Informanten forteller at relasjonen deres endret seg etter dette øyeblikket. De hadde blitt kjent på en ny måte, og «selv om vi ikke forstod hva hverandre sa, så hadde vi i hvert fall en kroppsspråkkommunikasjon». En annen deltaker bringer inn improvisasjon som et særlig viktig ord når pedagogikk utøves. «For det å faktisk kunne ta spontane øyeblikk og kunne la det bli til det øyeblikket som barna har, det her-og-nå-øyeblikket, og faktisk møte barna hvor de er, her og nå» er deltakerens egen forklaring. Dette her-og-nå-øyeblikket tillegges stor pedagogisk verdi fordi i dette øyeblikket kan barnehagelæreren bli med barna på det de er opptatt av her og nå. Dette kommer også fram i en annens refleksjoner knyttet til hva som oppleves som betydningsfullt. Informanten jobber i en barnehage hvor de ofte er godt bemannet, med flere ansatte per barn enn det som er alminnelig i de fleste barnehager, og forteller at det ofte er stunder som er «planløse» som oppleves som mest pedagogiske. «Hvor mange gode stunder man får til ved å ikke planlegge, men bare være der. Sitte, støtte, høre,



lytte, svare på spørsmål og ha stor plass å boltre seg på, enten det er ute, inne eller hvor det er». Informanten forteller slik om det å ta del i det som oppstår i nået som betydningsfullt i sin pedagogiske praksis.

I flere fortellinger og samtaler finner vi at informantene forteller om planer som mindre viktige enn det å følge barnas initiativ. Informantene forteller at de har planer, men det som oppstår underveis og barnas initiativ gis forrang fremfor barnehagelærernes opprinnelige planer i det pedagogiske arbeidet. Vi ser også at informantene vektlegger at barna skal få oppleve at «dette var en bra dag» og at det gjerne er små øyeblikk som tillegges verdi. Vi tolker informantene dithen at de først og fremst interesserer seg for barna i sitt arbeid og gjør vurderinger i øyeblikket knyttet til hvordan de kan bidra til at barna får en bra dag. Deltakerne vurderer ikke arbeidet deres som mer eller mindre vellykket utfra om de har utført dagens planer eller nådd institusjonens mål. Informantenes fokus er barna og de umiddelbare situasjonene de finner seg selv i sammen med dem.

Mennesker er unike og foranderlige

Det andre prinsippet, at mennesker både er unike og foranderlige, er en erkjennelse vi finner i flere av informantenes betraktninger. Selv om informantene tilskriver denne erkjennelsen betydning for deres pedagogiske arbeid, sier de også at den i mange tilfeller kan utfordre dem og bidra til å komplisere det pedagogiske arbeidet. I en samtale forteller en av informantene om at det kan være utfordrende å oppdage de faktorene som påvirker hvordan situasjoner utspiller seg.

#### FAKTORENE

- Eller det kan være barnets gitte oppfatning av tid, oppfatning av seg selv, oppfatning av dagen. Barn kan ha en dårlig dag, og den kan passe dårlig med din dårlige dag også, ikke sant. Det er så mange faktorer at det at man tenker at man kan isolere noe og si «da bygger vi videre på det»... Men de faktorene synes jeg ofte er faktisk ganske utfordrende å finne.
- Og de er forskjellige fra dag til dag. Eller det er aldri, veldig sjeldent, likt.
- Ja, ikke sant.
- Og det er vel kanskje noe av det som utfordrer oss i hverdagen, eller, i hvert fall så synes jeg det er noe av det som utfordrer meg mest. Det å prøve å finne den der «Hvor er du i dag?» og «Hvor er jeg i dag?», og å prøve å lage en best mulig dag for alle.

I denne samtalen er det enighet blant informantene om at det er mange faktorer som har betydning for både menneskene og situasjonene i barnehagen, og at disse faktorene aldri er like. Informantene må derfor stadig tenke nytt om mennesker og situasjoner, siden de ikke på forhånd kan vite hva et møte med et menneske eller en situasjon vil kreve av dem. I en annen samtale forteller en informant om hvordan det som fungerte én dag ikke nødvendigvis vil fungere dagen etter. Informanten forteller om en hendelse i garderoben som et eksempel, hvor erfaringen er at god tid er avgjørende. «Man prøver jo alltid å tenke at man skal ha god tid og at man ikke skal rekke noe annet». Det å ha god tid viser seg imidlertid ikke å være en garanti for at en situasjon vil oppleves som pedagogisk, og informanten forteller at man kan prøve det samme dagen etter, «og så går det bare rett vest». Det at en situasjon har kjentes god tidligere betyr ikke at barnehagelæreren har fått en oppskrift på hva som skal til for å gjenta suksessen.

En annen informant belyser hvordan det unike og foranderlige kan innebære en stadig fornying av planene en har for arbeidet. «Du kan ikke ha de samme planene fordi det er forskjellige barn du jobber med og kjemien i barnegruppen er forskjellig, så man må gi seg selv mye tid til å tilpasse seg og justere litt på små ting». Slik vi forstår informantene er justering av planene nødvendig og informantene peker på at det er av betydning å kontinuerlig være lydhør i møte med situasjoner og mennesker. «Ja, hvis man er lydhør ovenfor barna og klarer å plukke opp disse situasjonene, så tror jeg at man kan fungere ganske godt», forteller en informant. Å lytte til og oppfatte hva barna er opptatt av krever en oppmerksomhet rettet mot barnas aktiviteter. Slik vi forstår informanten innebærer dette at alle dager vil kreve ulikt, og at barnehagelæreren må vurdere hva som spesifikt kreves i enhver situasjon ved å stadig ha oppmerksomheten rettet mot barna.

Pedagogikk har den andres opplevelse som holdepunkt

I informantenes refleksjoner rundt pedagogikk ser vi at de vektlegger barnets opplevelse av situasjonen, og det tredje prinsippet dreier seg nettopp om at pedagogikk har den andres opplevelse som holdepunkt. Én forteller om noen barn som tar med seg noen figurer på tur og informantens refleksjoner rundt det å forsøke å forstå hvordan situasjonen kjentes ut for barna.

## FIGURENE

I den forrige barnehagen, der hadde vi litt større barn enn de jeg jobber med nå. Og de skulle ta med seg to sånne små figurer på tur. Og jeg sa 'Er du sikker? Tenk hvis de blir borte. Kan de ikke bare sitte her og vente til du kommer tilbake?'. Nei, de skulle være med. Og så sier jeg 'Okey, greit. Da tar vi de med'. Og så går vi på tur, og de begynner å leke. Og bestevennene i sandkassa, de leker med de figurene. Og jeg tenker 'Fint, fint. De holder på her, det er kanskje noen andre barn som trenger meg også'. Og så finner de dem ikke, for de har gravd dem ned i sanden. Og vi finner dem ikke igjen. Vi leter og leter, og vi finner dem ikke. Og de ble kjempelei seg. Da sier ikke jeg 'Husker du? Hva var det jeg sa?'. Nei. Og det som er så interessant er at man trenger ikke å si 'Husker du?', fordi de husker selv. Så neste gang vi skulle på tur, så hadde hun også med seg noen ting. Og uten at jeg sa noe, så sa hun 'Jeg tror vi legger dem i hylla så den ikke blir borte'. 'Kjempelurt. Det var bra du fant ut det helt selv'. Det kjenner jeg også er min oppgave som pedagog, å ikke komme med de der som kanskje kommer litt sånn 'Hva var det jeg sa? Husker du?' og minne dem på sånne feil. Hvis du har gått gjennom utdannelsen så får du noen sånne ting som liksom stopper deg. Det gjør deg litt mer tålmodig. (...) Jeg har tenkt sånn: Hvordan kjennes det egentlig? Hvordan kjennes det for deg når kjæresten din har sagt at det er kaldt ute, du burde ta på deg ei jakke? Og du bare 'Nei, det går fint. Jeg blir ikke kald'. Og dere kommer ut og du fryser. Da er det hyggeligere om han sier 'Vil du låne jakka mi' enn 'Hva var det jeg sa?'. Det er hyggeligere. For du føler deg ganske dum nå allerede.

I dette utdraget reflekterer informanten rundt en situasjon som utspilte seg da barna ikke fant figurene de lette etter. Vi leser i informantens fortelling at fokuset er rettet mot barnas opplevelse av å miste figurene og hvordan det kanskje kjentes for dem å oppdage at det hadde vært lurt å lytte til barnehagelærerens råd om å la figurene ligge igjen i barnehagen.

Informanten tar i bruk et eksempel fra eget liv i sin undersøkelse av hvordan situasjonen kanskje opplevdes for barna. Vår lesning er at informantens spørsmål «Hvordan kjennes det egentlig?» både kan ha hatt betydning for hvordan informanten handlet i situasjonen og for informantens vurdering av egne handlinger som mer eller mindre pedagogiske i etterkant.

Hos andre informanter kommer interessen for den andres opplevelse til syne idet de setter ord på hva de ser som viktige ansvar i arbeidet som pedagogisk leder. Én forteller om sitt ansvar

for «å lage en god dag» for barna. En annen forteller om viktigheten av å være tilstede og tilgjengelig for barna, å være «en voksen som barna føler de er trygge på, som de kan oppsøke og som kan være en god støttespiller i hverdagen deres» og «at jeg er en som de kan lene seg på og som de vet er der». Selv om det i følge informantene er mye som ikke kan forutsies eller forutbestemmes i barnehagen, blant annet fordi mennesker forstås som unike og foranderlige, er flere informanter opptatt av at deres posisjon skal være forutsigbar for barna. Barna skal være trygge på at de ansatte i barnehagen er der for dem, og at deres opplevelser er det viktige. Hensynet til barnas opplevelse fortelles om som pedagogisk relevant.

Informantene interesserer seg for hvordan det kjennes å være barn i deres barnehage og forsøker å sette seg inn i hvordan ulike situasjoner kan kjennes for barnet. Når informantene utøver det pedagogiske arbeidet med barnets opplevelse som holdepunkt, innebærer dette at erkjennelsen om at barn har frie tanker og frie viljer fratar dem kontrollen over hvorvidt situasjonene de deltar i kan leses som pedagogiske eller ikke. Dette gjør «den andres opplevelse» til en uforutsigbar målestokk, et holdepunkt som er i stadig bevegelse.

### Pedagogen lar seg berøre

Det fjerde prinsippet er at pedagogen lar seg berøre. I våre lesninger av informantenes refleksjoner ser vi at informantene ved flere anledninger forteller om hvordan de selv blir preget i det pedagogiske arbeidet. Når de snakker sammen om aspekter ved arbeidet deres som de tillegger pedagogisk relevans, vektlegger de blant annet hvordan møter med barn i barnehagen kan gjøre inntrykk på dem. I en av samtalene forteller en av informantene om en situasjon som fant sted i en akebakke i barnehagen.

#### AKEBAKKEN

Jeg hadde en opplevelse for mange år siden hvor vi var ute og akte i akebakken i barnehagen. Og jeg tenker at bare det at jeg husker det så lenge etterpå... For det gjorde jo inntrykk på meg og på det barnet. Og det skjedde jo så fort, alt sammen. Det jeg oppfattet og det jeg handlet på er at det er et barn som aker, og jeg oppfatter at et barn hopper opp på det barnet og at det barnet som ligger under da gråter. Og det er det jeg handler på, og så blir jeg veldig fort sånn streng. Og hvis akkurat det hadde skjedd, så er det ikke sikkert det hadde gjort så mye at jeg ble så streng, for jeg var nok egentlig ikke urimelig. Men situasjonen var at han hadde ikke hoppet på det barnet. Han hadde falt. For han var jo på vei opp. Og midt inni – for jeg hadde heldigvis ikke fått sagt så mange setninger – så bare ser jeg på ham at dette er helt

feil. Jeg har misforstått. (...) Men vi fikk nå ordnet opp i dette, og han var veldig god til å forklare hva som egentlig hadde skjedd og vi snakket mye om det. Men det kunne jo altså... Et år etter på kunne han snakke om det. Og det var ikke at jeg var blitt sint. Han sa 'Husker du da du ble så lei deg for det du hadde sagt til meg?' Det var det han husket.

Informanten forteller at situasjonen i akebakken gjorde inntrykk, og det er gjennom barnets erindring vi kan få en anelse om hva det var som bidro til at informanten også husket denne konkrete hendelsen så mange år senere. Informanten hadde misforstått, innså misforståelsen ved å se på barnets reaksjon og måtte tenke nytt om hele situasjonen. Utdraget sier ikke noe om akkurat hvordan informanten håndterte situasjonen etter at misforståelsen ble oppdaget, eller hva informanten gjorde for å gjøre det godt igjen ovenfor barnet. Barnets hukommelse forteller oss likevel om at informantens bestemte tone brått ble vendt til fortvilelse. Det ser ut til at informanten ble oppriktig lei seg for hvordan situasjonen hadde blitt, og at barnet fikk se informantens fortvilelse.

I en annen samtale forteller en om hvordan sider ved en selv, som i mange tilfeller oppleves som styrker, i noen tilfeller også kan oppleves som svakheter. I samtalen gir informanten et konkret eksempel med et barn som har sett ut til å ha det litt vanskelig i en periode. Barnet og informanten kjente hverandre godt og hadde en nær kontakt, men så forteller informanten at «plutselig så blir det ikke helt det likevel fordi barnet er i en livssituasjon hvor det bare oppfatter deg annerledes. Plutselig så var det ikke så bra. Jeg skjønner nesten ikke hvordan det har skjedd, men plutselig så er det akkurat som at noe av dette ikke blir helt bra for tiden, hvor hun nesten trenger litt avstand fra den væremåten min». Informanten reflekterer rundt hvordan barnehagelæreres unike person har betydning for hvordan det pedagogiske arbeidet oppleves for barna. Informanten, som har vært opptatt av å prøve å forstå barnet og hva barnet trenger, forteller at barnet kanskje akkurat da trengte litt avstand. «Ikke fordi jeg må endre væremåten min, hun vet jo at dette er veldig meg. Men akkurat nå tror jeg faktisk hun trenger litt pause fra meg. Og så skal det ikke gå så langt tid til hun vil liksom tilbake igjen». Selv om informanten kan gjøre en saklig og faglig vurdering knyttet til barnets behov blir han eller hun likevel berørt av situasjonen. I denne sammenheng påpeker informanten betydningen av «å være en pedagog som klarer å bære det at nå trenger hun noen andre som agerer annerledes enn meg». Slik vi leser materialet er ikke informanten uberørt av at barnet velger informanten

bort en periode. Det fortelles om noe informanten må være i stand til å «bære», og vi får inntrykk av at dette er noe som tynger informanten.

En annen informant forteller om hvordan pedagoger også kan berøres med positive følelser i det pedagogiske arbeidet. Et eksempel som trekkes frem er «hvordan en samtale med en 2-åring kan være noe av den kanskje mest spennende samtalen jeg har hatt». Informanten forteller om at entusiasmen rundt en samtale med et barn kan vedvare, og at informanten også på fritiden kan tenke på samtaler med barn fra barnehagen. Selv om informanten ikke vet om samtalen har kjentes like meningsfull for barnet, så kan han eller hun etter slike samtaler sitte «med en følelse av at jeg har lært noe nytt ofte. Kanskje ikke om den tingen man snakker om, men at ved å gjøre det på denne måten så funket det godt for begge to». Slik vi tolker informanten kan samspill med barn i barnehagen gjøre inntrykk på en slik måte at hun eller han noen ganger sitter igjen med sterke positive opplevelser fra samspillet som strekker seg utover barnehagelærerens arbeidstid. Informantens erfaringer sammen med barn i barnehagen har ikke kun betydning for informanten som fagperson eller profesjonsutøver, men berører også informanten som person.

Pedagogikk er uløselig knyttet til handlinger

I informantenes samtaler ser vi at pedagogikk ikke først og fremst snakkes om som et teoretisk eller abstrakt tema, men at informantene knytter pedagogikk til konkrete handlinger i konkrete situasjoner. Det femte prinsippet er derfor at pedagogikk er uløselig knyttet til handlinger. En forteller om hvordan pedagogikk kan utøves gjennom bevisste valg knyttet til handlinger og væremåter.

#### SIGNALENE

For meg handler det å jobbe som pedagog veldig mye om meg først, fordi det handler veldig mye om hvem jeg kan være i det rommet, en som møter barna på en god måte uten at jeg nødvendigvis lærer dem noe, at jeg er en voksen person som er der og som på en eller annen måte signaliserer et eller annet. Så for meg handler det veldig mye om hvordan skal jeg plassere meg i rommet i dag, ikke sant, hvordan skal jeg sitte, hvordan skal jeg tørke dette barnet, hvordan skal jeg skyve denne stolen inntil bordet, hvilket tempo skal vi ha nå, ikke sant, hvordan skal jeg liksom styre det, hvordan skal dette barnet sitte på fanget mitt nå sånn at den sitter litt sånn godt, hvordan kan jeg sette meg for at det får en god stilling i kroppen

sin. Og det er litt det jeg tenker på hver dag, det er det som er viktigst når jeg er der; hvordan kan jeg plassere meg, hva kan jeg si, hva kan jeg gjøre for å bidra til at dette her blir et bra sted å være. For meg er det det viktigste jeg kan gjøre.

I dette utdraget forbindes «det viktigste jeg kan gjøre» med hvordan informanten med handlingene sine kan bidra til at barnehagen oppleves som et godt sted for barna. Med konkrete eksempler på små handlinger og gjøremål sammen med barna viser informanten at pedagogikk kan forbindes med barnehagelærerens væremåte. Informanten snakker eksempelvis om å sitte, og slik vi ser det kan ikke det å sitte i seg selv forstås som en pedagogisk handling. Hvis det var tilfelle ville alle mennesker som sitter kunne kalles pedagoger, noe som er en absurd slutning å trekke. Informanten antyder imidlertid at pedagogikken kan komme til syne gjennom *måten* en sitter, eller at en kan velge seg en sittestilling med utgangspunkt i et pedagogisk hensyn. Hensynet informanten vektlegger her er først og fremst å bidra til at barna skal kunne oppleve barnehagen som et godt sted å være.

I en annen samtale snakker informantene sammen om barns medvirkning, og en sier at det er mange som forstår medvirkning som individuell selvbestemmelse. Selv mener informanten at barn kan medvirke i like stor grad ved å ikke velge eller ved å ikke si noe. «Det er også en måte å medvirke på. Jeg tenker at alle barna i barnehagen medvirker allerede ved at de er der, for jeg må forholde meg til dem». Informanten forteller om en situasjon hvor han eller hun hadde vært et troll i barnehagen «og det synes nesten alle er gøy, men det er to som går litt bort». Barna som trekker seg unna sier «Ikke ta meg», og informanten lar være å ta dem. «Mens med de andre, så kan jeg være ganske så skummel», sier informanten, og at andre barn hyler og har lyst til å bli fanget igjen og igjen. Informanten reflekterer rundt dette og sier at «da må jeg finne aktiviteter som jeg også engasjerer meg i, og som handler om at nå har jeg valgt at det er akkurat de som styrer litt hvordan jeg er nå». Det å ha barnas opplevelse i tankene mens en handler i barnehagen kan i følge informanten knyttes til barns medvirkning i like stor grad som at barna velger hvilke aktiviteter de skal gjøre.

Pedagogisk arbeid knyttes også til barnehagelærerens oppmerksomhet i en av samtalene. En forteller om hvordan private forhold kan forstyrre det pedagogiske arbeidet ved at elementer fra privatlivet stjeler fokus fra barna. Informanten har tatt seg selv i å tenke at «det liker jeg ikke, for da kjenner jeg at nå er jeg ikke den pedagogen som jeg egentlig er fordi jeg er ikke

tilstede i her-og-nå-øyeblikkene. Da blir oppgavene jeg skal gjøre bare fjas». Informanten opplever selv at han eller hun som oftest er god til å være tilstede i situasjonene i barnehagen. «Men av og til, fordi man er et menneske og fordi det kan oppstå ting i livet som på en måte vil påvirke det på jobb også». I slike situasjoner kan informanten gå glipp av noe av det som skjer, og «da får jeg dårlig samvittighet ovenfor barna fordi jeg detter kanskje ut av en samtale eller en situasjon som jeg burde ha vært helt tilstede i». Informanten opplever at det i situasjoner hvor oppmerksomheten trekkes bort fra barna kan være vanskelig å utføre pedagogisk arbeid, det kan kjennes «umulig å være den pedagogen».

## 4.2 Analyse: Pedagogikk og etikk

I det empiriske materialet opplever vi at informantene tegner tydelige forbindelser mellom etikk og pedagogikk. De fem prinsippene har det til felles at de på ulike måter dreier seg om etiske vurderinger som ligger til grunn i informantenes pedagogiske praksis. Overordnet viser alle de fem prinsippene at informantene interesserer seg for aspekter ved arbeidet i barnehagen som knytter seg til det å være mennesker sammen og hvordan det oppleves for barna å være i deres barnehage. Informantene snakker om hvordan de på ulike måter kommer i situasjoner hvor de må handle, og etikken kommer til syne i vurderingene som ligger til grunn for valgene de tar.

Interessen for etikken i pedagogikken finner gjenklang i den kontinentale konstruksjonens *Menschenwert*-begrep. I samtalene legger informantene liten vekt på barnehagens institusjonelle mål og satsninger når de forteller om pedagogikk. De vurderer ikke arbeidet deres som mer eller mindre vellykket utfra om de har utført dagens planer eller nådd barnehagens eller barnehageeiers mål. Informantenes fokus er livet i barnehagen, situasjonene de finner seg selv i sammen med barna og hvordan barna oppfatter situasjonene. De fem prinsippene innebærer en grunnforståelse av barnas og informantenes opplevelse som likeverdige, og at det er avgjørende for det pedagogiske arbeidet at barnehagelæreren forstår barns tanker og opplevelser som like viktig som ens egne. Dette kan, som informantene forteller, være et krevende arbeid da det bare er barna selv som kan kjenne hvordan det kjennes å være dem. I og med at det fullstendige bildet av barnets oppfatning til enhver tid er skjult, kreves det at barnehagelærere håndterer situasjoner med varsomhet. I samtalene ser vi at informantene gjør dette ved å blant annet legge inn et forbehold om det de ikke vet i møte med barna. De snakker om at de ikke vet nøyaktig hva barna kommer til å gjøre, hva barna



tenker eller hva barna sitter igjen med etter en aktivitet. Vår tolkning er at dette usikkerhetens forbehold er nødvendig for å gi barna mulighet til å oppleve at de står fritt til å være seg selv, eller sagt med andre ord, nødvendig for å ikke krenke barnas egne tanker og opplevelser.

Vi fortsetter vår analyse med å vise noen tankerekker knyttet til enkelte aspekter ved informantenes pedagogiske prinsipper. Gjennom tankerekkene berører vi på ulike måter forholdet mellom pedagogikk og etikk, og knytter våre tolkninger av informantenes forbehold om usikkerhet til teoretiske begreper.

### I dagliglivets mylder

Når informantene snakker sammen om pedagogikk forteller de først og fremst om tilsynelatende små episoder som oppstår i dagliglivet i barnehagen. I vår beskrivelse av prinsippet om at pedagogikk skjer i øyeblikket forteller en av dem om en tur som ble annerledes enn planlagt. I prinsippet om at pedagogikk bestemmes ut fra den andres opplevelse reflekterer en av informantene rundt små episoder som fant sted i garderoben i barnehagen og mens de var ute på tur sammen. Pedagogikk knyttes til barnehagelærers deltakelse i dagliglivet, midt i mylderet av alt det som skjer i barnehagen. Vår tolkning er at dagliglivet er av pedagogisk relevans både fordi barn og barnehagelærere til enhver tid allerede er en del av det, og fordi dagliglivets uforutsigbarhet muliggjør realiseringen av barnehagelærernes pedagogiske prinsipper.

Rothuizen og Togsverd benytter *ballade* som et begrep når man skal forsøke å forstå hva det pedagogiske kan dreie seg om og hva det vil si å være pedagog (Rothuizen & Togsverd, 2016a). De skriver at ordet opprinnelig stammer fra fransk eller spansk, og at ordets grunnstamme, «bal», betyr dans. Senere ble ordet i Frankrike brukt om «en spadseretur uten bestemt mål, kun for at drive eller more sig» (Rothuizen & Togsverd, 2016a, s. 13), og knytter seg slik til en menneskelig aktivitet som bare handler om å være til. Senere blir også ordet brukt som betegnelse på det som bryter med effektivitet, produktivitet og lignende.

Det vi ser i informantenes fortellinger og betraktninger er en særlig opptatthet knyttet til mellomrommene og situasjonene som ikke er planlagt. De forteller om situasjoner initiert av barna selv, som gjerne byr på noe helt annet enn det de har sett for seg, og som bidrar til at de

finner seg selv i uventede situasjoner som tar uventede retninger. Det er da balladen er i pedagogikken.

«Når balladen er i pedagogikken, er ingen af delene til at forudsige. Man kan forsøge at rette, lægge til rette eller tale til rette. Men ballade er ikke sådan at ordne og få styr på. (...) Tværtimod handler pedagogik om at turde se og svare på, at det, der går i gang, er en dans, en søgen efter en fælles rytme, en fælles bevægelse, et mødepunkt, en ny begyndelse» (Rothuizen & Togsverd, 2016a, s. 12).

Det å åpne for balladen i pedagogisk praksis påvirker hvordan vi forholder oss til barnehagelæreres kontroll over situasjoner i barnehagen. Det å ha den fulle kontroll over en situasjon vil nødvendigvis innebære å ha kontroll over menneskene som tar del i den. Informantene vektlegger det å følge barnas initiativ, noe som innebærer at de i mange situasjoner må velge å slippe kontrollen. Slik vi forstår informantene knytter de ikke pedagogikk først og fremst til det å ha kontroll over situasjoner og hvordan de utspiller seg, men til å slippe kontrollen og til hva de gjør når de ikke har kontroll.

Informanten i fortellingen «Rota» forteller om turen som endte rett utenfor barnehagegjerdet hvor det først blir forsøkt å styre barna mot turens mål. «Ja, men nå må vi gå videre», forteller informanten. Men så forteller barnehagelæreren at det ikke kjennes riktig å forsøke og kontrollere denne situasjonen. «Hva er det vi driver med? Vi må sette oss ned».

Barnehagelæreren endrer slik sitt fokus i øyeblikket og blir med på barnas utforsking. Det som kunne vært et problem, eller et hinder på veien mot turdestinasjonen, ble heller oppfattet som en invitasjon til noe nytt. Dette nye oppstod spontant og uforventet for både barna, medarbeideren og barnehagelæreren, og kan tolkes i lys av Martin Heideggers ideer om menneskers væren i verden, som vi leser om hos Rothuizen (2015). Heidegger kaster lys over det å forholde seg til en verden man ikke selv rår over, og den enkle betingelse er i følge Heidegger at verden var her før menneskene, og at menneskene ikke selv velger hvordan verden skal være.

Dersom vi følger denne ideen vil det si at alle mennesker er kastet i verden – på ulike steder til ulike tider. Ingen har verden til rådighet, men kan prøve å delta i den og gjøre seg fortrolig med den. Dette vil være noe alle har til felles; at vi ikke kan kontrollere det vi er midt i. Øyeblikkene finnes hele tiden i barnehagen, og med Heidegger kan vi tenke at barn og

personale allerede befinner seg midt i de situasjoner som oppstår. Selv om barnehagelæreren i samtalen om rota ikke hadde situasjonen til sin rådighet, eller kunne velge hvordan den skal være eller virke for de involverte, tok barnehagelæreren del i situasjonen slik den utspilte seg.

Diskontinuerlige oppdragelsesprosesser – hvor døra er åpen for det uventede  
Prinsippet om at mennesker er unike og foranderlige har vi blant annet lest i tekstutdraget «Faktorene», hvor en av informantene setter ord på at det kan være krevende å identifisere alle faktorer som spiller inn på hvordan en situasjon utspiller seg, og likedan å anvende faktorene for å rekonstruere situasjoner som tidligere har fungert godt. En annen peker på at disse faktorene «er forskjellige fra dag til dag. Eller det er aldri, veldig sjeldent, likt». En mulig grunn for dette kommer like før i samtalen, hvor en av informantene trekker frem barnets oppfatning av seg selv og oppfatning av dagen som betydningsfulle faktorer.

De pedagogiske prinsippene vi finner i studiens empiriske materiale tar høyde for at barn har frie tanker og egne viljer og fordrer en erkjennelse av at ingen andre enn barna rår over tankene og viljene deres. Dermed er det heller ingen som vet hva barna vil komme til å tenke og ville i fremtiden. Otto Friedrich Bollnow tilbyr en måte å forstå uforutsigbarheten som frie tanker og viljer medfører i hans beskrivelser av diskontinuerlige oppdragelsesprosesser. Gjennom menneskenes historie har det vært ulike syn på oppdragelse, og Bollnow (1969) skisserer i boken *Eksistensfilosofi og pedagogikk* to tradisjonelle oppfatninger av oppdragelsesprosessen som går igjen. Den første dreier seg om det han omtaler som en vanlig, og noe naiv, oppfatning, hvor man tenker seg oppdragelse omtrent som arbeidet til en håndverker. «På samme måte som håndverkeren bearbeider sitt materiale etter en bestemt plan og med det rette verktøy, så former oppdrageren det menneske som er betrodd ham etter et bestemt mål» (Bollnow, 1969, s. 22). En barnehagelærer ville slik kunne følge planen og anvende de riktige metodene på riktig måte og med riktig kunnskap om materialet, for så å være sikret de resultater man ønsker seg (Bollnow, 1969, s. 22). Bollnow skriver videre at oppdragelse innen denne tradisjonen dreier seg om «å gjøre til», som er en målbevisst aktivitet som hviler på mennesket vilje. «Etikken bestemmer målet (det resultat man skal virkeliggjøre), – psykologien derimot gir den nødvendige kunnskap om materialet» (Bollnow, 1969, s. 22).

Innen den andre oppfatningen forstås mennesker slik at det ikke kan formes utenfra. Mennesket vokser og utfolder seg innenfra og etter egne lover. Dette medfører i følge Bollnow en «negativ» oppfatning av oppdragelse på en ganske annen måte, hvor kunsten består i å *ikke* gripe inn slik at barnet kan utvikle seg naturlig (Bollnow, 1969, s. 22). Bollnow tegner med dette et skille mellom en mekanisk og en organisk oppfatning av oppdragelse. Den mekaniske knytter han til en dannelselse utenfra, og den organiske til en naturlig vekst innenfra. Begge oppfatningene bygger på den forutsetning at «mennesket er plastisk og lar seg enten forme utenfra, eller vokser og utvikler seg innenfra» (Bollnow, 1969, s. 22). Bollnow viser at begge oppfatningene dermed har det til felles at de går ut fra at det er mulig oppdra mennesker i kontinuerlige utviklingsprosesser hvor menneskene jevnt og trutt beveger seg mot målet. Prosessene bidrar til menneskets «dannelselse», og kontinuiteten og den gradvise «fullkommengjørelsen» er en nødvendig forutsetning i disse oppfatningene (Bollnow, 1969, s. 23). Den samme kontinuiteten benektes av eksistensfilosofien.

Bollnow (1969) presenterer en tredje mulig oppfatning; en som ikke tar utgangspunkt i en kontinuerlig utviklingsprosess, som ikke utelukkende har menneskets plastisitet og kontinuitet som premiss og som samtidig ikke innebærer den resignasjon som eksistensfilosofien ville føre til i møte med mekaniske og organiske utviklingsprosesser. For Bollnow (1969) er det ikke først og fremst et spørsmål om hvordan vi kan få pedagogikk og den eksistensfilosofiske tradisjonen til å harmonere. Ved å sette pedagogikk i forbindelse med eksistensfilosofi viser han imidlertid at det kan finnes flere oppfatninger enn de allerede eksisterende. Oppdragelse forstått som kontinuerlige (mekaniske eller organiske) prosesser har i følge ham selv vært dominerende oppfatninger om oppdragelse i lengre tid. Som et svar på spørsmålet om pedagogikk virkelig behøver å bygge på en idé om kontinuitet, slik som de tradisjonelle oppfatningene gjør, foreslår han å heller åpne for at oppdragelse kan være diskontinuerlig (Bollnow, 1969, s. 24). Med diskontinuiteten bringer han inn et annet perspektiv på pedagogikk; en oppfatning om at pedagogikk kan være diskontinuerlig og ikke forutsette jevne, forutsigbare og alltid sammenhengende oppdragelsesprosesser.

I samtalen om faktorene forteller informanten om at det er mange sider ved tilværelsen i barnehagen som er og blir ukjent for barnehagelæreren, og at det mange ganger kan være utfordrende å finne akkurat hvilke faktorer som enten bidrar til eller er til hinder for at barnehagelæreres pedagogiske ønsker og visjoner vil realiseres. Informanten forteller om å forsøke å finne ut av hva som skal til for å lage en best mulig dag for alle, med visshet om at

det er mange faktorer som på komplekse måter virker på hvordan dagen oppleves av den enkelte, og at det å gjøre vurderinger i møte med disse faktorene kan være en krevende øvelse. Det at sammenhenger i barnehagen, eller i barns liv, ikke alltid er gitt eller forutsigbare finner gjenklang i Bollnows beskrivelse av diskontinuerlige oppdragelsesprosesser.

Slik vi leser Bollnow kan diskontinuitet dreie seg om kontinuerlige forløp som tidvis blir avbrutt, og på denne måten gis det mulighet for å kunne tenke sammenhenger og forstå seg selv og egen praksis som betydningsfull for barnets oppdragelse. Det gis også anledning til å tillegge handlingene hensikt og formål. Våre tolkninger av informantenes betraktninger er at de ikke beskriver pedagogikk som fullstendig fri for sammenhenger. Uten noen form for kontinuitet ville eksempelvis ikke informantene i samtalen om faktorene hatt noen holdepunkter overhodet i møte med mennesker og situasjoner. Informantene forteller at det nettopp finnes faktorer som spiller inn på situasjonene, men at de kan være vanskelig å finne og umulig å forutse. Vi kan tenke oss en at fullstendig diskontinuerlig pedagogikk vil være fri for forbindelser til andre forhold, og i ytterste konsekvens ville informantene ikke kunne trekke noen forbindelser mellom egne erfaringer, situasjoner, dager, aktiviteter og så videre. Man ville ikke kunne forholde seg til stort annet enn ens eksistens i øyeblikket, og også denne måtte forstås fritt for sammenhenger til andre forhold. Poenget er, hvis vi følger Bollnows tankerekker, å tenke og utøve oppdragelse som både kontinuerlige prosesser, og likevel holde døra åpen for forstyrrende og uventede elementer.

### Å sette seg selv i den andres sted

I informantenes refleksjoner om pedagogikk forstår vi dem som opptatt av å tilpasse seg hvert enkelt barn. Handlingene deres må knytte seg til faktiske barn, akkurat her og akkurat nå, og innebærer således en uforutsigbarhet som bidrar til at teoriene alene kommer til kort når vurderinger skal gjøres. Informantene beskriver med sine fortellinger og betraktninger at de må ta i bruk kropp, sanser og tanker for å treffe valg og handle til det beste i enhver unik situasjon. Dette kan omtales som å ta i bruk sin pedagogiske fantasi. Pedagogisk fantasi er et begrep vi finner hos Løvlie (2015) hvor fantasi betraktes som helt vesentlig for å muliggjøre pedagogisk praksis, eller som han selv skriver: «for at formålsparagrafen skal virke» (Løvlie, 2015, s. 3). Å evne og ville leve seg inn i den andres opplevelser og forståelser dreier seg om å sette seg selv i den andres sted. Løvlie skriver at en slik fantasi ikke først og fremst kaller på

empati eller «mindfulness». I stedet trekker han forbindelser til Hannah Arendts begrep om «visiting», eller «å gå på besøk». Pedagogisk fantasi dreier seg om «å se den andre i mangfoldets perspektiv, som et fremmedartet liv eller en mentalitet forskjellig fra ens egen, satt inn i en fortelling – en produktiv fiksjon – om mennesker som lever annerledes liv» (Løvlie, 2015, s. 3), og kanskje kan Løvlies begrep belyse informantens refleksjoner rundt forsøket på å forstå barna som mistet figurene sine. I fortellingen henter informanten frem minner fra egne erfaringer i sitt forsøk på å forstå barnas opplevelse, og informanten sier «Jeg har tenkt sånn: Hvordan kjennes det egentlig? Hvordan kjennes det for deg når kjæresten din har sagt at det er kaldt ute, du burde ta på deg ei jakke?». Informanten forsøker ikke å overta barnets følelser, eller å kjenne nøyaktig det som barnet kjenner, men er mer opptatt av å forestille seg hvordan en liknende opplevelse ville kunne kjennes ut for informanten selv. Det at informanten tar høyde for den kjensgjerning at mennesker ikke kan kjenne nøyaktig hvordan andres opplevelser kjennes ut, viser en forestillingsevne for å leve seg inn barnas opplevelser.

Et annet begrep som kan belyse prinsippene ytterligere er takt, som vi finner hos van Manen (2008). Van Manen skriver at pedagogisk takt og generell sosial takt har mye til felles, men at den pedagogiske takt innehar sin egne normative integritet (van Manen, 2008, s. 15). Å opptre taktfullt som barnehagelærer vil innebære å forsøke å forstå hvordan barn opplever konkrete situasjoner, å legge merke til situasjoners pedagogiske potensiale, «to know how and what to do, and to actually do something right» (van Manen, 2008, s. 15). Dette kan beskrives som skjønnets som er virksomt idet barnehagelærere overveier og velger handlinger i konkrete situasjoner i barnehagen. Barnehagelærere forholder seg ofte til flere intensjoner, enten med sammenfallende eller motstridende interesser, og vet også om ulike hensyn som påvirker situasjonen de er i. I det pedagogiske arbeidet er pedagogisk takt av betydning fordi den på en og samme tid har sin interesse i hvor vi er og hvor vi skal. Den pedagogiske takt tjener slik et dobbelt formål; å ivareta barnet i den konkrete situasjon og hjelpe til å holde det pedagogiske arbeidet på en ønsket kurs. Takt er verken tilfeldig eller uavhengig av kunnskap, men kan betraktes som et møtepunkt mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. Løvlie beskriver nettopp dette på følgende måte:

«Takt er med andre ord en praksis for det som er i emning, som blir til i det den fullbyrdes, som når et spørsmål gir et uventet svar, eller et forhold bekreftes eller avkreftes ved en ny innsikt og samhörighet. Takt forberedes gjennom teoretisk

kunnskap og praktisk erfaring, men er ikke identisk med dem. Teori-praksis problemet kan løses ved å gi teorien en autoritet og praksis en realitet, men det er skjønn som formidler mellom dem» (Løvlie, 2015, s. 10).

Ved å snakke om takt som en praksis for det som er i emning synliggjøres et standpunkt om at taktfulle handlinger ikke fullt ut kan planlegges. Vi kjenner ikke til hva situasjonen vil kreve av oss før vi står midt i den. Det betyr imidlertid ikke at den pedagogiske takt ikke kan øves eller forberedes. Informantenes fortellinger og betraktninger kan belyse at barnehagelærere spiller på et vidt repertoar av teoretiske kunnskaper og praktiske erfaringer idet de – midt i situasjonene – må gjøre beslutninger og velge noen handlinger fremfor noen andre.

### Pedagogikk som et vågestykke

Vi har tidligere i kapittelet skrevet at informantene vektlegger aspekter ved pedagogikken som gjør det pedagogiske arbeidet øyeblikkelig og uforutsigelig. Eksempelvis viser fortellingen «Akebakken» hvordan en situasjon fikk en brå og uventet vending da misforståelsen som hadde oppstått ble oppdaget. Slik vi forstår informantene kan de uforutsigbare sidene ved det å forholde seg til mennesker tilføre det pedagogiske arbeidet en risiko. En barnehagelærer som er i en situasjon sammen med et eller flere barn opererer med stor fallhøyde, da samspillet mellom barn og barnehagelærer innebærer en mulighet for at barn blir krenket. Informantene i vårt materiale forteller om at slike situasjoner, hvor barn potensielt kan bli krenket, gjør inntrykk på dem.

Perspektiver knyttet til fallhøyden i pedagogisk arbeid finner vi i Bollnows beskrivelser av oppdragelse som et vågestykke. En tenkning som forstår utviklingsprosesser som diskontinuerlige, som vi tidligere har beskrevet, åpner for den andres viljeopprør. For Bollnow er den andres frie vilje, og potensielle opprør, en mulighet man må ta hensyn til hvis man i det hele tatt skal anerkjenne den andres frihet (Bollnow, 1969, s. 149). Det å anerkjenne den andres frihet innebærer således at oppdrageren innser muligheten for nederlag. Denne nederlagets mulighet beskriver Bollnow som det vanskelige punkt i oppdrageryrket, og som noe annet enn tilkortkommenhet i hvilket som helst annet yrke (Bollnow, 1969, s. 149). En yrkesutøver innen et annet yrke som kommer til kort i én oppgave, kan så ta seg til å utføre en annen uten å bli nærmere berørt. Bollnow knytter nederlaget særlig til «oppdrageryrker», og

begrunner dette med at ens egen tilkortkommenhet i pedagogisk sammenheng kan oppleves som nederlag på en særskilt gripende, smertefull og rystende måte (Bollnow, 1969, s. 149).

Det finnes flere begreper som berører ulike sider ved det uventede og den usikkerhet det innebærer å ikke ennå kjenne fremtidige handlingsforløp. Bollnow tar i bruk vågespill, forsøk og risiko når han belyser ulike sider ved diskontinuitetens nødvendige usikkerhet (Bollnow, 1969, s. 150). Bollnow knytter risiko-begrepet til den sjansen vi tar når vi ikke vet om det vi gjør vil kunne føre til vinning eller tap. Han illustrerer også begrepet ved den risiko man tar når man drar på ferie: Vi kan ikke vite hvordan været kommer til å bli, om vi får sol eller regn, men vi tar sjansen og drar av sted likevel (Bollnow, 1969, s. 152). I denne sammenheng forstås ikke risiko som noe som særlig knyttes til oppdragelse, men kan finnes i alle yrker. Og det er nettopp her Bollnows perspektiver på risiko og vågespill skiller lag. Til forskjell fra forsøk og risiko, beskriver Bollnow vågespillet som noe som berører et menneskes indre (Bollnow, 1969, s. 152). Når et forsøk mislykkes skjer det på et rent saklig plan, og når en risiko faller negativt ut ryster det ikke nødvendigvis hele mennesket. Når vågestykket mislykkes, skriver Bollnow, står hele menneskets eksistens på spill.

La oss vende tilbake igjen til situasjonen i akebakken for et øyeblikk. Her ligger et barn oppå et annet barn, og det barnet som ligger under gråter. Informanten forteller om sine valg og vurderinger i situasjonen og hvordan disse gjør inntrykk og setter spor, «for det gjorde jo inntrykk på meg og på det barnet». Når informanten handler er det ut fra en oppfattelse av at en gutt har hoppet på et annet barn i akebakken og at barnet som ligger under derfor gråter. «Og det er det jeg handler på, og så blir jeg veldig fort sånn streng. Og hvis akkurat det hadde skjedd, så er det ikke sikkert det hadde gjort så mye at jeg ble så streng, for jeg var nok egentlig ikke urimelig», forteller informanten. Men situasjonen var ikke slik. Gutten hadde ikke hoppet på det andre barnet. Han hadde falt.

Hvis vi ser situasjonen i lys av Bollnows teori kan vi si at barnets subjektstatus og frihet står på spill idet barnehagelæreren gjør valg og vurderinger som griper inn i barnets liv, som i denne situasjonen. Slik kan situasjonen ses som et vågespill hvor muligheten for at barns subjektthet og frie vilje tilsidesettes er tilstede. Informanten forteller videre at «midt inni – for jeg hadde heldigvis ikke fått sagt så mange setninger – så bare ser jeg på ham at dette er helt feil. Jeg har misforstått». Her kan vi tenke oss at informanten erkjenner nederlaget og at vi står ovenfor et rystende øyeblikk hvor barnets subjektstatus er på spill. Informanten forteller



ikke om hvordan de ordner opp, men forteller at barnet snakker om situasjonen i lang tid etterpå: «Et år etter på kunne han snakke om det. Og det var ikke at jeg var blitt sint. Han sa 'Husker du da du ble så lei deg for det du hadde sagt til meg?' Det var det han husket». Dette kan vi tolke som at barnehagelæreren lot seg bevege. Et av prinsippene vi har sett i det empiriske materialet handler nettopp om at pedagogikk har den andres opplevelse som holdepunkt, hvor prinsippet knytter seg til informantenes innlevelse i barnets opplevelse av konkrete situasjoner. Situasjonen kan slik også peke på at det å la seg bevege eller berøre er essensielt i pedagogiske situasjoner. Å leve seg inn i barnets opplevelse vil kun være delvis og med en viss distanse dersom muligheten for å selv bli berørt ikke er tilstede.

### Handlinger og begyndelser

Informantene på verkstedet knytter pedagogikk til handlingene sine, til det de gjør sammen med barna. Det å utøve pedagogikk forstås dermed ikke som en abstrakt eller teoretisk aktivitet. Pedagogikken settes først ut i livet idet barnehagelærerne gjør konkrete handlinger i møte med konkrete mennesker. Informanten i fortellingen «Signalene» gir mange eksempler på konkrete handlinger som har betydning for det pedagogiske arbeidet. Informanten gir imidlertid også uttrykk for at vurderingen som ligger til grunn for alle disse handlingene må gjøres på nytt hver gang. Dersom pedagogikk kunne utøves på helt abstrakte eller teoretiske måter kunne man lage rene, logiske og forutsigbare linjer mellom handlinger og handlingens utfall. Men idet frie mennesker spiller inn blir de pedagogiske handlingene uforutsigbare. Pedagogikk som utøves med kropp, stemme, bevegelser og væremåter gjøres i konkrete og unike situasjoner, og oppfattes av barna på barnas helt egne måter.

Prinsippet om at pedagogikk er uløselig knyttet til handlinger kan belyses med Arendts handlingsbegrep. Arendt skiller mellom tre grunnleggende menneskelige aktiviteter når hun skriver at det virksomme liv (*vita activa*) omfattes av både arbeid, produksjon og handlinger (Arendt, 1996, s. 28). Mens både arbeid og produksjon på ulike måter dreier seg om å frembringe noe, og kan ses som instrumentelle målrettede aktiviteter, forstås menneskets handlinger som aktiviteter med egenverdi. Handlingen er i seg selv et mål. Det er gjennom handlinger at menneskets eneståenhet kommer til syne; «ved å tale og handle adskiller menneskene seg aktivt fra hverandre, i stedet for bare å være ulike; det er gjennom disse aktivitetene selve det å være menneske åpenbarer seg» (Arendt, 1996, s. 178). Handlinger forutsettes, til forskjell fra arbeid og produksjon, av andre mennesker. Det trengs andre

mennesker som handlingen kan komme til syne for og andre mennesker som kan reagere på handlingen. Dette fremhever også Biesta når han skriver om handlinger og subjektivitet:

«...subjektivitet for Arendt har med handling at gjøre: At være et subjekt vil si at handle, og handling begynner med at bringe ens begyndelser til verden. Pointen er dog, at for at kunne handle, for at være et subjekt, har man brug for andre, der kan reagere på ens begyndelser. Hvis jeg begynte på noget, men ingen reagerte på det, ville der intet komme ut av mit initiativ, og derfor ville mine begyndelser ikke bringes til verden, og jeg ville ikke være et subjekt. Jeg ville ikke bringes til verden» (Biesta, 2009, s. 125).

Mennesket kan altså ikke opptre isolert, men trenger andres blikk og respons. Om vi følger Arendt kan handlinger ses som begynnelser, og mennesket kan dermed forstås som en begynner; en som setter nye ting i bevegelse. En handling er alltid ny, den har aldri skjedd før og vil aldri skje igjen. På samme måte som et hvert menneske som fødes er nytt og en nykomling i verden, bærer alltid handlingen med seg muligheten for å være ny og overraskende. Sett ut fra det som har vært og det som tidligere har skjedd, bryter handlingen uventet og uberegnelig inn i verden (Arendt, 1996, s. 179). Dette henger også sammen med frihet; dersom jeg «starter noe, og andre plukker opp mine begynnelser, kommer jeg til verden, og i akkurat dette øyeblikket er jeg fri», skriver Biesta med henvisning til Arendt (2014, s. 132). Vår frihet kan på denne måten sies å ligge i andres hender, og avhenger av om våre begynnelser plukkes opp av noen andre. Dette kompliseres imidlertid ved at dersom alle mennesker er enestående, vil den som ser ens handling også nødvendigvis kunne reagere på den på sin egen og enestående måte. Forbindelsene mellom ens handlinger og handlingens utfall vil derfor være både svake og særdeles uforutsigbare.

Vi ser prinsippene utledet av det empiriske materialet som nært forbundet med at pedagogisk arbeid skjer ved at barnehagelærerne handler, og at deres handlinger har betydning for barna. Informantene, som innen alle de fem prinsippene interesserer seg for hvordan det kjennes å være barn i deres barnehage, beskriver på ulike måter hvordan handlingene deres kan ha betydning for barnas opplevelse. Slik vi forstår informantene beskriver de handlingene sine som ulike initiativ og forsøk på å gjøre barnehagen til et godt sted å være, med det nødvendige forbeholdet om at de ikke har noen garanti for at deres initiativ vil bli mottatt av barna slik de har forventet.

## 5 EMPIRI OG ANALYSE: BRYTNINGER

Dette kapittelet er, som det foregående, en presentasjon og analyse av det empiriske materialet. I dette kapittelet vil vi se nærmere på informantenes fortellinger og betraktninger som omhandler det vi har valgt å omtale som «brytninger». Med dette mener vi hva barnehagelærerne vektlegger når de forteller om forventninger som kommer i konflikt med deres pedagogiske prinsipper.

### 5.1 Empiri: Forventningene som kommer i konflikt med prinsippene

En av oppgavene vi ga deltakerne på verkstedet var å fortelle om situasjoner hvor pedagogikk kjentes umulig. En annen oppgave var å fortelle om *mindre* viktige oppgaver i deres pedagogiske arbeid. Disse oppgavene, men også deltakernes egne spørsmål til hverandre, genererte fortellinger og betraktninger rundt hvordan det kan oppleves og hva de gjør når deres pedagogiske prinsipper settes på prøve.

#### Effekt

Flere av informantene forteller at de i arbeidet som barnehagelærere ofte møter forventninger om å fokusere på effekten av deres pedagogiske arbeid. Samtidig som de ikke sier seg uenige i at deres pedagogiske arbeid påvirker barna på en eller annen måte, forteller de om at de møter systemer som tilsynelatende er mer opptatt av at arbeidet skal generere en bestemt effekt enn at arbeidet skal være forenlig med deres pedagogiske prinsipper. I en av samtalene deler to av informantene noen refleksjoner rundt brukerundersøkelsen som foreldrene i kommunens barnehager inviteres til å besvare hvert år.

#### BRUKERUNDERSØKELSEN

A: Det er kanskje der den der skvisen kommer, det at det kommer inn forventninger fra foreldre. Fordi vi har alle disse refleksjonene og alle disse måtene å forholde oss til pedagogikk på. Vi snakker om øyeblikk og vi snakker om relasjoner. Og så kommer foreldre og skal vurdere oss, uten å være i stand til å vite hva innholdet egentlig er. Og så skal de sette et tall på det.

B: Brukerundersøkelsen?

A: Ja, for eksempel. Og så tenker jeg at det å synliggjøre alle de tingene her, det er utrolig vanskelig.

B: Det er utrolig vanskelig også, fordi... Ja, det tar tid.

A: Ja. Og er det kanskje noe med at foreldre kan synes at ting er litt tilfeldig fordi 'Dette er en skikkelig god pedagog, men hun andre er ikke så bra'. Og så vurderer man det etter noen sånne kriterier man er litt usikker på selv. Fordi, kanskje barnet ikke hadde lyst til å gå i barnehagen den dagen. Da er du en dårlig pedagog. Men det betyr ikke nødvendigvis at du er det. Det kan være så mange andre grunner til det. Og jeg lurer på om foreldre kanskje tenker av og til at det skjer ingenting, det er så tilfeldig, det er ikke noen planer, det er ikke noe mål bak. Det er litt sånn — ja, å synliggjøre pedagogikken og hva vi egentlig vil. Jeg har sittet med noen tiltak, skjønner du, så jeg har vært litt der. Jeg synes det er litt utfordrende da, for jeg vet ikke egentlig hva vi måler.

B: Nei, du vet jo ikke det. Når det står 'Personalets omsorg for barnet' og score. Wow, ikke sant? Det er mange ting. (...) Og så skal foreldrene sette sånn score fra 1 til 5. Og så har vi noen sånne stikkord, som trygghet, barnets trivsel og alle disse tingene her. Og så samler du inn det. Og nå skal vi levere en rapport på de tallene og gå gjennom disse tingene, og så skal vi sette inn tiltak i forhold til det. Og det er jo litt vanskelig, ikke sant, hvis det er sånn 'Inspirerer uteområdet til lek?'. 1, 2, 3, 4 eller 5. Og da blir det sånn, hva betyr det? Hvordan skal vi sette inn tiltak der, eller tiltak på barns...

A: Lek og læring?

B: Ja, lek og læring! Lek og læring er også et punkt, og så skal vi sette inn tiltak. Og det blir litt vanskelig å konkretisere det fra noe generelt. Så det er det hun har holdt på med nå.

A: Og da tenker jeg, hvis jeg setter det sammen med min oppgave, og hva min oppgave i barnehagen er, og så å bli vurdert på dette synes jeg er litt snålt.

I dette ser vi en kritikk med flere lag av kommunens brukerundersøkelse. Informantene virker tvilende til hvorvidt undersøkelsen gir dem tilgang til brukernes (foreldrenes) opplevelse av å ha barn i deres barnehage, i og med at foreldrene bes om å kvantifisere opplevelsene og levere deres svar i form av tall og siffer. Å motta et tall som skal representere foreldrenes opplevelse oppfattes tilsynelatende som kryptisk og lite hensiktsmessig. En annen kritikk vi leser er at det er foreldrene som bes om å vurdere barnehagens arbeid med kategorier som «Lek og læring». Slik vi forstår informantene har ikke foreldrene nødvendigvis de forutsetninger som skal til for å kunne vurdere barnehagens arbeid med de ulike kategoriene i undersøkelsen, og foreldre settes på denne måten i en vanskelig posisjon idet de bes om å omsette sine

opplevelser av barnehagens arbeid til en tallscore. Brytningen som vi har valgt å kalle effekt, kommer særlig til syne i informantenes erfaringsutveksling knyttet til etterarbeidet deres med undersøkelsen. Her bes de om å formulere ulike tiltak, antageligvis for å arbeide frem mot en høyere score på neste års brukerundersøkelse. Denne måten å både bli vurdert på og arbeide videre ut fra leser vi at de oppfatter som både meningsløst og forvirrende.

Informantene forteller at det stadig kommer nye skjemaer hvor tall skal krysses av, eller hvor grønt, gult og rødt skal markeres som indikatorer på en vurdering, og som skal leveres inn. En forteller om det som at skjemaene bare «skal mates inn i et system slik at man kan sammenligne». Det siste skjemaet som ble utlevert var knyttet til personalets etterarbeid med nettopp brukerundersøkelsen som ble nevnt ovenfor. Informanten som forteller har fått beskjed om å levere disse tiltakene og forteller:

«Og så tenkte jeg ‘Men herregud, jeg har jo ikke hatt møte med medarbeiderne mine på to måneder. Det har vært sykdom og sånn og jeg har ikke fått snakke med medarbeiderne om det’. Jeg kan ikke levere en evaluering av brukerundersøkelsen når jeg ikke har snakket med medarbeiderne om brukerundersøkelsen. Men da var det sånn at den skulle inn, for den skulle opp til styreren på mandag, og det var fredag. Og da kom jeg på jobb 20 minutter før og bare skreiv det fort. Og det var ikke veldig gjennomarbeida, men da hadde jeg levert et eller annet. Og så liksom bare - greit, da har dere noe».

En annen spør ironisk: «Så er det kvalitet, liksom?», og informanten svarer «Ja. Og jeg har ikke fått snakke med medarbeiderne om det engang. Jeg kopierte den da, så jeg kan vise den til dem på neste møte. Heldigvis for oss hadde vi en god brukerundersøkelse. Det var jo flaks». Informanten gir uttrykk for at arbeidet med dette skjemaet hadde liten verdi for det pedagogiske arbeidet for øvrig, og at skjemaet ble innlevert for å være pliktoppfyllende ovenfor arbeidsgiver. Slik vi tolker informanten hadde en prosessorientert tilnærming til arbeidet med brukerundersøkelsen som inkluderte samtaler med medarbeiderne knyttet til foreldrenes responser antagelig hatt større betydning for det pedagogiske arbeidet enn utfyllingen av skjemaet i seg selv. I denne sammenheng var det imidlertid kun det ferdig utfylte skjemaet som ble etterspurt fra arbeidsgiver.

## Effektivitet

Informantene forteller gjentatte ganger om at de møter forventninger om at deres pedagogiske arbeid må effektiviseres. I en av samtalene snakker informantene sammen om ulike måter å tenke effektivitet på.

### MØTER PÅ GULVET

- Men det er jo i det konkrete møtet med barna, der føler jeg at vi virkelig realiserer noe av mandatet vårt. Vi klarer jo ikke alt, men noe. Så for meg så har det også vært en skikkelig viktig ting å være der på gulvet. Men jeg merker også stor forskjell på styrere som jeg føler at jeg har tillit til og som jeg føler gjør rollen sin på en god måte, og så har jeg styrere som jeg føler at ikke gjør det på en god måte. Og da tenker jeg at til tross for det, så skjer det noe bra her. Og det er så mange områder å jobbe på, og man må jobbe på alle ledd. For meg er noe av det som gjør til at jeg er der, det er alle disse menneskene. Fordi jeg tenker også sånn når jeg driver og skriver ting i planer og sånn, så tenker jeg noen ganger 'Jaja, jeg skriver jo litt her, og det er jo det jeg ser', ikke sant? Og jeg er litt sammen med ham og holder litt på med ham og lager dyrepark og litt sånn. Det er da man på en måte, ja..
- Så effektiviteten må liksom bare frigjøre mest mulig tid til det?
- Ja, ikke muliggjøre flere møter, for eksempel. Eller komitémøter eller hundre forskjellige ting.

Informanten viser her to syn på verdien av effektivitet i barnehagen. Den ene er forventningen om å gjøre det pedagogiske arbeidet på effektive måter slik at de får tid til møter og administrativt arbeid, og den andre er å gjøre administrativt arbeid og møter ganske fort unna slik at de får bedre tid til de møtene hvor barnehagelærernes mandat kan realiseres; de konkrete møtene på gulvet med barna.

En annen informant forteller om en bekymring knyttet til en tenkemåte som synes vanlig i administrativt arbeid. Informanten opplever at denne tenkemåten «trekkes ned» i barnehagen og skal benyttes i eget pedagogisk arbeid, og informanten forteller:

«Jeg skjønner jo at noen typer oppgaver må man jobbe for å være litt mer effektiv med, men hvis du på den ene siden, på disse ukebrevene og planene og jeg vet ikke hva, både

skal ha mer faglig innhold, klarere mål og... Det er ikke grenser for hvordan det skal være og disse planene skal se ut, og så skal jeg gjøre det enda mer effektivt».

Informanten forteller så at det å møte forventningene til både planenes form og omfang og til tidsfristene som gis kan være ganske vanskelig.

### Snevert syn på læring

Barnehagelærerne er opptatt av barns læring i barnehagen. Imidlertid leser vi at informantene opplever at det er mye oppmerksomhet knyttet til læring. En uttrykker eksplisitt i en samtale knyttet til hvordan barnehagene har forandret seg i løpet av et og to tiår at «nå er det mer et fokus på læring». I det empiriske materialet betraktes ikke læring om som et entydig mål for barnehagens arbeid, men som ett av flere perspektiver med betydning for det pedagogiske arbeidet.

#### OPPLEGG

- Og jeg tenker at vi er litt på feil spor med alt mulig, som Snakkepakken og Språksprell. Altså, vi er omgitt av masse sånne tilbud og ferdige produkter du kan kjøpe og ta i bruk. Og opplegg. Opplegg. (...) Jeg tror det at vi for eksempel i språkarbeid tar en språkgruppe inn på et rom og sitter der og driver med regler, jeg tror det kan bli... Jeg vet ikke hvor mye læring som skjer egentlig. Jeg er litt sånn kritisk, men jeg har gjort det der masse selv. Og jeg har begynt å tenke litt mer i det siste at kanskje er det sånn at kanskje... Nå har jeg denne gruppa rundt meg og da ta i bruk akkurat denne situasjonen her og nå.

Informanten retter her kritikk mot en tendens til at barnehager kjøper inn og tar i bruk det som gjerne kalles pedagogiske verktøy for barns læring. Snakkepakken er ifølge hjemmesiden et språkverktøy for barnehage og skole, som er «for alle barn uansett alder, språkforståelse, morsmål og erfaring» og «for alle ansatte i barnehage og grunnskole – uansett pedagogisk bakgrunn» (Snakkepakken, 2018). Det kan kjøpes ulike pakker med konkrete som skal kunne bidra til barns språkutvikling, og på hjemmesiden til verktøyet leser vi også følgende utsagn: «Når et barn oppholder seg i barnehage, lærer det ikke språk automatisk. Så enkelt er det ikke. Å lære språk tar tid, og det er ikke nok å høre det. (...) I tillegg må vi som jobber i barnehage tilrettelegge og gjennomføre mer strukturerte språkopplegg, for eksempel i samling». Det er kanskje nettopp denne påstanden informanten stiller spørsmål ved. Slik vi tolker informanten

er det ikke gjennom strukturerte språkopplegg at barna vil lære mer språk, og muligens handler det om det vi anser som en implisitt kritikk av det vi kan kalle kontekstløshet. Med det mener vi at det som blir gjort til sentrum for oppmerksomheten mangler en forbindelse til det barna ser ut til å være opptatt av. Når informantene forteller om å implementere systemer eller pakker utenfra, til tross for at det kan være en kjent sang eller regle, tolker vi dem dithen at de ikke finner det meningsfullt og godt planlagt, som jo er noe av intensjonen med verktøyene, men heller tilfeldig og løsrevet fra barnas barnehageliv.

En annen informant forteller at innboksen til e-posten stadig fylles med tilbud på ferdige opplegg som kan kjøpes. Informanten forteller: «Og jeg tror veldig mange av oss faktisk bare 'Ja, men jeg bare kjøper den og så har vi det som tema, og så lærer de det'. Men har de lært noe? (...) Jeg tror veldig mange av oss – og det har jeg gjort så mye selv også – kjøper bare noe ferdig, og så bare 'Kom igjen gutter og jenter, nå skal vi sitte her'». En annen informant spiller ironisk inn: «Nå er det matte, liksom. Og nå er det norsk», før den første informanten avslutter: «Ja, og så tenker jeg – hæ? Vi plukker jo egg, liksom. Da teller vi jo eggene der. Vi må bruke de situasjonene der vi er akkurat der og da. Og så må det være anerkjent og løftes opp som fag». Flere av informantene formidler behovet for et mer komplekst syn på barns læring enn det som kommer til uttrykk i eksempelvis ferdige opplegg. En informant forteller at barnehagelæreres kunnskap kanskje kan være grunnen til at de «klarar å lese situasjoner som gode pedagogiske uten at man nødvendigvis tenker at læring har oppstått». Informanten gir videre dette bildet på pedagogikk: «At du kan gå ut, altså vi har den kunnskapen og det store bildet, vi kan gå ut i skogen og gå på tur og se at løvet faller ned. Vi kan faktisk ha en god samtale med barna om fotosyntesen, uten at de vet det». Her har ikke informanten læring om fotosyntesen som *mål* for arbeidet, men knytter heller opplevelser til å se at løvet faller ned som en verdifull (lærings)situasjon. Situasjoner uten mål om å lære kan også innebære læring, da opplevelsene og samtalene en barnehagelærer tar del i med barna potensielt kan gi dem nye erfaringer og kunnskaper.

Idéen om at barn lærer gjennom lek er også noe som problematiseres. En informant sier følgende: «Man snakker for eksempel om at barn lærer gjennom lek, og det er blitt et mantra som alle sier om barnehage. Og så er det sann, gjør de det? Hva er den leken? Og hva gjør det med oss som pedagoger, betyr det at vi må begynne å bruke leken? Kan man bruke leken? Er det da lek?» Informanten imøtekommer selv sine spørsmål ved å peke på en varsomhet som betydningsfullt. «En skal være forsiktig i alle fall, akkurat som en skal være forsiktig med å



bruke verktøy, både kartleggingsverktøy og snakkepakker, og man skal på en måte hele tiden ta med seg et skjønn og en refleksjon rundt 'Hvordan bruker jeg det her? Hva forventer jeg av det her? Og hvorfor bruker jeg det?» For informanten er ikke bare enkelt å skulle tenke at barn lærer gjennom lek. Informanten ser noen konsekvenser av denne måten å tenke læring og lek på, og betraktningen peker også mot at interessen for barns læring i barnehagen kan sies å kreve en økt refleksjon i profesjonsutøvelsen.

### Det skriftlige ords dominans

I mange av samtalene hvor forventninger som bryter med informantenes pedagogiske prinsipper kommer til syne, snakker informantene at de møter krav til skriftlige planer og skriftlig dokumentasjon etter gitte standarder. En av dem forteller:

#### KATTEPUSENE

Hvis jeg tenker på hva som er min oppgave, så hadde jeg en situasjon i dag hvor det er en som sier 'Han sier jeg er baby'. Bare litt sånn, 'hva er min oppgave i en sånn setting?'. Han er litt lei seg, og så kommer én bort og bare 'Han er baby, han er baby'. Og jeg sier 'Eeeh, nei. Det er han ikke. Dere er like gamle begge to. Det er faktisk ingen på avdelingen som er baby. Men det barnet som ble født for et par uker siden, det er en baby. Men ingen her er baby'. Og han sier 'Nei, jeg er ikke baby. Jeg er ikke baby'. Så sier han 'Hæ? Nei, jeg er ikke baby. Jeg er en kattepus'. Og da sier jeg 'Er du en kattepus?'. Da blir det nesten litt sånn tilløp til erting, og så sier jeg 'Jeg er også en kattepus. Mjau'. Så er vi alle kattepusser og går litt rundt og mjauer til hverandre og gjør litt sånn forskjellige ting som kattepusser gjør og ikke gjør, for de finner jo på ting. Og her føler jeg at i den settingen så kunne det på en måte fort blitt... Både er det min oppgave å si 'Hei, vet du hva' og informere om at det er faktisk ikke en baby, og dere trenger faktisk ikke å si det til hverandre heller. Men også i det øyeblikket hvor han sier noe som egentlig er litt sånn komisk, det er jo nesten litt sånn komisk, og du ser at noen holder på, det å gå inn der rett før det på en måte... Og bare gjøre noe ut av det. Det er også min oppgave som pedagog. Og når jeg får til de tingene der, de små tingene der, da kjenner jeg litt sånn 'Yeah'. For det er jo egentlig litt usynlig. Ikke for de som er der, men det står ikke i en plan her. Det er ingen på kontoret som vet om hvordan jeg jobber med de tingene. Og jeg forteller ikke så mye om det til foreldrene i hentesituasjon, sånn 'Du, i den situasjonen her så gjorde jeg sånn'. Jeg bare kjenner på det når jeg blir mast på om planer, og 'Skal vi ikke ha opplegg,

skal vi ikke ha ditten, skal vi ikke ha datten' så tenker jeg sånn 'Ser dere ikke det her? Nei, det gjør dere ikke, for det står ikke noe sted'. Fordi det er noe vi gjør sammen, og som jeg klarer å tune meg inn på.

Informanten vektlegger her at det «å få til de små tingene» i møte med barna er det vesentlige, men også kan bli usynlig for barnehagens administrasjon eller ledelse. De planlagte og skriftliggjorte oppleggene som er synlige for ledelsen rommer ikke nødvendigvis disse situasjonene som oppstår i dagliglivet, og vi kan derfor si det slik at kun deler av pedagogikken når helt inn på kontorene. Det som informantene ikke blir bedt om å dokumentere oppleves slik som mindre viktig eller verdsatt enn å levere en avkrevd plan eller dokumentasjon. Informanten selv er mer opptatt av sider ved livet i barnehagen som ikke nødvendigvis kan dokumenteres i en egnet form til administrasjon eller ledelse.

En annen informant forteller om overgangen fra å jobbe med småbarnsgruppe (1-3 år) til storebarnsgruppe (3-5 år). Informanten forteller at den første tanken var å legge opp til flere planer og voksenstyrte aktiviteter, men informanten vurderte raskt at det var andre behov. «(...) Fordi dette var jo barn som var vant til å være med småbarn alle sammen og som ikke var vant med faste rutiner, men heller å styre litt for seg selv mens de andre sov og litt sånn». Informanten velger derfor å ikke planlegge for mange aktiviteter i oppstarten, men heller å la gruppen komme sammen og gjøre seg kjent på ny avdeling og med nye rytmer og rutiner. Det som da skjer er at foreldregruppen reagerer og etterlyser disse planlagte aktivitetene, og informanten forteller at reaksjonene oppleves som et press. Informanten velger å stå i presset og heller begrunne og synliggjøre vurderingene, og dette bidrar til det informanten kaller en «awakening»: «for da satt jeg på foreldremøte og ga de bilde av vår hverdag der vi snakket om hva barna faktisk gjorde. Fordi mitt fokus hadde bare vært på en slags tilvenning også var det noen foreldre som ikke tenkte at vi holdt på med pedagogisk opplegg eller pedagogikk. (...) Vi driver jo med pedagogikk selv om det ikke står på månedsplanen at vi skal på et funksjonsrom». Et funksjonsrom er et rom i barnehagen som er utformet som for eksempel en gymsal, et malerom eller et vannrom. Bruken av disse rommene må gjerne planlegges for en aktivitet, og informanten peker på at det ikke er bruken av disse rommene som definerer hvorvidt det som skjer er pedagogisk. Informanten synes opptatt av planer og aktiviteter, men situasjonen informanten beskriver bidrar til refleksjoner knyttet til at et fokus på pedagogikk som nært knyttet til skriftlige planer og dokumentasjoner kan innebære at dagliglivets

pedagogikk kommer i skyggen. Dagliglivets pedagogikk er ikke synlig for dem som ikke tar del i det, og kommer heller ikke til syne gjennom skriftliggjorte planer og dokumentasjoner som gjerne skal utformes på en bestemt måte.

### Å definere barn

En siste brytning vi finner i det empiriske materialet dreier seg om det vi ser som en forventning knyttet til det å skulle definere barn basert på allerede gitte premisser.

#### SKOLESTARTERNE

Jeg jobber med de eldste så jeg har jo skolestarterne, og der har jeg kjent på dette med presset fra skolen og at vi skal levere overgangsskjema til skolen og sånne ting. Det blir lagt frem som at ønsket er å bli kjent med og få et inntrykk av barnet, og at det skal være fokus på positive sider ved barnet og sånn. Og så møter man liksom første punkt: 'Har barnet skilte foreldre?' Hæ? Og så er det neste punkt: 'Takler barnet å tape i spill?' Altså, det er liksom... Ja, vi har jo valgt å, med mindre det er litt spesielle ting, så har vi valgt å sende et fellesskriv om barnegruppa, om hva vi er gode på, hva vi har jobba mye med og hva vi kanskje ikke er så gode på som gruppe. Og det gjør vi med stolthet, egentlig, og vi gjør det med god samvittighet. Og da informerer vi også foreldrene om at vi velger å ikke sende per barn. Og da har vi blitt omtalt som den barnehagen i kommunen som ikke skriver skjema fra skolens side, og blitt litt latterliggjort nesten, du blir litt ledd av. Og jeg tenker; ja, bare le. Og så tenker jeg at min oppgave som pedagog er å beskytte disse barna og kanskje gi dem en start som... Jeg vet ikke? Hva med hun jenta som har skilte foreldre og takler ikke å tape i spill, blir sur, liker ikke å stå i kø. Men hun gjør det jo. Hun taper i spill og hun må stå i kø. Men det er litt sånn... Hvilke tanker får du som lærer før hun begynner? Det er sånn jeg tenker at jeg ville gjort selv, og da tenker jeg at det er min oppgave å beskytte henne fra det.

Informanten forteller videre at barn også vil kunne være annerledes avhengig av gruppen de er sammen med. Samt at det i tillegg er en hel sommer mellom barnehageslutt og skolestart, hvor mye kan skje. «Man vet ikke, kanskje hun takler å stå i kø da. Og så har du allerede gitt en sånn idé, så ser de etter det. Så ser de etter alle de tingene. Du skal være forsiktig med det», sier informanten. Flere informanter snakker videre sammen om at de synes det er greit dersom det foreligger noen gode grunner, som de eksemplifiserer med søknader knyttet til barn som

har behov for særlig oppfølging. «Ja, altså... Er det et tiltak eller sånn så blir det en annen sak. Men det er noe med å beskytte disse barna, for alt av informasjon og alt skal være så mye, da», forteller informanten.

Fortellingen synliggjør at det å begi seg ut på å skulle definere et barn basert på hva det mestrer eller ikke mestrer er problematisk for informanten. Skjemaet informanten blir bedt om å overbringe til skolen synes å dreie seg utelukkende om enkeltbarns ferdigheter, og aller mest i form av en vurdering av hvor «god» barnet er på å følge reglene og innordne seg. Informantens kritikk kan blant annet knyttes til et av prinsippene vi så i forrige kapittel, hvor det å erkjenne at mennesker både er forskjellige og foranderlige har betydning for deres pedagogiske arbeid.

## 5.2 Analyse: Andre logikker utfordrer egne prinsipper

Informantene beskriver i flere av samtalen hva som skjer når de må håndtere krysspresset mellom ytre forventninger og egen overbevisning. I analysen av disse brytningene vil vi vise det vi mener kan være mulige logikker som kan ligge bak forventningene. De to konstruksjonene education og Pädagogik kan bidra til å kaste lys over hvorfor informantene opplever at forventningene og kravene fra barnehageledelse og eiere bryter med egne pedagogiske prinsipper. I forrige kapittel har vi vist at informantene interesserer seg for hva det vil si å være barn i deres barnehage. Informantene forteller om deres etiske vurderinger knyttet til hvordan de kan gjøre barnehagen til et godt sted å være for barna, med alt dette vil kunne innebære. Denne interessen, som synes grunnleggende for informantene, knytter vi til Pädagogik-konstruksjonen og dens interesse for barns Menschwerdung. Samtidig møter informantene forventninger og krav som på ulike måter dreier seg om å nå de målene barnehagen eller barnehageeier har satt seg. Informantene bes om å gjøre det pedagogiske arbeidet mer målbart, effektivt, skriftlig og systematisk. Forventningene informantene møter fra ledere eller eiere kan komme av en tro på at arbeidsformer innen pedagogikk som er målbare bidrar til å sikre at institusjonen når sine mål. Denne ideen er gjenkjennelig fra education-konstruksjonen og de nære forbindelser konstruksjonen tegner mellom institusjon og pedagogisk praksis. Innen education-konstruksjonen knyttes pedagogers profesjonalitet til det å velge teorier og modeller som kan bidra til å oppfylle de mål som institusjonen formulerer (Vik, 2016a, s. 20). I flere av eksemplene bes informantene om å rette arbeidet sitt

etter administrative logikker som på ulike vis etterspør nytteverdien av deres pedagogikk, mens de selv først og fremst er opptatt av de etiske sidene ved det pedagogiske arbeidet.

Ideen om hvordan kvalitet skapes

I informantenes refleksjoner leser vi at de bes om å følge standarder og anvende spesifikke skjemaer i deres arbeid. I tillegg til standarder for måneds- og ukeplaner forteller informantene at det finnes skjemaer for barns overgang fra barnehage til skole, for foreldres tilbakemeldinger til barnehagen, for personalets bearbeiding av tilbakemeldingene, for rutiner og for andre deler av det pedagogiske arbeidet som skal skriftliggjøres. Informantene bes om å dokumentere arbeidet sitt i skjemaer som de selv oppfatter som snevre og uten plass til elementer ved arbeidet som de selv vektlegger. Vår lesning er at dette kan knyttes til et fokus på kvalitet i barnehagene. Kvalitet er et begrep som har fått stor plass i det barnehagepolitiske feltet de siste årene, ikke minst i etterkant av Stortingsmelding 41, *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009). Pettersvold og Østrem (2012, s. 15) peker på denne stortingsmeldingen som et vendepunkt i barnehagens historie og de skriver at det her åpnes for kartlegging av barn på en ny måte. Kunnskapsdepartementet foreslår i meldingen blant annet å innføre krav om at alle barnehager skal tilby kartlegging av barns språk fra barna er tre år gamle med den hensikt å oppdage de som skulle trenge ekstra språkstimulering tidlig og velge tilpassede språkstimuleringstiltak (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 15). Barnehagenes ledelse eller eiere forstår muligens skjemaene som en del av arbeidet med å skape kvalitet i barnehagen. En form for kvalitet som knyttes til papirer og prosedyrer, til standarder, undersøkelser og evalueringer.

I en dansk doktorgradsavhandling av Togsverd (2015) med tittelen *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres* undersøkes hva som skjer når «kvalitet», «effekter» og «resultater» gjøres til orienteringspunkt for dokumentasjon, utvikling og styring av småbarnspedagogikken. Temaet aktualiseres av en dansk kontekst hvor barnehagene og kommunene siden 2012 har vært pålagt å dokumentere kvaliteten og utarbeide kvalitetsrapporter. Om kvalitetsrapportene skriver Togsverd følgende:

«Trods forskellige variationer mellem forskellige kommuners praksis, er det fælles for kvalitetsrapporten som instrument, at den består af tre hovedkomponenter, som er

velkendte fra andre akkrediteringsmodeller. Bl.a. også den Danske Kvalitetsmodel, som KL eksplisitt henviser til at kvalitetsrapportene er tenkt ind i. Først formuleres en række mål i form af mere eller mindre spesifikke standarder og herunder nogle måder at måle hvorvidt resultatene er nået gjennom indikatorer. Så observeres hvordan praksis avviker fra standardene. Og endelig formidles resultatene af disse standardmålinger på institusjonernes og kommunernes hjemmeside (Knudsen, 2011a, p. 970). Det er desuden en evalueringsmodell som baserer sig på en kombination af tal genereret af forvaltningen vdr. ressurser, børnetal, resultater af forældretilfredshedsundersøgelser etc., og en selvevaluering hvor de enkelte dagtilbud selv kommer med opplysninger og vurderer deres praksis i mere kvalitativ form» (Togsverd, 2015, s. 31).

Målet for slike kvalitetsstandarder er i følge Togsverd å gjøre det mulig å sammenligne og styre kvaliteten av det pedagogiske arbeidet, og for å gjøre dette må kvaliteten være kjent (Togsverd, 2015, s. 15-16). De danske kvalitetsrapportene er, i likhet med norske rapporteringssystemer, tenkt som en teknologi som skal gjøre styring mulig ved å bringe til veie kunnskap om barnehagenes kvalitet. Kvalitetsrapportene kommer slik til syne som en omfattende praksis, hvor resultatene skal kunne sammenlignes på tvers av institusjonene og kommunene. Togsverd benytter begrepet *kvalitetsmaskineri* som en måte å tenke og forstå kvalitetsrapportering som bevegelige og produktive prosesser. Begrepet inspireres både av empiriske bidrag og av Deleuze og Guattaris immanensfilosofi. Om begrepets teoretiske inspirasjon skriver Togsverd at «hvor vi ofte i vores hverdagssprog bruger begrebet maskine om en mekanisk genstand, skal maskinen i Deleuze og Guattaris tænkning forstås som en flydende og fleksibel enhed, som består af de relationer den samler og binder sammen på et givent tidspunkt» (Togsverd, 2015, s. 19). Kvalitetsmaskineriet ordner og etablerer kategorier og fenomener i barnehagen, og arbeider for å gjøre det mulig å kjenne til, artikulere og kontrollere barnehagens kvalitet. Som informantene forteller er det imidlertid kun de sidene ved arbeidet deres som lar seg dokumentere i skjemaer som blir synlig for ledere og eiere. Alt det andre som skjer i barnehagen, som faller utenfor skjemaenes rubrikker, forblir usynlig og er ikke med i vurderingen av kvaliteten på informantenes arbeid.

Vi kan lese at informantene i større eller mindre grad protesterer på disse prioriteringene og dokumentasjonsformene. Togsverd viser hvordan kvalitetsmaskineriet i

småbarnspedagogikken kan bidra til å prege hvordan pedagogikk omtales og utøves. Om sin egen forskning skriver hun følgende:

«Avhandlingen viser hvordan kvalitetsmaskineriet viser seg i småbarnspedagogikken som det Foucault kaller problematiseringer. Gjennom denne formuleres nye problemer som krever løsninger, og gradvis fører det til at tale-, tanke- og handlemåter som før var utenkelige eller i hvert fall var mot sunn fornuft, plutselig blir naturlige og en selvfølge» (Togsverd, 2016b).

Slik, skriver Togsverd, blir det å dokumentere effekter og resultater en egen orden som må følges av pedagogene og lederne, siden kvalitetsdokumentasjon er i en maktposisjon. I vårt materiale synes vi å kunne se at barnehagelærerne steiler mot et slikt maskineri og skyver formuleringene og tenkningene om en teknisk og instrumentell pedagogikk langt unna sitt eget arbeid, og at de med sine etiske prinsipper til grunn forsøker å forholde seg minst mulig til det i egne pedagogiske praksiser. Togsverd finner også at pedagogene og lederne holder kvalitetsrapporteringen på avstand og beskriver kvalitetsfabrikeringen som et ressurskrevende arbeid, både faglig, økonomisk og personlig. Pedagogene og lederne må blant annet sette av tid til å gjennomføre møter og bruker også ressurser på å omskrive sine egne praksiser til å passe inn i rapporteringene, for å tilfredsstille kravene de vet stilles i kvalitetsrapportene.

To av informantene i vår studie har en samtale om brukerundersøkelsen, som kan betraktes som en del av et slikt kvalitetsmaskineri som Togsverd skriver om. Brukerundersøkelsen fortelles om som nesten absurd idet den forsøker å gjøre foresattes score, og barnehagelærernes tiltak, om til å handle om kvalitet. Den ene informanten peker på hvor tilfeldig en slik score kan være, da tallene baserer seg på subjektive opplevelser med ulike og usikre kriterier til grunn. «Jeg vet ikke egentlig hva vi måler», sier en av informantene. Den andre bekrefter: «Nei, du vet jo ikke det. Når det står 'Personalets omsorg for barnet' og score. Wow, ikke sant? Det er mange ting. (...) Og så skal foreldrene sette sånn score fra 1 til 5. Og så har vi noen sånne stikkord, som trygghet, barnets trivsel og alle disse tingene her. Og så samler du inn det. Og nå skal vi levere en rapport på de tallene og gå gjennom disse tingene, og så skal vi sette inn tiltak i forhold til det. Og det er jo litt vanskelig, ikke sant, hvis det er sånn 'Inspirerer uteområdet til lek?'. 1, 2, 3, 4 eller 5. Og da blir det sånn, hva betyr det?» Informantene belyser både at det er utfordrende å forholde seg til tallene og hva de kan

bety, og også at disse tallene skal kunne si noe om barnehagens pedagogikk og deres kvaliteter. Togsverd skriver at ideen bak kvalitetsrapporter og andre accountability-instrumenter blant annet dreier seg om å bidra til skulle gjøre offentlige organisasjoner mer transparente, men at hennes funn peker i motsatt retning. Når pedagogikken og barnehagene presenteres på måter som fabrikkens strategisk og kalkulert gjøres heller pedagogikken tilslørt. Arbeidet med å utvikle kvalitet dreies mot å oppfylle standarder heller enn å undersøke og diskutere pedagogisk praksis med vurderinger knyttet til hva som er riktig å gjøre (Togsverd, 2016b). Vi leser informantenes fortellinger om rapporteringene som en kritikk og en identifisering av noen styringssystemer som ikke nødvendigvis tjener pedagogikken, men ser også at det er mulig å, med Togsverds begreper, lese dem som et begjær. Et begjær, eller en lengsel, etter å diskutere sine pedagogiske prinsipper, hva som er ønskelig og verdifullt i tilknytning til den konkrete praksis, det konkrete barn og den konkrete situasjon.

### Ideen om de direkte forbindelsene og rene linjene

Informantene i vår studie forteller at de blir bedt om å formulere tiltak for å nå spesifikke mål, som gjerne er satt av institusjonen eller institusjonens ledelse eller eier (eksempelvis kommunen). De blir slik også bedt om å ta del i en logikk hvor gitte tiltak vil kunne bidra til en gitt effekt, eller det vi kan kalle ideen om direkte forbindelser og rene linjer. Denne ideen om at man ved å velge riktige tiltak kan oppnå ønsket effekt mener vi å identifisere som en forventning som kommer i konflikt med de pedagogiske prinsippene vi presenterte i forrige kapittel. Vi kan blant annet se for oss at troen på sikre forbindelser mellom tiltak og effekt kommer i konflikt med prinsippet om at mennesker er unike og foranderlige, da ideen om at et tiltak med sikkerhet kan virke på ønsket måte i ytterste konsekvens tar for gitt at barn utvikler seg på kontinuerlige vis og kan formes etter barnehagelærers ønske.

Informantenes frustrasjoner knyttet til de ønskede forbindelsene mellom tiltak og effekt kan belyses ved å se dem i forbindelse med troen på evidensbasert praksis. Harald Grimen (2009) skriver om evidenstenkningens høye ambisjonsnivå og peker på at «evidenstankegangen skal skape et nytt prioriteringsspråk, føre til kvalitetsløft i offentlige tjenester, legge nytt grunnlag for dialogen mellom det offentlige og brukerne og gi et løft for offentlig ledelse. Det skal forbedre alt fra medisinsk behandling til undervisning og politiske beslutninger» (Grimen, 2009, s. 192). Evidenstenkningens kritikere knytter den ofte til positivismen, og med god



grunn. Det er flere likheter mellom evidens og positivisme, og Grimen skriver at dette blant annet dreier seg om «synet på hvilke metoder som gir mest pålitelig og nyttig kunnskap, og synet på hvordan vitenskapelig kunnskap kan forbedre praksis» (Grimen, 2009, s. 195). Til tross for at det er flere likheter peker Grimen også på at det er mye som skiller evidensstenkningen fra positivismen, og at det er en lite egnet strategi å mane til en ny positivismestrid. Om vi følger Grimens resonnementer kan det også være forståelig at evidensbasering har fått fotfeste i flere profesjoner. Ved å ta i bruk evidensbaserte metoder kan det komplekse gjøres mer håndgripelig, og kunnskap kan gjøres eksplisitt, noe som igjen kan bidra til å legitimere en profesjon. Om vi derimot følger informantene er en evidensbasering av praksis like fullt problematisk, og muligens kan informantenes utsagn knytte seg til nettopp det at de opplever at deres pedagogiske praksis forenkles. Vi ser at informantene ikke finner mening i systemene som ber dem om å tenke og beskrive sin praksis i forenklete og direkte forbindelser mellom mål og tiltak. Dette knytter vi til at deres egne opplevelser av barnehagelivet er langt mer komplekst enn det som forventes at de skal prioritere.

Vi ser også en forbindelse fra evidensstenkningen til det vi tolker som informantenes kunnskapsgrunnlag i det empiriske materialet. Forholdet mellom teori og praksis kan belyse hvordan kunnskap anvendes. Grimen (2008) betrakter evidensbasering når han skriver om ulike måter å forstå forholdet mellom teori og praksis på. Han skriver at det i grove trekk kan skilles mellom to klassiske modeller for hvordan dette forholdet skal forstås. «Den første – og eldste og dominerende – betrakter praktisk kunnskap som anvendelse av teori. Teoretisk kunnskap blir da primær. Praksis er omsatt teori» (Grimen, 2008, s. 79). Den andre modellen baserer seg på at teoretisk kunnskap flyter på et underlag av praksis, og med denne modellen blir praktisk kunnskap primær (Grimen, 2008, s. 79). Også Aristoteles skilte mellom teoretisk og praktisk kunnskap med begrepene episteme, techne og fronesis, hvor episteme og techne hørte til den greske tradisjonen og enkelt kan forklares som henholdsvis kunnskap som «demonstrativ kunnskap om noe evig og uforanderlig» og «hvordan lage ting». Fronesis er derimot et spesifikt aristotelisk begrep som kan beskrives som «viten om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv» (Grimen, 2008, s. 78). Praktisk kunnskap opptrer med preg av hvem den kommer fra, hvordan den anvendes og hvem som eier kunnskapen. Den praktiske kunnskapen kan utøves uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjør noe. Det betyr at praktisk kunnskap er kroppslig og avleires tydeligst i kroppslighet med omgivelser, og i mindre grad i språket (Grimen, 2008, s. 79). I evidensstenkningen opereres

det derimot med et evidenshierarki, som foreligger i ulike versjoner. Dette evidenshierarkiet beskriver Grimen (2009) som meget viktig, da det synliggjør kriterier for kvalitetskontroll av kunnskap og viser hvordan pålitelig kunnskap kan skilles fra mindre pålitelig kunnskap.

Vår tolkning er at informantenes fortellinger og betraktninger om forventningene som bryter med de pedagogiske prinsippene kan ha sammenheng med at det de erfarer som viktig kunnskap ikke anerkjennes av andre. Informantene vektlegger det vi med Grimen kan kalle praktisk kunnskap, eller med Aristoteles kan kalle *fronesis*, og møter utfordringer når deres mer kroppslige og skjønnsbestemmende kunnskap avvises til fordel for den kunnskapen et skjema kan frambringe. Evidenshierarkiets kunnskapshierarki hvor bestemte former for målbar kunnskap rangeres høyere enn praktiske former for kunnskap, kan bidra til at praktisk kunnskap marginaliseres. I vårt materiale mener vi å se at dette er tilfelle. Det som informantene opplever som prioritert kunnskap er den de kan gjøre tydelig i ulike former for rapporteringer, mens den kunnskapen de utøver i møte med barnehagebarna hverken etterspørres eller anses som pålitelig.

Ideen om læring som særlig viktig

I vårt empiriske materiale finner vi at informantene er opptatt av læring. De er imidlertid opptatt av at læring ikke er alt når det kommer til pedagogikk, og vi tolker dem som kritiske til et for stort fokus på læring i barnehagen. Biesta problematiserer det han kaller læringens tidsalder, og skriver at

«I denne læringens tidsalder pepres vi med påstander om at læring er bra og ønskelig, ofte med en tilføyelse om at læring *i seg selv* er bra og ønskelig. Vi er altså omgitt av påstander om at læring ikke er til å unngå, at det er noe vi *må* gjøre og ikke kan *unngå* å gjøre, og derfor noe som ikke bare bør foregå i skole og høyere utdanning, men faktisk gjennom hele livet, både i tid (ideen om *livslang* læring) og rom (ideen om *livsvid* læring, det vil si læring som griper inn i alle aspekter av livet)» (Biesta, 2014, s. 85).

Biesta synliggjør kritiske perspektiver knyttet til at læring i læringens tidsalder gjøres til noe naturlig som man opplagt både skal og bør satse på, hele livet. Informantene er inne på noe av det samme når de uttrykker at det er problematisk at læring vies mye oppmerksomhet i

barnehagen og at læring skal gripe inn i og begrunne aktivitetene i barnehagen. En av informantene påpeker blant annet en problematikk knyttet til å tenke at barn lærer gjennom lek, og ser en risiko for at det kan bli barns lek som må ta regningen når læringsfokuset øker. Maria Øksnes og Einar Sundsdal (2014) er som informanten opptatt av å problematisere symbiosen lek og læring, og hevder at læringsfokuset rammer leken. Øksnes og Sundsdal argumenterer for lekens egenverdi og hevder at den utfordres i norsk barnehagepolitikk. De peker på hvordan læringen i dagens barnehagepolitiske landskap vinner terreng til fordel for leken, og at lekens plass i barnehagen ofte forsvares ved at barna lærer når de leker. De skriver at det i hovedsak handler «om hvordan vi begrunner at barn skal få lov til å leke, noe som må kunne betraktes som et absurd spørsmål» (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 51). Med Øksnes og Sundsdals argumentasjon til grunn kan vi si at informanten berører spørsmål knyttet til hvorvidt det er lekens egenverdi eller lekens læringsverdi som skal forsvare dens plass i barnehagene.

Vi ser også at informantene opplever utfordringer i møte med det vi vil kalle det dominerende læringssynet. Basert på brytningene vi finner i det empiriske materialet tolker vi det dominerende læringssynet som en strukturert og voksenstyrt situasjon, gjerne med et verktøy for hånden. Et eksempel finner vi i en betraktning fra en informant som trekker fram barnehagens språkarbeid. Informanten forteller om en usikkerhet knyttet til hvor mye læring som egentlig skjer når man tar med en gruppe barn inn på et rom for å lære språk, med eksempelvis verktøyet snakkepakken. I en slik situasjon som informanten forteller om er det en tydelig agenda, og også et tydelig innhold. Det skal fortelles regler eller korte eventyr og barna skal se på konkreter. En slik situasjon kan være interessant å se i lys av Hans Skjervheims (2002) ideer om samhandling. Skjervheim løfter at det finnes ulike innstillinger til samhandlingen hvor to av dem er deltakerposisjonen og tilskuerposisjonen. Hans eksempel er at det finnes to fundamentalt ulike holdninger man kan innta i kommunikasjon med andre. Med den ene holdningen vil en person delta og la seg engasjere i et saksforhold, det vil si det personene kommuniser om. Personene har da det Skjervheim kaller en «treleddet relasjon, mellom *den andre*, *meg* og *sakstilhovet* som er slik at vi deler sakstilhovet med kvarandre» (Skjervheim, 2002, s. 20). En annen mulighet er at man kan innta en tilskuerposisjon, som beskrives som en helt annen innstilling ved at den ene ikke lar seg engasjere i den andres problem.

I informantenes implisitte kritikk rettet mot et snevert læringssyn og eksplisitte kritikk rettet mot konstruerte læringsopplegg, tolker vi en mulig kritikk av hvilke holdninger til relasjonen mellom barn og barnehagelærer som disse kan invitere til. I forrige kapittel så vi at informantenes pedagogiske prinsipper springer ut av vurderinger knyttet til etikk hvor informantene vektlegger å møte barn på en måte som gjør at barn ikke blir krenket. Som vi skriver i avsnitt 4.2: De fem prinsippene innebærer en grunnforståelse av barnas og informantenes opplevelse som likeverdige, og at det er avgjørende for det pedagogiske arbeidet at barnehagelæreren forstår barns tanker og opplevelser som like viktig som ens egne. Dette kan finne gjenklang i Skjervhems beskrivelser av hva en treleddet relasjon innebærer. Læringsoppleggene gir muligens ikke relasjonen det beste utgangspunktet for en slik likeverdighet som informantene vektlegger, selv om det selvsagt er mulig.

La oss vende tilbake til eksempelet om språkrommet og Snakkepakken. Disse konkretene, sangene, eventyrene eller reglene kan opplagt fungere som noe barnehagelæreren og barna kan være felles om, og som vi med Skjervheim kan kalle et felles saksforhold. Barnehagelæreren forteller imidlertid om at noe skurrer når slike «ferdige produkter» eller læringsopplegg tas i bruk, og vi tenker dermed at en slik situasjon anmoder en annen innstilling til samhandlingen med barnet. I en slik språklærings situasjon vil vi tenke at barnehagelærerens oppmerksomhet rettes mot barnet, mot barnets språkferdigheter og mot agendaen om å forbedre disse, og her er bruddet: Barnehagelærerens oppmerksomhet rettes ikke mot konkretene, sangene, eventyrene eller reglene, men mot barnet selv. Og uten å dele det vi, med Skjervheim, kaller et tredje, vil det være en krevende øvelse å forstå barnets opplevelse som like viktig som ens egen. Dette kan også beskrives som et brudd i likeverdigheten mellom barn og barnehagelærer, som barnehagelærernes pedagogiske prinsipper springer ut av. Med dette mener vi at en slik språklæringsidé kan sies å basere seg på at barnehagelæreren besitter kunnskaper og ferdigheter som barnet ikke har, men forhåpentligvis vil lære, og at barnehagelæreren skal overføre sine egne kunnskaper til barnet. I en slik idé er barnet underlagt barnehagelærerens intelligens, sagt med Jaques Rancière (2007). Han hevder:

«Der foregår fordummelse, når en intelligens er underordnet en anden intelligens. Mennesket - og i særdeleshed barnet - kan have brug for en lærer, når dets egen vilje ikke er stærk nok til at sætte og holde det på sporet. Men denne underkastelse er

udelukkende et forhold mellom to viljer. Den bliver fordummende, når den binder en intelligens til en anden intelligens» (Rancière, 2007, s. 19).

Tar vi i bruk Rancières poeng for å forstå informantenes betraktninger, kan vi si at en barnehagelærer som gjør sin egen intelligens til den overlegne, samtidig gjør barnets til den underlegne. I følge informantene bidrar ikke dette til mer eller bedre læring for barnet, og vår tolkning er at en tilnærming til læring hvor barnehagelærerens intelligens gjøres overlegen annullerer muligheten for likeverdighet i relasjonen mellom barn og barnehagelærer. Sagt med andre ord vil situasjoner hvor det foregår fordummelse sette barns subjektstatus på prøve, noe som bryter med informantenes grunnleggende etiske verdier.

## 6 Å REALISERE DE PEDAGOGISKE PRINSIPPENE

I dette kapitlet fører vi en diskusjon hvor vi søker å besvare problemstillingens andre del; *hva er avgjørende for at barnehagelærernes pedagogiske prinsipper kan realiseres?* Sammen med problemstillingen ser vi spørsmålet om hvordan barnehagelæreres pedagogiske faglighet kan understøttes og kultiveres som en undertone i kapitlet. Dette er for oss et viktig spørsmål da vårt utgangspunkt for denne studien er at det finnes verdifull kunnskap om pedagogikk i barnehagelæreres praksis, og at denne kunnskapen kan og bør undersøkes, artikuleres og utfoldes. Diskusjonen bygger på analysen av informantenes fortellinger og betraktninger, og vi innleder derfor med å kommentere de to forestående analysekapitlene. Analysen synliggjør en spenning mellom barnehagelærernes pedagogiske prinsipper og det de opplever at forventes av dem, og i avsnitt 6.2 knytter vi denne spenningen til to ulike måter å forstå systematikk og sammenhenger i barnehagen på. Her problematiserer vi også hva som anerkjennes, og eventuelt utgrenses, som verdifull kunnskap. I avsnitt 6.3 introduserer vi Rothuizens peilemerke-metafor. Sammen med perspektiver på tankeverkstedet tas peilemerke-metaforen i bruk for å diskutere realiseringen av barnehagelæreres pedagogiske prinsipper.

### 6.1 Kommentarer til analysen

I analysen har vi sett at informantene legger til grunn det vi kaller fem pedagogiske prinsipper for sitt pedagogiske arbeid. Prinsippene dreier seg om at pedagogikk skjer i øyeblikket, mennesker er unike og foranderlige, pedagogikk har den andres opplevelse som holdepunkt, pedagogen lar seg berøre og pedagogikk er uløselig knyttet til handlinger. Samtidig viser analysen at informantene møter ulike forventninger og krav fra arbeidsgivere, barnehageeiere eller andre barnehagemyndigheter som bryter med deres pedagogiske prinsipper. Brytningene knytter vi til forventninger om effekt, effektivitet, et snevert syn på læring, det skriftlige ords dominans og det å definere barn. Vår lesning av informantenes fortellinger og betraktninger er at de selv knytter pedagogikk til etiske refleksjoner rundt hvordan det oppleves for barna å gå i deres barnehage og hvordan deres handlinger påvirker barnas opplevelse. Denne koblingen mellom pedagogikk og interessen for barnas opplevelse gjenkjenner vi i den kontinentale Pädagogik-konstruksjonen og dens interesse for barns Menschwerdung. Den angloamerikanske education-konstruksjonen vektlegger derimot de nære forbindelsene mellom pedagogisk praksis og institusjonens mål, og knytter pedagogisk arbeid til pedagogens evne til å velge teorier og modeller som på best mulig måte kan bidra til å

oppfylle institusjonens mål (Vik, 2016a, s. 20). Forventningene om at informantene skal innrette deres pedagogiske arbeid etter systemer, programmer og standardiserte verktøy kan gjenkjennes i education-konstruksjonen og dens strategier for å effektivisere arbeidet med å nå målsettingene for barnehagen. De to konstruksjonene kan på denne måten anvendes for å artikulere analysens overordnede funn: Informantene identifiserer seg med verdier vi knytter til Pädagogik-konstruksjonen, og møter forventninger og krav som kan knyttes til education-konstruksjonen.

### Det ønskverdige

Gjennom informantenes betraktninger har vi fått tilgang til hva de selv vektlegger når de forteller om pedagogikk. På den måten kan vi settes på sporet av hva de tenker at gjør pedagogisk praksis pedagogisk, en formulering som er inspirert av Biesta og hans spørsmål om *det pedagogiske* (se f.eks. Saeverot, 2013). Å snakke om det pedagogiske ved pedagogikken er ikke så vanlig i alminnelig dagligtale. Ofte settes det kanskje likhetstegn mellom det å bringe elementer fra pedagogikkfaget inn i et arbeid og det å arbeide pedagogisk. Biesta (2015) viser at det pedagogiske ved pedagogikken kan knyttes til spørsmål om hva som er pedagogisk ønskverdig, og de pedagogiske prinsippene i kapittel 4 dreier seg om nettopp dette. Vi følger informantene på hva de anser som det pedagogisk ønskverdige, som kan omtales som en interesse for barns subjekthet og at det skal være godt å være barn i deres barnehage. Videre vil vi belyse hvordan pedagogikkens formål kan beskrives og begrunnes ut fra informantenes betraktninger og ulike teoretiske perspektiver.

Det er de fem pedagogiske prinsippene vi har formulert i analysen, som er tråden vi forfølger idet vi setter ord på hva som kan oppfattes som pedagogisk ønskverdig i barnehagelæreres praksis. Prinsippene gjør at informantene må møte situasjoner i barnehagen med en åpenhet, og dette er kanskje tydeligst i prinsippet om at pedagogikk har den andres opplevelse som holdepunkt. Prinsippet innebærer at barnehagelærere ikke på forhånd kan vite hva konkrete situasjoner vil kreve av dem før situasjonene oppstår i og med at de på forhånd ikke vet hvordan barna vil oppfatte situasjonene. Samtidig forteller informantene at arbeidet deres retter seg mot ulike hensyn i deres pedagogiske praksis. De nevner eksempelvis at de ønsker at barna skal oppleve barnehagen som et godt sted å være, at de skal få erfaringer med å være del av et fellesskap og at de skal få mulighet til å lære nyttige kunnskaper og ferdigheter. Det at informantene forholder seg til flere hensyn samtidig, knytter vi til det som med Biesta kan

beskrives som pedagogikkens flerdimensjonale formål (Biesta, 2014). Med Biesta kan vi si at «utdanning fungerer eller ‘virker’ i en rekke ulike dimensjoner, og at man i hver av disse dimensjonene må spørre seg hva som er formålet» (Biesta, 2014, s. 156). Dette vil innebære at barnehagelærere ikke arbeider mot et gitt og entydig formål i møte med situasjonene som oppstår i barnehagen, men at de i enhver ny situasjon må vurdere hvilke handlinger som vil være formålstjenlige og for hvilket formål.

Med dette setter informantene oss på sporet av at pedagogikk innebærer å håndtere flere hensyn samtidig. Hensynene kan være motsetningsfulle, og det er ikke alltid mulig å fullt ut tilfredsstille dem alle. I forskningsrapporten *Viden i spil* beskriver Togsverd m.fl. det å vurdere hva som er det pedagogisk ønskelige i konkrete situasjoner, og hvordan barnehagelærere kan balansere ulike aktuelle hensyn, som å finne det pedagogiske plottet i situasjonen (Togsverd m.fl., 2017). To overordnede hensyn som barnehagelærere balanserer dreier seg i følge dem om hensynet til det unike barn og til det forpliktende fellesskap: «Den pædagogiske opgave bliver nu både at tage vare på barnets integritet (det unikke barn og dets ejendommelighed); på dets integration i samfundet (det forpligtigende fællesskab); og at forholdet mellem de to forbliver dynamisk» (Togsverd m.fl., 2017, s. 75). Plottet, slik det beskrives i rapporten, utspiller seg i et mulighetsrom hvor barnehagelæreren både vurderer hvilke hensyn som skal vektlegges og hvilke handlinger som så vil være formålstjenlige. Vi ser mulighetsrommet som et bevegelig rom hvor hensynene er i endring. Her kan nye plott stadig utspille seg og fordre at barnehagelæreren kontinuerlig gjør nye vurderinger av hva som vil være pedagogisk ønskelig.

Et annet eksempel som kan belyse motsetningsfulle hensyn i pedagogisk praksis er det Løvlie omtaler som et pedagogisk grunnproblem, og som Immanuel Kant først formulerte for omtrent 300 år siden. Kant beskriver dette pedagogiske problem som «hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene seg af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg frihed, hvor der er tvang?» (Kant, 2000, s. 38). Dette grunnproblemet i pedagogikk omtales ofte som det pedagogiske paradoks (bl.a. hos Løvlie, 2009), som kan beskrives som et dilemma med flere motstridende interesser, et problem som ikke helt kan «gå opp». I dette tilfellet dreier paradokset seg om motsetningen mellom frihet og tvang, mellom barns selvbestemmelse og begrensninger. I barnehagen kan vi tenke oss at tvang kommer til uttrykk på flere måter. Det mest innlysende premisset som begrenser barnas frie selvbestemmelse er at barn grunnleggende er prisgitt voksne. Barna har ikke selv valgt å



gå i barnehage; de leveres i barnehagen av en voksen person om morgenen og hentes om ettermiddagen. I barnehagens dagligliv må barna forholde seg til personene som utgjør personalet på deres avdeling, de må omgås de andre barna, de må forholde seg til normer og regler som eksisterer i barnehagen og de må på en eller annen måte ta del i livet i barnehagen. Rammene for pedagogisk arbeid er på denne måten tvang. Samtidig kan vi ikke gi opp ideen om barns selvbestemmelse i pedagogisk praksis, da et mål for pedagogikk nettopp kan være å muliggjøre den andres frihet (Biesta, 2014, s. 157).

### Pedagogikkens tre dimensjoner

Et annet aspekt er at pedagogisk arbeid kan ha flere ulike siktemål for øye på en og samme tid. Slik vi har tolket informantene arbeider de eksempelvis etter et prinsipp om at pedagogikk skjer i øyeblikket. Samtidig forteller flere av dem om betydningen av å planlegge og å ville noe i deres pedagogiske arbeid. Når Biesta (2014) skriver om at pedagogiske praksiser alltid kan tjene flere formål på samme tid er det særlig tre dimensjoner ved pedagogikkens formål som opptar ham; pedagogikkens potensiale for kvalifisering, sosialisering og subjektivering (2014, s. 156). Kvalifiseringsdimensjonen dreier seg om hvordan pedagogisk praksis kvalifiserer mennesker til å «gjøre ting – i ordets videste forstand – ved å utstyre dem med kunnskaper, ferdigheter og evner» (Biesta, 2014, s. 156). Dette er, som han selv skriver, en viktig dimensjon ved utdanning. Kvalifiseringsdimensjonen har tradisjonelt hatt, og har fortsatt en sterk posisjon i skole og utdanning, da et sentralt formål med skolegang nettopp er å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter innen ulike fag. Den andre dimensjonen, sosialisering, dreier seg om noe annet enn kunnskaper og ferdigheter, da den retter blikket mot «hvordan vi gjennom utdanning innlemmes i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske praksiser og tradisjoner» (Biesta, 2014, s. 156). Sagt på en annen måte kan det dreie seg om hvordan vi kan innlemme barn i eksisterende ordener og kulturer. Den tredje dimensjonen, subjektivering, dreier seg om utdanningens innflytelse på personen (Biesta, 2014, s. 157). Subjektivering dreier seg om hvordan vi kan eksistere utenfor allerede eksisterende ordener, fremfor å innlemmes i dem, og i følge Biesta kan subjektivering knyttes til spørsmål om menneskers frihet. De tre formålsområdene står ikke adskilt og hver for seg, men overlapper hverandre. Biesta peker på betydningen av å tenke gjennom hva vi ønsker å oppnå innen de tre dimensjonene (Biesta, 2014, s. 157). Barnehagelærerens oppgave kan således forstås som å foreta situasjonsbestemte vurderinger om hva som er pedagogisk ønskelig innen

kvalifisering, sosialisering og subjektivering, og hvordan han eller hun kan vektlegge de tre områdene på måter som gagnar den konkrete situasjon og de menneskene som inngår i den.

I pedagogisk praksis vil barnehagelærere oppleve, for å anvende Biestas begreper, at både synergieffekter og konflikter mellom dimensjonene kommer til syne der hvor områdene overlapper hverandre (Biesta, 2014, s. 157). Barnehagelærerens handlinger kan slik virke i positiv forstand på flere av områdene samtidig, selv om han eller hun i den konkrete situasjonen la særlig vekt på ett av dem. På den andre siden vil de handlinger barnehagelæreren gjør med én dimensjon for øyet kunne komme i konflikt med en annen. Det å prioritere og veie formålene opp mot hverandre krever en spesiell form for dømmekraft av barnehagelærerne (Biesta, 2014, s. 157). Denne dømmekraften er nødvendig for at barnehagelæreren skal kunne justere seg etter konkrete situasjoner med konkrete mennesker, og for å vurdere hva som vil være pedagogisk ønskelig i de konkrete situasjonene.

I forlengelsen av resonnementet over kan vi tenke oss at målet med pedagogisk arbeid kanskje ikke er å oppfylle alle pedagogiske idealer samtidig. Løvlie tar til orde for at paradoksene i pedagogikken ikke behøver å være et udelt onde, men at paradoksene «gjør pedagogikken synlig som et ufullendt prosjekt» (Løvlie, 2013, s. 15). Han skriver at motsetningen mellom det ønskelige og det mulige i pedagogisk arbeid gjennom tidene har forblitt pedagogikkens grunnleggende problem.

«Kanskje har vi det vel så godt med paradoksene som med idealene? Paradoksene viser jo til det uløste i oppdragelsen, til det som krever erfaring for å forstå og dømmekraft for å løse. Paradoksene protesterer mot det planlagte og instrumentelle, og tvinger læreren til å stoppe opp og tenke seg om sammen med kolleger og elever» (Løvlie, 2013, s. 16).

I lys av Løvlies resonnementer kan paradoksene bidra til å tvinge frem refleksjoner og vurderinger hos barnehagelærerne, samtidig som de ugyldiggjør standarder for pedagogisk arbeid og entydige målsettinger for arbeidet. Paradoksene kompliserer barnehagelæreres pedagogiske praksis, og gjør det nødvendig å kontinuerlig diskutere hva vi oppfatter som pedagogisk ønskelig.

I pedagogisk sammenheng kan vi, med informantenes betraktninger og den kontinentale konstruksjonen til grunn, si at det ikke finnes et gitt og entydig svar på hva som vil være pedagogisk ønskverdig i ulike situasjoner. Følger vi dette resonnementet ser vi at det ikke er mulig å ha svaret på dette på forhånd. Barnehagelæreres etiske fundament gjør det nødvendig å ikke bestemme på forhånd hvilke formål som bør vektlegges i ulike situasjoner. Ved å innta en posisjon hvor barnehagelæreren ikke allerede vet hva som vil være pedagogisk ønskverdig i konkrete situasjoner, åpnes rommet for barnehagelærers dømmekraft. Og ved å ta denne i bruk vil barnehagelæreren kunne gjøre sin vurdering av hvilke formål som bør vektes og hvilke handlinger som så vil være formålstjenlige. En lignende tilnærming til pedagogisk praksis er å finne i Rothuizen og Togsverds (2013) begrunnelse for å velge begrepet «utøve» fremfor «utføre» når det er snakk om hvordan pedagogikk praktiseres. De tar til orde for at pedagogisk arbeid ikke bare er «et spørsmål om mekanisk at lære sig en viden og nogle teknikker og udføre dem, selvom en sådan forestilling kan lyde besnærende» (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 21). De viser til at begrepet «utføre» assosieres med det å løse planlagte eller pålagte oppgaver. I motsetning til dette knyttes «utøve» til noe åpent og prosessuelt, og rommer en forståelse av pedagogikk som et alltid «normativt og etisk forehavende, som i vid udstrækning baserer sig på pædagogens vurderinger og balanceringer af hvad der er det gode at gøre. Her og nu. På længere sigt» (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 21). «Utøve» danner sammen med begrepene «undersøke» og «utvikle» det Rothuizen og Togsverd (2013) omtaler som de tre U'er, som beskrives som et treklang med tre måter å forholde seg til pedagogisk praksis. I tillegg til å romme dømmekraften som kreves av barnehagelærere i her-og-nå-situasjoner, peker de tre U'ene på at barnehagelærers pedagogiske praksis innebærer å undersøke den praktiske kunnskapen som allerede finnes i deres praksis og å ha et fremtidsrettet fokus ved å arbeide med å utvikle praksis.

Rothuizen og Togsverd peker på at de tre U'ene har blitt til som en motreaksjon på en dominerende forståelse av pedagogisk arbeid som karakteriseres av firklangen «planlegge, utføre, dokumentere og evaluere». Forfatterne skriver at denne måten å tenke profesjonsutøvelse på «vægter systematik og indfrielse af allerede fastlagte mål og hvad der værdisættes af organisationen; altså en organisationsteoretisk professionsforståelse» (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 22). Til forskjell fra den dominerende resultatorienterte tilnærmingen til profesjonsutøvelse, representerer de tre U'ene en tilnærming til barnehagelærers profesjonsutøvelse som tar utgangspunkt i pedagogikk og pedagogisk praksis.

Spørsmålet som ligger til grunn for dette kapittelet dreier seg om hva som er avgjørende for at barnehagelærernes pedagogiske prinsipper kan realiseres, og i diskusjonen som følger tar vi i bruk de tre U'ene som en tilnærming til å belyse dette spørsmålet. I nær forbindelse med perspektivene på de ulike og dels motstridende hensynene som barnehagelærere tangerer i sin praksis, og med de tre U'ene som ansats, vil vi i det følgende belyse hvordan barnehagelivets sammenhenger og orden kan forstås. Dette gjør vi ved å bringe inn to ganske ulike måter å forholde seg til sammenhengene på, men aller først retter vi blikket mot barnehagens Rammeplan for å synliggjøre barnehagelæreres ansvar.

## 6.2 Systematikk som sammenheng og orden

*Rammeplan for barnehagen* (2017) beskriver ansvaret som ligger til barnehagens barnehagelærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Ansvaret som tildeles barnehagelærere er i følge denne forskriften omfattende og med flere lag. Blant annet gis barnehagelærere et juridisk ansvar for å følge de lovbestemmelser og forskrifter som til enhver tid foreligger. Barnehagelærere skal også ha en langsiktig tilnærming idet de leder arbeidet med å planlegge, gjennomføre, dokumentere, vurdere og utvikle det pedagogiske arbeidet, samtidig som de arbeider i tråd med «godt faglig skjønn». Dette ansvaret er gitt fra Kunnskapsdepartementet, og krever at barnehagelærere på en eller annen måte kan forsikre både deg selv, barnehageeier og andre barnehagemyndigheter om at arbeidet deres gjøres på måter som er både juridisk og pedagogisk forsvarlig.

Selv om ansvaret som beskrives i Rammeplanen fordrer at barnehagelæreres praksis rommer en type systematikk, kontinuitet og fremtidsrettethet, sier forskriften ingenting om hvordan barnehagelærere skal innfri dette kravet. Rammeplanen vektlegger eksplisitt betydningen av barnehagelæreres faglige skjønn, noe som kan ses som forenelig med de pedagogiske prinsippene og perspektivene på pedagogikkens flerdimensjonale forhold. Kravene Rammeplanen stiller skal imidlertid fortolkes av både barnehageeiere og barnehagemyndigheter, og her kan andre logikker enn barnehagelærernes egne komme inn i bildet. Vi tenker at resultatorienterte systemer og metoder som innføres på barnehageeieres og andre barnehagemyndigheters initiativ har til hensikt å bidra til at barnehagene oppfyller de krav Rammeplanen stiller. Spenninger mellom styringslogikk og pedagogikk kan imidlertid komme til syne når systemene legger føringer for pedagogikken og barnehagelærere besinnrette den pedagogiske praksis etter resultatorienterte arbeidsmåter.

## Styring gjennom mål og tiltak

Analysen viser at det er et skille mellom barnehagelæreres prinsipper og de logikker som ligger bak forventninger og krav de møter fra ledere, barnehageeiere og andre barnehagemyndigheter. Selv om forventningene barnehagelærere står overfor kan ha til hensikt å sikre at barnehagen blant annet oppfyller Rammeplanen i deres arbeid, innebærer de i mange sammenhenger at barnehagelærere bes innrette det pedagogiske arbeidet etter systemer som bygger på andre logikker fremfor å arbeide etter egne pedagogiske prinsipper. Det er imidlertid mulig å utfordre styringslogikkene som produserer systemer for å finne sikre sammenhenger mellom målsettinger og tiltak for å oppnå målene. Å kritisere styringslogikkens utbredelse i barnehagen innebærer likevel ikke at man må avvise ideene om sammenhenger og effekter. Vi kan tenke oss at det finnes linjer og sammenhenger i barnehagelæreres pedagogiske praksis, men disse sammenhengene må forstås på en ganske annen måte enn de sammenhengene som foreslås i styringslogikkene og deres standardiserte verktøy. Styringslogikkene kan belyses med perspektiver på evidensstekning, som vi i analysen knytter til education-konstruksjonens vektlegging av forutsigbare linjer mellom tiltak og effekt. Kort sagt kan innføringen av evidensbaserte metoder i barnehagen springe ut fra et ønske fra barnehagens ledere, eiere eller andre barnehagemyndigheter om å gjøre barnehagens arbeid mer håndgripelig og om å bidra til at barnehagelærere oppfyller institusjonens mål på mer effektive måter. Biesta skriver:

«Evidence-based practice assumes that the ends of professional action are given, and the only relevant (professional and research) questions to be asked are about the most effective and efficient ways of achieving those ends» (Biesta, 2007, s. 8)

Biesta viser her hvordan evidensstenkningen legger til grunn at målene for pedagogisk praksis på forhånd er gitt, og det oppstår slik en spenning mellom denne tenkningen og perspektivene på pedagogikkens formål som flerdimensjonal. Evidensstenkningen kan, om man følger Biesta (2007), se ut til å favorisere en teknokratisk modell som undersøker hvilke teknikker som virker og som er mest effektive for å oppnå resultater. Dersom et fokus på mål og resultatoppnåelse blir retningsgivende og gis forrang fremfor fokus på prosesser og arbeidsmåter kan en mål-middel-tenkning bli dominerende og i stor grad legge føringer for barnehagelærerens arbeid. I ytterste konsekvens kan en rigid fortolkning og anvendelse av evidensbaserte metoder, slik Biesta beskriver dem, utgrense barnehagelæreres

situasjonsbestemte vurderinger og dømmekraft. Troen på sikre og forutsigbare linjer mellom tiltak og effekt kan potensielt redusere behovet for barnehagelæreres skjønnsvurderinger, da hensikten med tenkingen er å tilby metoder som virker og gir ønsket resultat uavhengig av kontekst.

## Diskontinuitet

Selv om de pedagogiske prinsippene står i kontrast til tiltak-effekt-logikker, som evidenstenkningen her er et eksempel på, betyr ikke det at de taler for å forstå pedagogisk praksis som fritt for orden og sammenhenger. Prinsippene gjør det imidlertid nødvendig å forstå barnehagelivets orden og sammenhenger på en ganske annen måte. Med utgangspunkt i prinsippene kan vi tenke oss at sammenhengene både dreier seg om at barnehagelærere har innflytelse på barna, at deres handlinger har betydning for barnas opplevelse av å være i deres barnehage og at det finnes andre faktorer som påvirker hvordan situasjoner utspiller seg. Dersom vi tar høyde for de pedagogiske prinsippene innebærer sammenhengene imidlertid brudd, som vi har beskrevet i avsnitt 4.2, noe som gjør linjene mellom barnehagelæreres handlinger og handlingenes utfall uforutsigbare. Bruddene kan belyses med Bollnows beskrivelse av diskontinuerlige oppdragelsesprosesser, hvor kontinuerlige forløp tidvis blir avbrutt (Bollnow, 1969). Diskontinuiteten åpner for at barnehagelærere både kan tenke sammenhenger og forstå seg selv og egen praksis som betydningsfull for barnets oppdragelse og samtidig erkjenne at barnets frie vilje annullerer enhver garanti for at ens handlinger vil virke på en bestemt måte.

De pedagogiske prinsippene viser at det er noe som er konstant i barnehagelæreres praksis, og dette konstante forstår vi som de etiske verdiene informantene legger til grunn for arbeidet. Et eksempel kan være prinsippet om at mennesker er unike og foranderlige (avsnitt 4.1). Dette prinsippet, som kan forstås som et etisk standpunkt, er én av flere verdier som bidrar til kontinuitet i det pedagogiske arbeidet ved at barnehagelæreren kontinuerlig har erkjennelsen av menneskers forskjellighet som utgangspunkt for sine handlinger. Verdiene gjør imidlertid til at barnehagelæreres handlinger ikke kan være faste og etter prosedyre. Det konstante ved barnehagelæreres praksis er, paradoksalt nok, at de på grunn av prinsippene må tenke og handle på nye måter i møte med nye situasjoner. Verdiene, som er konstante, kommer til uttrykk på ulike vis i ulike sammenhenger.

De pedagogiske prinsippene, som vi knytter til etiske verdier, uttrykker at barnehagelærerne vil noe med deres pedagogiske praksis. Dette kan belyses med Foucaults begrep selvomsorg, som forenklet sagt dreier seg om å ta vare på seg selv. Med henvisning til Foucault skriver Pettersvold og Østrem at selvomsorg knyttes til det å «intensivere forholdet til seg selv ved å konstituere seg selv som subjekt for ens egne handlinger» (2018, s. 180). Det dreier seg om ens forhold til seg selv, å spørre seg selv hva man vil og å styre seg selv. Selvomsorgens motsetning er å overlate ledelsen av seg selv til en annen autoritet (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 180), og med selvomsorg kan man unngå å gjøre seg selv umyndig og at egne prinsipper legges til side til fordel andres styring. På bakgrunn av Pettersvold og Østrems beskrivelser forbinder vi begrepet med en offensiv holdning hvor barnehagelærere uttrykker og holder fast ved egne intensjoner og prinsipper i det pedagogiske arbeidet. Som forfatterne selv skriver dreier det seg ikke om å pleie seg selv eller trekke seg tilbake, men om en dyp involvering i samfunnslivet (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 180-181). De pedagogiske prinsippene kan ses som uttrykk for at barnehagelærere har noen standpunkt de ikke er villige til å overlate til andre å forvalte. En slik selvomsorg innebærer at barnehagelærere selv har ønsker for barna og lar disse være orienteringspunktet for handlinger, heller enn andres målformuleringer.

Samtidig som de pedagogiske prinsippene opplagt peker på umiddelbare sider ved pedagogisk praksis, eksempelvis at pedagogikk skjer i øyeblikket, innebærer de at barnehagelærere ønsker noe for barna som kan ses i et lengre tidsperspektiv. Prinsippene bygger blant annet på ønsker om at barnehagelivet skal oppleves meningsfullt for barna og at barnehagen skal være berikende for dem på flere måter, og disse ønskene lar seg vanskelig realisere ved å kun se på situasjonene som oppstår som isolerte enkelthendelser uten sammenheng med hverandre. Med utgangspunkt i prinsippene kan vi tenke oss at barnehagelærere ikke bare ønsker at barnehagen skal oppleves meningsfull for barna her og nå, men at ønsket også gjelder for morgendagen og for resten av barnets barnehageliv. Intensjonen om å realisere disse ønskene kan slik både ligge til grunn for hvordan barnehagelærere velger å handle i ulike situasjoner og bidra til at de tenker på arbeidet deres om et langsiktig prosjekt. Slike ønsker for det pedagogiske arbeidet som de pedagogiske prinsippene representerer, har imidlertid et bredere nedslagsfelt enn målformuleringene barnehagelærere bes om å arbeide etter av ledere og eiere. I og med at eksempelvis et meningsfullt barnehageliv vil være ulikt for ulike barn, må barnehagelærere i enhver situasjon vurdere på nytt hva som kreves av dem for å realisere deres hensikter, både på kort og lang sikt.

Mens mange av systemene barnehagelærere møter fokuserer på små biter og fragmenter av deres praksis (eksempelvis skjema for ettarbeid med brukerundersøkelsen eller skjema for overgang mellom barnehage og skole), innebærer de pedagogiske prinsippene at barnehagelærere interesserer seg for helheten som utgjør deres pedagogiske praksis. Ulike sider og elementer ved det pedagogiske arbeidet, og livet i barnehagen som sådan, forstås med prinsippene som sammenhengende og nært forbundet med hverandre. Mens systemene som innføres eksempelvis fokuserer på barns språk, matematiske ferdigheter eller kosthold, er prinsippene overordnede og belyser ulike etiske perspektiver ved det å være i en pedagogisk relasjon til en annen. Fragmentene, her med smale fokus og målsettinger som eksempel, favnes imidlertid på ulike måter av de pedagogiske prinsippene. Med dette mener vi at prinsippene på hver sine måter omfatter fragmentene som systemene fokuserer på, og at de fordrer at barnehagelærere vektlegger sammenhengene i barnehagelivet fremfor å fokusere på enkeltelementer.

Slik vi forstår systematikk kan det dreie seg om å se sammenhenger mellom hva man ønsker å oppnå med ens arbeid og hva som kreves for å oppnå dette. Systematikk innebærer at det pedagogiske arbeidet på en eller annen måte gjøres synlig eller forståelig for en selv og andre slik at det er mulig å si noe om hvordan pedagogisk praksis ser ut og hvordan den kan utvikles videre. Vi kan ta i bruk Rothuizen og Togsverds begrep «demokratisk autonomi» (2015, s. 259) for å belyse hvordan barnehagelærere kan tenke systematikk på måter som tar høyde for pedagogikkens diskontinuitet. Demokratisk autonomi innebærer et dobbelt ansvar barnehagelærere har når de gjør pedagogiske resonnementer. På den ene siden dreier de pedagogiske resonnementene seg om å gjøre egne og autonome vurderinger i møte med konkrete situasjoner i barnehagen, samt å treffe de rette valgene med utgangspunkt i egen dømmekraft. Samtidig innebærer den pedagogiske autonomien at de pedagogiske resonnementene legges frem og gjøres tilgjengelig for andre slik at de pedagogiske handlingene blir mulig å diskutere, vurdere og kritisere. Rothuizen og Togsverd skriver at måter å legge resonnementene frem på kan være høyttenkning og argumenter som kan flyttes på dersom et bedre argument skulle vise seg, eller at en annens omtenksomhet eller oppmerksomhet synliggjør dimensjoner av handlingen som pedagogen ikke selv fikk øye på (Rothuizen & Togsverd, 2015, s. 259). Den demokratiske autonomi innebærer slik et både-og; barnehagelæreres autonome vurderinger i konkrete situasjoner og måter å synliggjøre praksis slik at den kan løftes i diskusjoner av eller med andre.



## Pærevellingens orden

Systematikk forbindes ofte med tiltak-effekt-tenkningen som springer ut fra education-konstruksjonen. Innen denne konstruksjonen er barnehagelærerens oppgave å velge teorier og modeller som på best mulig måte kan bidra til å oppfylle institusjonens mål (Vik, 2016a, s. 20), og logikken bygger på en tro på at det kan finnes tydelige og forutsigbare forbindelser mellom tiltak som iverksettes og effekten av disse. Sammenhengene ser ganske annerledes ut dersom vi legger inn usikkerhetens forbehold, som vi i avsnitt 4.2 leser ut av de pedagogiske prinsippene. Som en kontrast til tiltak-effekt-logikkene vil vi nå sette ord på andre måter å forstå barnehagelivets orden og sammenhenger, og andre veier til å tenke systematikk enn de som tilbys i logikkene som ligger bak kravene og forventningene barnehagelærere møter. Maja Plum (2011) introduserer pærevelling som metafor for å forstå sammenhengene som finnes i livet i barnehagen. Pærevelling er en tynn fruktgrøt laget av pære, melk og gryn. Den lar seg ikke enkelt ordne og inndelegge, men glir sammen igjen øyeblikkelig etter at den har blitt delt. Selv om pærevellingen består av ulike elementer, bindes elementene sammen av vellingen og skaper ukontrollerbare sammenhenger. Med Plum kan vi forstå livet i barnehagen som et sammensurium av blant annet matbokser, stoler, støvler, stemmer og teorier (Plum, 2011, s. 46). Pærevellingen kan illustrere sammenhengene i barnehagens mylder og kaos, det sammenvevde sammensuriumet av mennesker og ting hvor barnehagelærere utøver sin pedagogiske praksis. Om vi følger Plums metafor for livet i barnehagen blir forsøket på å skape orden i rotet ved hjelp av systemer som legger sikre forbindelser til grunn nytteløst.

Disse to måtene å forstå sammenhengene i barnehagen på, at det finnes forutsigbare forbindelser mellom tiltak og effekt og at det hele henger sammen på uoversiktlige måter som en pærevelling, kaller på ulike former for kunnskap og konstruerer ulike ideal knyttet til barnehagelæreres faglighet. Ahrenkiel m.fl. (2012) viser hvordan danske daginstitusjoner endres til rene serviceorienterte dagtilbud gjennom nyliberalistiske styringsformer. De viser blant annet til Basil Bernsteins utdanningssosiologiske institusjonskritikk og hans begrep om klassifisering hvor «klassifikation bruges til at betegne de principper, der etablerer vilkårlige, abstrakte skel mellem noget, der egentlig er sammenhørende. Klassifikation betegner relationer mellem kategorier og går på skabelse, vedligeholdelse og reproduktion af grænser mellem kategorier» (Ahrenkiel m.fl., 2012, s. 224). Forfatterne viser med Bernstein hvordan klassifiseringsprinsippene styrkes i og om barnehagene ved at det brytes opp og skapes

abstrakte skiller; noe hører til og noe annet hører ikke til i bestemte sammenhenger. En sterk klassifisering isolerer én kategori fra en annen, og innebærer at kategoriene ikke ses i sammenheng med hverandre (Ahrenkiel m.fl., 2012, s. 224). Ved hjelp av Plums metafor om pærevellingen kan vi problematisere ideen om klassifisering i det pedagogiske arbeidet. Pærevellingen illustrerer som nevnt hvordan elementene i barnehagelivet henger sammen på uoversiktlige måter, og at det å skape inndelinger eller forutsigbarhet i dem nærmest er nytteløs. Livet i barnehagen glir, som vellingen, sammen igjen og opprettholder sammenhengene av seg selv. Skillene som tegnes i forsøket på å klassifisere livet i barnehagen vil med pærevellingens logikk være fiktive eller innbilte. Med dette mener vi at de uovesiktelige og uryddige sammenhengene i barnehagelivet vil eksistere i beste velgående, selv om en velger å se bort fra dem.

### Barnehagelæreres kunnskap om og i dagliglivet

Innen en logikk som tror på forutsigbare sammenhenger betraktes barnehager som «leverandører av delydelser (til ‘brugerne’) og producenter af en række isolerbare del- eller enkelt-kompetencer (hos børnene)» (Ahrenkiel m.fl., 2012, s. 224) og det er de dokumenterbare enkeltaktivitetene som trekkes fram og skiller seg fra andre aktiviteter. Hverdagsaktivitetene blir slik betraktet som mindre viktige, «omend måske nok nødvendige» (Ahrenkiel m.fl., 2012, s. 224). Den sammenhengsskapende orienteringen og helhetspedagogikken motarbeides idet barnehagen skal produsere og levere noe som av andre er bestemt som det vesentlige ved pedagogisk arbeid (Ahrenkiel m.fl., 2012, s. 225). Forfatterne argumenterer derfor for å tenke nytt om og etablere strategier for en faglighet som synliggjør det pedagogiske arbeidet med utgangspunkt i barnehagens pedagogiske hverdag. De introduserer i denne sammenheng begrepet «den upåaktede faglighet», som forfatterne beskriver som en oppmerksomhet rettet mot det som faktisk fyller hverdagen (Ahrenkiel m.fl., 2012). Den upåaktede fagligheten dreier seg om de tingene barnehagelærere gjør i hverdagslivet som i seg selv ikke nødvendigvis anses som pedagogisk arbeid, men som likevel rommer potensiale for at barnehagelæreren kan bringe pedagogikk inn i de hverdagslige gjøremålene. Den upåaktede fagligheten utøves i situasjoner som oppstår spontant i hverdagslivet sammen med barna og situasjonene kan være over like raskt som de startet. Den kan derfor oppfattes som flyktig og utfordrende å få fatt i og sette ord på. Vår forståelse er at ledere, eiere eller andre barnehagemyndigheter vurderer barnehagelæreres arbeid, og dermed også deres faglighet, etter planene og dokumentasjonene som

barnehagelærerne leverer, og det som vurderes som betydningsfull dokumentasjon knytter seg til hvilken effekt arbeidet deres har hatt innen ulike områder. Dersom en mål-middel-tenkning gjøres til det dominerende kriteriet for vurdering av barnehagelæreres arbeid risikerer barnehagelærere, hvis vi følger resonnementet over, at en betydningsfull del av deres pedagogiske faglighet vurderes som betydningsløs eller ikke vurderes i det hele tatt.

Barnehagelæreres upåaktede faglighet vil innen education-logikken kunne oppfattes som flyktig og vanskelig å måle, og vi vil nå belyse en mulig spenning mellom barnehagelæreres faglighet og ønsket om målbarhet i pedagogisk praksis. Som vi har vist tidligere spiller dokumentasjon og målbarhet en sentral rolle i logikken som vektlegger forutsigbare sammenhenger mellom tiltak og effekt. Dette er for å ha klare mål å jobbe mot innen ulike kategorier, for så å kunne vurdere hvorvidt arbeidet har bidratt til å nå de konkrete målene. Innen en slik logikk er det avgjørende for barnehagelærere å kunne artikulere kunnskaper og erfaringer verbalt for at de skal få sin plass i skjemaer og skriftlige dokumentasjoner. I lys av Grimens (2008) perspektiver på artikulering av den profesjonelles kunnskaper ser vi imidlertid at det kan oppstå en konflikt mellom barnehagelæreres utøvelse av pedagogisk praksis og ønsket om at barnehagelærere artikulerer sine kunnskaper på systemenes premisser.

Vi knytter barnehagelæreres pedagogiske praksis til Grimens perspektiver på praktisk kunnskap, som han beskriver som kroppslige ferdigheter og fortrolighet med omgivelsene. Han tar til orde for at «man kan utøve praktisk kunnskap uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjør noe» (Grimen, 2008, s. 79). Praktisk kunnskap innebærer slik at praksisutøveren kan vite mer enn han eller hun kan artikulere verbalt, og Grimen knytter dette til en diskusjon rundt det som ofte omtales som «taus kunnskap». I sin fremstilling viser Grimen fem argumenter for hvorfor deler av profesjonsutøvers kunnskaper vanskelig lar seg artikulere med ord, og et av disse dreier seg om at barnehagelærers erfaringer og kunnskaper kan være mer komplekse enn språket dekker (Grimen, 2008, s. 79-82). I noen situasjoner kan det være vanskelig å finne ord og begreper i språket som fullt ut dekker erfaringen eller kunnskapen som skal artikuleres. Et annet argument som Grimen løfter fram er forholdet mellom kunnskap som tas for gitt og kunnskap som problematiseres i en profesjonsutøvers praksis. Dette kan innebære at kunnskapen som ligger i utøvelsen av praksis noen ganger må tas for gitt i øyeblikket for at utøvelsen skal være god. Deler av barnehagelæreres praksis utøves slik kanskje best dersom utøvelsen får være uavbrutt, intuitiv og «komme av seg selv».

I noen situasjoner vil det å stoppe opp og artikulere og problematisere kunnskapen som ligger til grunn for en handling kunne skape en avbrytelse som forringer praksis heller enn å berike den.

Grimens perspektiver på artikulering av kunnskap knytter vi til en diskusjon rundt hvordan barnehagelæreres faglighet kan utøves, undersøkes og utvikles. Som vi vil belyse ytterligere i oppgavens avsnitt 6.4 innebærer de tre U'ene at barnehagelærere har et fagspråk som kan anvendes i deres pedagogiske resonnementer (Rothuizen & Togsverd, 2013). Vi kan derfor ikke slå oss til ro med at kunnskap i og om barnehagelæreres praksis er og forblir taus. Grimens argumenter synliggjør det vi forstår som et skille mellom det å utøve og utsi en profesjonsutøvers praktiske kunnskaper, og viser at ikke alle kunnskaper som er i spill i en utøvelse kan oversettes til ord og uttrykkes verbalt. Likevel tenker vi at barnehagelærere i arbeidet med å synliggjøre og kultivere egen faglighet må kunne si *noe* om sin pedagogiske utøvelse for å kunne undersøke og utvikle den. En særlig grunn til dette er at den «tause kunnskapen» ikke alltid favnes av systemene som bygger på tiltak-effekt-tenkning, og barnehagelærere trenger dermed andre veier for å gjøre praksis håndgripelig og mulig å dreie i ønskede retninger. Det er samtidig behov for tenke- og talemåter som kan bidra til å vise barnehagelærerne selv, barnehageeier og andre barnehagemyndigheter at den pedagogiske praksis både er juridisk og pedagogisk forsvarlig, som vi var inne på innledningsvis i underkapittelet. I det videre forfølger vi behovet for et språk for pedagogisk faglighet og de kunnskapene faglighet innebærer som er forenelig med de pedagogiske prinsippene, og innleder med å bringe inn den maritime metaforen om peilemerker.

### 6.3 Peilemerker: Om å navigere

Vi innledet dette kapittelet med vise at pedagogikk i utgangspunktet innebærer paradokser og dilemma, og at styringslogikken ikke tar høyde for kompleksiteten i pedagogiske situasjoner. I det følgende vil vi diskutere mulige måter å forholde seg til spenningen mellom informantenes pedagogiske prinsipper og ønsket om å gjøre pedagogikk håndgripelig og mulig å styre. I et forsøk på finne måter å tenke og snakke om pedagogikk og systematikk som kan gjøre de to forenlige, tar vi i diskusjonens fortsettelse i bruk begrepet peilemerke; en maritim metafor som dreier seg om navigering. Rothuizen, som har aktualisert peilemerkebegrepet i pedagogisk sammenheng (2002, 2004a, 2004b, 2015, 2016), beskriver «peilemerke» som et overbegrep for ulike kriterier for pedagogisk arbeid. Rothuizen forteller

om flere mulige opprinnelige betydninger av begrepet peilemerke, og alle dreier seg på sett og vis om å orientere seg (2004a, 2004b, 2015). I sjøfarten snakkes peilemerker om med særlig to betydninger; det kan være et merke på en snor eller stang som forteller om vannets dybde, og det kan dreie seg om orienteringspunkter som skuter kan navigere etter under seilas (Rothuizen, 2004a, s. 155). I en artikkel i *Tidsskrift for socialpædagogik* beskriver Rothuizen peilemerker slik:

«Peilemærker er orienteringspunkter, som man kan bruge, når man vil bestemme sin position og skal gøre sig overvejelser om, hvordan man skal gå videre. På den måde bruges peilemærker for eksempel i skibsfarten. Skal jeg give et eksempel på peilemærker indenfor socialpædagogikken, så vil jeg tage de peilemærker frem, som efter min mening udgør socialpædagogikkens egenart og væsen» (Rothuizen, 2004b, s. 67).

Rothuizens bruk av peilemerker som orienteringspunkt i undersøkelse og utøvelse av pedagogisk praksis gir oss noen egne assosiasjoner til begrepet, blant annet knyttet til et kjent sjømerke i sørlandsbyen Risør. Seiling og skipsfart har tradisjonelt vært viktig for Risør. I vår tid kan båter og skip navigere etter digitale kartsystemer, men før GPS'ens tid navigerte sjøfolk seilskutene sine etter stjerner, fyrtårn og ulike landemerker. Langs kysten utenfor Risør finnes det mange skjær og grunt farvann, og det kunne være krevende, selv for erfarne sjøfolk, å navigere skutene sine trygt inn til Risør havn. For å hjelpe seilskutene med innseilingen til Risør ble et område på fjellet over havnen kalket hvitt. Denne hvite flekken fikk navnet Risørflekken, og seilskutene som var på vei fra Skagerrak til Risør kunne skimte Risørflekken som en liten hvit prikk over byen fra flere mils avstand. Da skutene nærmet seg kysten kom flekken tydeligere til syne, og kapteinen kunne navigere etter den og finne en trygg innseilingsrute med utgangspunkt i Risørflekken og andre landemerker. Risørflekken har blitt kalket med hvit kalk siden midten av 1600-tallet, og kalkes fortsatt jevnlig. I tillegg til å være et peilemerke for skipsfartøy fungerer Risørflekken i dag også som turistattraksjon. Fra byens torg går det en vei oppover fjellsiden som ender på en fjelltopp med panoramautsikt over byen og Skagerrak. Her kan man følge en liten sti ned til det hvitkalkede berget. På nært hold har Risørflekken en noe mer kompleks form og struktur enn den tilsynelatende har når den skimtes fra skipene ute på Skagerrak. Berget er kantete, med sprekker og groper. Det vokser ulike planter i sprekkenes. Berget er heller ikke hvitt overalt, selv om det ser slik ut på

avstand. Steiner og sprekker kaster skygger og gir fjellet ulike nyanser av hvitt. Noen steder er det spor på fjellet fra fugler og dyr, eller fotspor fra mennesker.

Et tilbakevendende tema i dette kapittelet er betydningen av barnehagelæreres skjønnsbestemte vurderinger i møte med situasjoner i dagliglivet, og peilemerkene kan knyttes til denne diskusjonen da de i følge Rothuizen brukes av pedagoger til å ta opplyste valg, ikke til kontroll og styring. Mange ganger kan hensynene barnehagelæreren forholder seg til være motstridende og løsningen som tilfredsstillende dem alle er utenfor rekkevidde. I arbeidet med å angi retning for det pedagogiske arbeidet må barnehagelæreren likevel velge noen måter for å legge merke til det som har særlig betydning for situasjonene som oppstår og for hvilke handlinger som kan ha betydning for realiseringen av deres pedagogiske prinsipper. Vi ser for oss at peilemerker, som Risørflekken, både kan fortelle oss noe om nåværende posisjon og hvor vi skal sette kurs. Peilemerket i seg selv kan også være gjenstand for undersøkelse; på nært hold kan nye detaljer og nyanser komme til syne, perspektiver vi i forbifarten ikke la merke til.

Peilemerke-metaforen tar utgangspunkt i den praksiskunnskapen som allerede finnes og praktiseres i barnehagen. Dette kan ses som en kontrast til systemer og strategier for styring som bygger på andre logikker enn pedagogikk. Rothuizen skriver at det særlig er to ting som karakteriserer peilemerker og skiller dem fra andre typer kriterier; deres formål og måten man finner dem på (Rothuizen, 2004a, s. 154). Om formålet med peilemerker skriver han at «man ved at bruke dem bliver bedre i stand til at orientere sig i praksis, at vurdere, om man er *på rette vej*. De bruges til at få overvejelser frem, der kan kvalificere en vurdering af, hvordan man skal gå videre» (Rothuizen, 2004a, s. 154). Gjennom peilemerkene kan pedagogen få tilgang til vurderingsrelevant viten. Man kan måle arbeidet sitt etter alle slags kriterier, men mange av dem har ikke relevans for en pedagogisk praksis. I lys av analysen kan vi si at mange av de kriterier pedagogisk arbeid forsøkes vurdert etter i norske barnehager ikke bare er uten relevans for pedagogisk praksis, men på flere områder faktisk bryter med barnehagelærernes egne pedagogiske prinsipper. Siden man kun er interessert i peilemerker som kan være relevante for pedagogisk praksis, er det andre karakteristiske ved peilemerkene at det nettopp er i praksis man kan finne dem (Rothuizen, 2004a, s. 154). I en peilemerketenkning er dermed holdepunktene for den pedagogiske praksis å finne i barnehagelæreres praksiskunnskap og utøvelse av pedagogikk. Med utgangspunkt i peilemerke-metaforen vil vi i det følgende resonnerer rundt hva det vil kunne innebære å gjøre peilemerker til

orienteringspunkter i det pedagogiske arbeidet.

### Å navigere etter mål

Kontrasten er stor mellom de pedagogiske prinsippene og styringslogikken som barnehagelærere møter. Systematikk som bygger på en tro på sikre forbindelser mellom tiltak og effekt legger i mange tilfeller opp til at pedagogiske resonnementer og profesjonelt skjønn settes til side til fordel for skjemaenes og de standardiserte verktøyenes logikker. Vi tenker oss at det noe karikert er mulig å snakke om dette som en slags cellulosepedagogikk; en tilnærming til pedagogikk hvor den pedagogiske interessen og rammene for pedagogikk defineres av papirene. Systematikken setter papirer i posisjon til å både styre det pedagogiske arbeidet og avgjøre hvorvidt det har vært vellykket eller ikke. Dette kan forklares med at man innen en slik systematikk utarbeider målformuleringer som skal være konkrete nok til at det er mulig for barnehagelærere å innrette det pedagogiske arbeidet etter dem. Det at målene for arbeidet er konkrete, som i mange tilfeller betyr at de skal være smale og entydige, gjør at det skal være mulig å vurdere barnehagelæreres måloppnåelse og effekten av det pedagogiske arbeidet. En slik logikk, som baserer seg på mål og midler for måloppnåelse, er eksempelvis å finne i «Oslobarnhagens» standardiserte mal for årsplan som alle offentlige barnehager i Oslo kommune skal benytte seg av. Malen er bygget opp rundt en mål/middel-tenkning ved at dokumentet i hovedsak består av forhåndsbestemte mål, og det som gjenstår for de ulike barnehagene er å formulere tiltak som de gjennom dokumentet forplikter seg til å iverksette for å oppnå målene. Vi lar malen illustrere ideen om at pedagogisk praksis, og effekten av den, kan gjøres forutsigbar ved å tegne tydelige nok forbindelser mellom målsettinger og tiltak for å oppnå disse.

I avsnitt 6.2 beskrev vi en ganske annen måte å forstå barnehagens orden og sammenhenger enn den logikken som cellulosepedagogikken representerer. Ved å tenke at barnehagelivet er ordnet på en måte som kan sammenlignes med en pærevelling, åpnes det for at det finnes flere og helt andre sammenhenger enn de som papirer og systemer fokuserer på. Pærevellingen minner oss om at det ikke nytter å forsøke å rydde og skape sin egen orden i vellingen, selv om det kanskje kunne være fristende. Dens premiss er at barnehagelærere er oppmerksomme på sammenhengene som allerede finnes i barnehagen – på tvers av alle potensielle klassifiseringer man kan forsøke å lage gjennom papirenes målformuleringer og foreslåtte arbeidsmåter. Det å peke på det nytteløse ved å forsøke å skape orden i barnehagelivets

sammensurium ved å formulere mål og tiltak vil imidlertid i seg selv ikke bringe oss nærmere et svar på hvordan barnehagelæreres faglighet kan understøttes og kultiveres. Argumenter som utfordrer tilnærminger til pedagogisk praksis som minner om den karikerte cellulosepedagogikken vi har beskrevet, kan gjøre oss bevisst på hva slags logikk vi ikke ønsker å navigere etter, men gir oss ikke alternative måter for å angi retning for pedagogisk praksis. Vi tenker at peilemerkemetaforen i denne sammenhengen kan tas i bruk som en alternativ tenke- og talemåte og tilby nye siktemål å navigere etter som ikke lukker for barnehagelivets kompleksitet. La oss utdype.

Peilemerke-tenkningen kan være en tilnærming til systematikk i pedagogisk arbeid som skiller seg fra cellulosepedagogikken ved at den rommer den nødvendige usikkerheten som de pedagogiske prinsippene innebærer. Ved å spille på metaforen kan vi tenke oss at det ikke holder med ett orienteringspunkt for å finne posisjon og velge kurs. I likhet med en sjøfarer trenger barnehagelærere flere orienteringspunkt, eller peilemerker, for å vurdere hva som er ønskelig å oppnå i konkrete situasjoner og i det pedagogiske arbeidet som helhet.

Barnehagelærere har flere hensyn som alle er betydningsfulle for arbeidet. Vår tolkning av peilemerkemetaforen er at navigering i pedagogisk praksis kan dreie seg om hvordan barnehagelærere kan balansere de ulike hensynene på fornuftige måter i ulike situasjoner. En annen assosiasjon som kan knyttes til metaforen er at det neppe vil være ønskelig for en sjøfarer å nå helt frem til et peilemerke. Peilemerkene ses i forhold til hverandre og hjelper sjøfareren å velge en kurs fremfor seg, mellom flere peilemerker. Å nå helt frem til et peilemerke er derfor ikke ensbetydende med «å nå målet», da det å være nær ett peilemerke kan innebære å være fjern fra andre. Peilemerkemetaforen kompliserer på denne måten mål-middel-tenkning og arbeidsformer med smale målsettinger, og minner om at det verken er mulig eller ønskelig å komme helt «i mål» i et pedagogisk arbeid.

## 6.4 Å oppdage det betydningsfulle

Det å ta i bruk peilemerke-metaforen om siktemålene en barnehagelærer kan ha i sin pedagogiske praksis, om holdepunktene som kan hjelpe barnehagelæreren å holde seg på ønsket kurs, gir ikke alene svaret på hva den ønskede kursen skal være. Metaforen tilbyr en måte å tenke orienteringspunkter på som skiller seg fra tiltak-effekt-tenkningens målformuleringer, men barnehagelærerne må selv finne ut av hva som er ønsket kurs i deres praksis og hvilke peilemerker det så er hensiktsmessig å navigere etter. I diskusjonen som



følger vil vi berøre hva arbeidet med å velge kurs og oppdage dugelige peilemerker kan innebære. Diskusjonen kretses rundt de tre U'ene, og perspektiver på hvordan barnehagelærere kan utøve, undersøke og utvikle pedagogisk praksis er sentrale idet vi forøker å si noe om hva som er av betydning for at barnehagelæreres pedagogiske prinsipper kan realiseres.

Vi vil først rette blikket mot hva de tre U'ene vil kunne bety i lys av resonnementene i dette kapittelet. Utøvelse knytter vi til hvordan barnehagelærere uttrykker sin pedagogiske faglighet gjennom kropp, språk og handlinger i barnehagens dagligliv. Utøvelse kan blant annet knyttes til prinsippet om at pedagogikk er uløselig knyttet til handlinger som innebærer at pedagogikk ikke er en teoretisk eller abstrakt størrelse, men en praktisk handling med utgangspunkt i en pedagogisk interesse. Den pedagogiske interessen dreier seg for barnehagelærere, hvis vi følger prinsippene, om den andres subjektivitet og hvordan det oppleves å være barn i deres barnehage. Barnehagelæreres utøvelse kan med pærevellingen beskrives som det å se sammenhenger og orientere seg i sammensuriumet av mennesker og ting i barnehagens dagligliv. Med peilemerkene kan utøvelse knyttes til det å navigere og angi posisjon og retning etter flere ulike siktemål. I følge Biesta kan utøvelse knyttes til det å balansere ulike formål opp mot hverandre og å velge handlinger som så vil være formålstjenlige (Biesta, 2014, s. 157). Alle disse måtene å forstå og snakke om utøvelse innebærer at barnehagelærere må ta i bruk sin dømmekraft og kontinuerlig vurdere hva som vil være pedagogisk ønskelig i konkrete situasjoner. Samtidig ser vi for oss at utøvelse kan knyttes til et langsiktig prosjekt som strekker seg ut over de konkrete her-og-nå-situasjonene. Situasjonene som skjer i nåtid er potensielle fremtidige minner for både barn og barnehagelærere, og på den måten kan vi tenke at barnehagelæreres utøvelse i her-og-nå-situasjoner også berører realisering av prinsippene i et fremtidsperspektiv.

At barnehagelærere undersøker praksis knytter vi til hvordan de reflekterer rundt ulike sider ved utøvelsen, og hvordan de forstår seg selv og sin pedagogiske praksis. En mulig forståelse av det å undersøke kan på den ene siden dreie seg om kontinuerlige prosesser med å finne peilemerker i og for pedagogisk praksis, og på den andre siden å kontinuerlig (re)vurdere om peilemerkene bidrar til å dreie praksis i en ønsket retning. Slik kan også det å undersøke praksis knyttes til spørsmålet om hva som er pedagogisk ønskelig og barnehagelærers måter å finne svar på dette spørsmålet.

Det å utvikle praksis knytter vi til hva barnehagelæreren så gjør for å realisere det som forstås som pedagogisk ønskelig. Med Biesta kan vi si at det dreier seg om forbedre praksis, hvilket er noe annet og mer enn å endre praksis (Biesta, 2014, s. 156). Biesta beskriver forbedringer som ønskelige endringer, og at det å forbedre praksis alltid innebærer vurderinger knyttet til hvilke endringer som vil være ønskelige. I lys av oppgavens tematikk kan vi knytte utvikling til hvordan barnehagelærere kan forandre praksis i en retning som øker muligheten for at de pedagogiske prinsippene kan realiseres. Alle de tre U'ene er nært forbundet med hverandre, og forutsettes av hverandre. Rothuizen og Togsverd knytter U'ene til barnehagelæreres fagspråk, som de beskriver som noe mer enn en samling ord og uttrykk (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 22). Fagspråk kan i følge dem beskrives som en måte å resonnerer på, og at pedagogiske resonnementer ligger «i netop det at tematisere det pædagogiske som pædagogisk; altså det åbent at spørge, undersøge og overveje hvad der er det pædagogiske i denne situation» (Rothuizen & Togsverd, 2013, s. 22). Vi tenker oss at det å utøve, undersøke og utvikle pedagogisk praksis ikke er en oppgave som barnehagelærere kan gjøre isolert og hver for seg, men at den innebærer involvering av andre mennesker som tar del i den pedagogiske praksis. I denne sammenheng vil vi konsentrere oss om profesjonsfellesskapet mellom barnehagelærere, selv om barn, foreldre og andre kolleger naturligvis tar del i og berøres av pedagogisk praksis. I det følgende bringer vi inn perspektiver fra tankeverkstedet for å belyse mulige veier for barnehagelærere til å understøtte og kultivere egen faglighet.

#### Tankeverkstedet – i mellomrommet mellom barnehagelærere

Når barnehagelærere skal undersøke og utvikle utøvelsen av pedagogisk faglighet er det nødvendig å finne en måte å forstå og uttrykke den kunnskapen som finnes i utøvelsen. Dette er både for å gjøre utøvelsen forståelig for en selv og for andre barnehagelærere som tar del i undersøkningen og utviklingen. I humanvitenskap og hermeneutikk knyttes menneskets måter å organisere og kommunisere erfaringer med livet og verden til forståelse, og ofte i narrativ form (Togsverd m.fl., 2017, s. 89). Dette gjør fortellinger og det å fortelle om erfaringene sine til en egnet måte å forstå og uttrykke fagligheten på. Perspektiver på det å fortelle om og forstå pedagogisk praksis har, som vi har gjort rede for i oppgavens andre kapittel, vært av betydning for oss i vårt valg av metode for studien. I etterkant av analysen har fornyede forståelser av pedagogikk og pedagogisk faglighet bidratt til at vi kan tegne nye forbindelser til studiens tankeverksted, og slik gjøre tankeverkstedet relevant som noe mer enn metoden

som ligger til grunn for studien. Tankeverkstedet kan inspirere til nye ideer rundt hvordan barnehagelærere kan utøve, undersøke og utvikle pedagogisk faglighet.

Som vi har beskrevet er tankeverkstedet inspirert av kunnskapsverkstedet (Erstad & Hansen, 2013b), hvor fortellinger spiller en sentral rolle. Tankeverkstedet vektlegger imidlertid samtaler rundt erfaringer fra utøvelse av pedagogisk praksis på lik linje med fortellingene, og det stilles ikke forventninger til sjanger eller fortellerformer. For å favne de ulike sjangeruttrykkene skriver vi derfor både om barnehagelæreres betraktninger og fortellinger når vi skriver om tankeverkstedet. Gjennom å dele fortellinger og betraktninger med hverandre kan kunnskaper som ligger i pedagogisk utøvelse bli synlig på flere måter, og vi vil nå berøre noen aspekter. Barnehagelærere undersøker egen utøvelse idet de erindrer og setter ord på erfaringene som fortelles om i en samtale. Ved å velge ord og begreper for å uttrykke erfaringen på en mest mulig presis og forståelig måte, settes samtidig refleksjoner i gang rundt hva som kan forstås som det betydningsfulle ved erfaringen. På denne måten kan man selv settes på sporet av det betydningsfulle ved ens praksis. Dette er imidlertid ikke hovedsakelig ideen som ligger bak tankeverkstedet. Den knytter seg til mellomrommet som oppstår mellom barnehagelærere som deler erfaringer, et rom hvor betraktninger bringes inn og nye betraktninger kan springe ut.

Vi ser for oss at rommet som kan oppstå mellom barnehagelærere som deler betraktninger, slik som på tankeverkstedet, er dynamisk og uforutsigbart. I likhet med situasjonene barnehagelærere møter i sin pedagogiske praksis, kan ikke barnehagelærerne på et tankeverksted vite hvordan deres betraktninger vil bli tatt i mot av de andre, hvilke perspektiver andre barnehagelærere bringer inn eller hva andre barnehagelærere vil være opptatt av å snakke om. Samtalene med betraktningene vil, som samtaler ellers, bli påvirket av alle som deltar, og ingen kan vite hvilken retning samtalen vil ta eller hva deltakerne vil sitte igjen med etter samtalen. Dette innebærer muligheten for at barnehagelærerne kan bli overrasket og danne seg nye betraktninger om pedagogikk og pedagogisk praksis.

Et annet aspekt er at betraktninger kan bli til på tankeverkstedet. Mellomrommet innebærer ikke bare muligheten for at barnehagelærere kan bringe til bords betraktninger de på forhånd har reflektert over og formulert. I møte med andres betraktninger, spørsmål, kommentarer, tonefall eller andre former for deltakelse i samtalen, kan barnehagelærere bli utfordret til å tenke om igjen og danne seg nye bilder av hva pedagogisk faglighet innebærer. Deltakelse i

samtaler som på tankeverkstedet, kan ses som en del av barnehagelæreres utøvelse av pedagogisk faglighet, samtidig som samtalene er et sted for å undersøke og utvikle utøvelsen. Tankeverkstedet kan slik ha et dobbelt sikte; å inngå i barnehagelæreres utøvelse, og samtidig forbedre den.

### Å realisere pedagogiske prinsipper

Vi har gjennom dette kapittelet siktet mot spørsmålet om hva som er avgjørende for at barnehagelæreres pedagogiske prinsipper kan realiseres. Vi vil nå avslutningsvis peke på noen momenter som sammen kan vise mulige veier mot realisering av prinsippene i pedagogisk praksis.

Vi starter med å bringe inn et perspektiv som vi har omtalt på flere ulike måter i teksten, og som Rothuizen artikulere når han skriver at det pedagogiske prosjekt er et ufullendt og «ufullendbart» prosjekt (Rothuizen, 2015, s. 235). Som vi har belyst i avsnitt 6.3 kan vi med peilemerke-metaforen si at det verken er mulig eller ønskelig å komme helt «i mål» med pedagogiske praksis, da pedagogisk praksis innebærer å navigere mellom siktemålene på måter som er formålstjenlige i den konkrete situasjon. På den annen side skriver Rothuizen at det pedagogiske prosjekt kan realiseres hver dag: «Det realiseres hver gang der finder moralsk dannelse sted. Det sker hver gang midt i en ufuldkommen verden» (Rothuizen, 2015, s. 235). Denne dobbeltheten, at det pedagogiske prosjekt er ufullendbart og at det kan realiseres hver dag, trenger ikke å være en motsetning. Kanskje kan det at man ikke kommer i mål med hverken det pedagogiske prosjekt eller de pedagogiske prinsippene nettopp være en forutsetning for realiseringen av dem. Dette kan begrunnes med at realiseringen av de pedagogiske prinsippene innebærer en erkjennelse av man ikke kan si seg ferdig med interessen for den andres subjektivitet eller hvordan det oppleves å være barn i barnehagen. Dermed kan det å realisere prinsippene forutsette en erkjennelse av det pedagogiske prosjekt som ufullendt.

Prinsippene synliggjør det vi vil kalle en ambivalens mellom usikkerhet og tydelighet, og heller ikke disse trenger å være motsetninger. I avsnitt 4.2 knytter vi de pedagogiske prinsippene til nødvendigheten av å legge inn et usikkerhetens forbehold i pedagogisk praksis. Denne usikkerheten kan dreie seg om åpenheten som trengs for å forstå mennesker, og således også situasjoner som mennesker tar del i, som unike og foranderlige. Det unike ved

situasjoner fordrer igjen at barnehagelærere erkjenner at de ikke vet sikkert hva som vil være pedagogisk ønskelig, eller hva som kreves av dem for å oppnå det pedagogisk ønskelige i en situasjon før den oppstår. Samtidig må barnehagelærere på et overordnet nivå lede det pedagogiske arbeidet i en retning som er forenlig med de pedagogiske prinsippene. Det mener vi krever holdepunkter eller peilemerker, som er tydelige nok til at det er mulig å navigere etter dem. Med tydelighet mener vi at det er klart for barnehagelæreren hva som er hans eller hennes siktemål i det pedagogiske arbeidet, og hvorfor nettopp disse siktemålene kan bidra til å dreie barnehagelærerens praksis i en pedagogisk ønskelig retning. Dette kan knyttes til barnehagelærernes selvomsorg og betydningen av å intensivere forholdet til seg selv og vite hva man vil med sitt pedagogiske arbeid. Peilemerkene kan være formålstjenlige i arbeidet med å realisere de pedagogiske prinsippene, i en praksis som interesserer seg for barns subjektivitet. De kan hjelpe profesjonsutøvere med å angi retning; mot det pedagogisk ønskelige i konkrete situasjoner og i arbeidet med å gi praksis en ønsket kurs.

## 7 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER: BIDRAG OG PERSPEKTIVER

I denne studien har vi undersøkt hva barnehagelærere vektlegger når de forteller om pedagogikk. Barnehagelærernes betraktninger og fortellinger har vi fått tilgang til gjennom et tankeverksted som vektlegger at kunnskap finnes i praksis og som dermed prioriterer den erfaringsbaserte kunnskapen. Åtte barnehagelærere deltok på tankeverkstedet hvor vi og deltakerne arbeidet med ulike oppgaver på ulike stasjoner. Deltakerne valgte selv hvilke oppgaver de ønsket å delta i da det var et poeng for oss at barnehagelærerne skulle få anledning til å samtale om sider ved deres pedagogiske praksis som de selv anså som betydningsfulle. Innstillingen var at det som var av betydning for deltakerne også var av betydning for å belyse studiens spørsmål, og at vi ved å fokusere på at tankeverkstedet skulle være en meningsfull opplevelse for deltakerne selv hvor de fikk rom til å undersøke både sine egne og andres praksiser potensielt kunne bidra til deltakernes egen kunnskapsutvikling og dannning.

Tankeverkstedet genererte to skriftlige fortellinger og tre lydopptak på til sammen 4 timer og 30 minutter, som igjen ble studiens empiriske materiale i form av transkriberte fortellinger, betraktninger og dialoger. Dette materialet ble så, i flere omganger, fortolket og analysert med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming og i lys av studiens teoretiske perspektiver som viser til to ulike konstruksjoner av pedagogikken; den kontinentale Pädagogik-konstruksjonen og den angloamerikanske education-konstruksjonen.

Utleddet av det empiriske materialet har vi i analysen funnet fem pedagogiske prinsipper som barnehagelærerne vektlegger og fem forventninger de forteller om som bryter med prinsippene. Med begrepene fra studiens teoretiske tilnærming kan vi forkortet og forenklet si at informantene identifiserer seg med verdier vi knytter til Pädagogik-konstruksjonen, og møter forventninger og krav som kan knyttes til education-konstruksjonen. Barnehagelærerne vektlegger etiske hensyn i pedagogikken og knytter pedagogisk praksis til det å ikke krenke barnas egne tanker og opplevelser. Brytningene beskriver hvordan barnehagelærerne forventes å innrette deres pedagogiske praksis etter en styringslogikk som ikke nødvendigvis tar høyde for de pedagogiske prinsippene. Slik mener vi å se at det er behov for måter å synliggjøre og utvikle pedagogisk praksis på som bygger på og favner barnehagelæreres pedagogiske prinsipper. Som noen forslag bringer vi inn perspektiver som gir oss begreper for ambivalensen mellom å være åpen og å angi retning i det pedagogiske arbeidet. Vår studie

synliggjør at pedagogikk fordrer et både-og, og i dette arbeidet ser vi behovet for det Rothuizen og Togsverd (2013) beskriver som *pedagogisk resonnering*. Deres ideer om hvordan pedagoger kan utøve, undersøke og utvikle sin pedagogiske praksis, Rothuizens peilemerke-metafor (se f.eks. 2002; 2004a, 2004b) og det å arbeide med fortellinger og refleksjoner fra praksis peker oppmerksomheten mot en kontinuerlig vurdering av hva som er pedagogisk ønskverdig. Vi foreslår at de pedagogiske prinsippene er mulige å realisere i en kontekst hvor profesjonsutøverne finner peilemerker i og for pedagogisk praksis, og kontinuerlig (re)vurderer om peilemerkene bidrar til å dreie praksis i en ønsket retning. Studiens diskusjon orienteres på denne måten rundt, og argumenterer for, at barnehagelærere kan understøtte og kultivere sin pedagogiske faglighet med utgangspunkt i pedagogisk praksis.

## 7.1 Refleksjoner knyttet til studiens kvalitet

Studien er gjennomført som et samarbeid mellom oss to masterstudenter. Et samarbeid hvor beslutninger diskuteres kan styrke studiens kvalitet, og vår idé om et samarbeid knyttet seg til en forestilling om at det å bringe inn to ulike blikk både kunne bidra til en kritisk vurdering av hverandres ideer, tolkninger og beskrivelser, og være en kilde til mot og kreativitet. Vi har samtidig vært bevisst på at samarbeidet innebærer en risiko for at den enes forståelse kan bekreftes og forsterkes av en felles forståelse på måter som gjør til at mulige forståelser forblir uoppdaget og utforsket. Denne risikoen har vi vært bevisst og den har synliggjort behovet for å noen ganger tenke om igjen, selv når våre forståelser har vært sammenfallende.

I tråd med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming anser vi våre forforståelser som en del av studien. Det betyr at vi ikke har forsøkt å legge bort forforståelsene, men heller har arbeidet kontinuerlig med å bevisstgjøre oss våre forforståelser og hvordan de har påvirket hva vi har sett. Dette kan også ses i sammenheng med vår tilknytning til barnehagefeltet som profesjonsutøvere selv. Vi har på sett og vis undersøkt vår egen praksis, både fordi vi selv deltok på tankeverkstedet, og på grunn av vårt engasjement i og for barnehagen. Dette kan både ha styrket og svekket studien. Vår tilknytning til miljøet vi har studert har bidratt til at vi har kunnet spille på våre egne erfaringer i arbeidet med studien. Samtidig kan en sterk vektlegging av egne erfaringer skyggelegge nyanser og perspektiver som ikke umiddelbart er gjenkjennelige i våre erfaringsbakgrunner. Det å balansere mellom å se gjennom og se forbi

egne erfaringer har vært viktige avveininger for oss, og knytter seg til en bevissthet om at vår kjennskap til barnehagen har påvirket våre fortolkninger.

Studien viser små utsnitt fra åtte barnehagelæreres perspektiver på pedagogikk, og synliggjør dermed et lite utvalg barnehagelæreres stemmer og argumenter knyttet til eget fag og profesjonsutøvelse. Dette innebærer at fortellingene og betraktningene som informantene delte med hverandre på verkstedet ikke kan generaliseres til å representere alle barnehagelæreres holdninger og perspektiver. Det empiriske materialet viser hva disse konkrete informantene sa til hverandre i de konkrete samtaler de tok del i. Det er like fullt mulig at betraktningene informantene tenkte og delte på verkstedet kan gjenkjennes av andre barnehagelærere, og dermed også kan angå barnehagelærere som ikke deltok på verkstedet. Vårt standpunkt, som det her er viktig å presisere, er således at informantenes betraktninger ikke kan generaliseres, men at de likevel kan forstås som relevante for barnehagelærerprofesjonen som sådan.

## 7.2 Studien som et potensielt kunnskapsbidrag

Vår studie peker mot at det kan synes å være et behov for å skape rom for samtaler om den konkrete pedagogiske praksis i barnehagen. Dette kan vi hevde på bakgrunn av deltakernes tilbakemeldinger på verkstedet og på samlingen vi hadde i etterkant, og også på bakgrunn av diskusjonen hvor vi belyser at den pedagogiske kunnskapen kan finnes i fortellinger og betraktninger om praksis. Deltakerne fortalte at de gjerne skulle hatt mer tid til å snakke mer sammen om nettopp egen pedagogisk praksis, men at møter i barnehagen ofte blir «spist opp» av mer overordnede tematikker og praktiske beslutninger som skal drøftes og besluttet. Når pedagogikk løftes som tema er det gjerne basert på en strategi utviklet utenfor den enkelte praksis, med generelle målsettinger som alle barnehagene skal nå. Dette er også dagens trend, hvor kunnskap utvikles utenfor institusjonene og skal implementeres i institusjonene, som forskningsrapporten *Viden i spil* også peker på (Togsverd m.fl., 2017). Vår studie kan gi innspill til å re-tenke pedagogisk kunnskap og utvikling, og kan betraktes som en oppmuntring til å vende blikket mot praksis. Mot kunnskap og pedagogikk som allerede finnes, og som kan og bør diskuteres og videreutvikles.

De pedagogiske prinsippene vi finner i studiens empiriske materiale er konstruert ut fra akkurat disse fortellingene og betraktningene, og i andre fortellinger og betraktninger vil det



finnes andre pedagogiske prinsipper. Samtidig kan vi tenke oss at det vil være sannsynlig at også andre barnehagelæreres prinsipper vil kunne inngå i den samme konstruksjonen som informantenes prinsipper, i all den tid de åtte informantene i vår studie ikke skiller seg fra barnehagelærere generelt. Det er dermed mulig at forståelsen som er utviklet i studien kan ha gyldighet også i andre sammenhenger. Dette betyr at studien kan ha fanget noen tendenser i tiden, hvor barnehagelæreres syn på pedagogikk som Pädagogik blir satt under press fra ulike hold hvor education er det dominerende tankesettet. Studien kan dermed sies å synliggjøre at hvorvidt pedagogikk forstås utfra Pädagogik eller education vil ha konsekvenser for valg og vurderinger i praksis.

Basert på informantenes fortellinger og betraktninger argumenterer vi for å forstå pedagogikk som et ufullendt prosjekt. Dette betyr at vi aldri helt vil eller kan komme i mål med pedagogisk praksis, og at pedagogikk kan sies å dreie seg om etiske vurderinger som ikke lar seg avslutte eller fullføre. Det er likefullt mulig å realisere pedagogiske prinsipper i møte med barn, hver dag, og vår studies forslag kan ses som en oppmuntring til videre refleksjoner i barnehagefeltet om hva som kan anses som pedagogisk ønskelig og hvorfor.

## LITTERATUR

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. København: Frydenlund.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: Det virksomme liv*. Oslo: Pax forlag.
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager*. Hentet 29. september 2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov%20om%20barnehager>
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175-192. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172-184. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2013/03/aa\\_snakke\\_pedagogikk\\_tileducation\\_-\\_internasjonaliseri](https://www.idunn.no/npt/2013/03/aa_snakke_pedagogikk_tileducation_-_internasjonaliseri)
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius og sønners forlag.
- Bondevik, H., & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser: Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-80). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brunstad, P. O., Reindal, S. M., & Sæverot, H. (Red.). (2015). *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bærum kommune. (2015). *Kosthold og fysisk aktivitet i barnehagen: Overordnede føringer*. Hentet 3. november 2018, fra <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/barnehage/felles/kosthold-og-fysisk-aktivitet-i-barnehagen---overordnede-foringer.pdf>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktoravhandling). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/44082>.
- Erstad, I. H., & Hansen, F. T. (2013a). Introduksjon. I I. H. Erstad & F. T. Hansen (Red.), *Kunnskapsverkstedet: Å se det levende i en praksis* (s. 13-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, I. H., & Hansen, F. T. (Red.). (2013b). *Kunnskapsverkstedet: Å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering - noen utfordringer. I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 191-222). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hansbøl, G., & Krejsler, J. (2008). Konstruktion af professionel identitet: En kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfunn. I L. Moos, J. Krejsler & F. Laursen (Red.), *Relationsprofesjoner: Lærere, pædagoger, sykeplejersker, sundhedsplejere, socialrådgivere og mellemedere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. nr 41 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Leer-Salvesen, P. (2009). Moderne prester: Ved én av dem. I H. C. G. Johnsen, P. Repstad & A. Halvorsen (Red.), *Å forske blant sine egne: Universitet og region - nærhet og uavhengighet* (s. 196-207). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lind, A. (2015). *Barnehagelærerprofesjonen i og med jakten på «kvalitet»: En Foucault-inspirert analyse* (Masteravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra <https://oda.hioa.no/nb/barnehagelaererprofesjonen-i-og-med-jakten-pa-kvalitet-en-foucault-inspirert-analyse>.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra dannelsesutvalget for høyere utdanning*, 28-38. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Løvlie, L. (2013). Rousseau i våre hjerter. *Studier i pædagogisk filosofi*, 2(1), 1-20. Hentet fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf/article/view/6321>
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11. Hentet fra <https://doaj.org/article/394b3a75251943ceabc28757010725d7>
- Mørch, S. I. (Red.). (2004). *Pædagogiske praksisfortællinger* (2. utg.). Århus: Academica.
- Oslo kommune. (2018). *Kvalitet i Oslobarnehagen*. Hentet 13. november 2018, fra <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-oslobarnehagen/>
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer mesrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Københavns Universitet, København. Hentet fra [https://static-curis.ku.dk/portal/files/37566053/Maja\\_Plum\\_f\\_rdig\\_f\\_rdig\\_.pdf](https://static-curis.ku.dk/portal/files/37566053/Maja_Plum_f_rdig_f_rdig_.pdf)
- Ramian, K. (2016). *Praksisbaseret forskning*. 1-19. Hentet fra <http://knudramian.pbworks.com/f/Praksisbaseret%20forskning%202016%20v1.4.pdf>

- Ranci re, J. (2007). *Den uvidende lærer: Fem lektioner i intellektuel emancipation*. Århus: Forlaget Philosophia.
- Regjeringen. (2016). *Nye tiltak mot mobbing*. Hentet 4. november 2018, fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak-mot-mobbing/id2484384/>
- Roskilde Universitet. (2012). *Udvikling af pædagogfagligheden som grundlag for et alternativ til nyliberale styringsformer*. 2017, fra <https://forskning.ruc.dk/da/projects/udvikling-af-p%C3%A6dagogfagligheden-som-grundlag-for-et-alternativ-ti>
- Rothuizen, J. J. (2002). Forskning i praksis. *Nordic Studies in Education*, 22(2), 112-126. Hentet fra [https://www.idunn.no/np/2002/02/forskning\\_i\\_praksis](https://www.idunn.no/np/2002/02/forskning_i_praksis)
- Rothuizen, J. J. (2004a). Praksisfort lling og pejlemærker. I S. I. Mørch (Red.), *Pædagogiske praksisfortællinger* (2. utg., s. 148-171). Århus: Academica.
- Rothuizen, J. J. (2004b). På sporet af praktisk professionskundkab. *Tidsskrift for socialp dagogik*(14), 64-70.
- Rothuizen, J. J. (2010). Kunnskapsv rkestedet: Hvordan p dagogen udvikler fagsprog. I P. M. Pedersen & B. Foged (Red.), *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde*. Århus: ViaSysteme.
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed: P dagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt* (Doktoravhandling). Danmarks institut for P dagogik og Uddannelse, Aarhus universitet, Århus.
- Rothuizen, J. J. (2016). P dagogik og viden: Om viden og væren. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader: Perspektiver på pædagogens faglighed* (s. 179-208). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2013). *Hvordan uddannes pædagoger: Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/files/45506909/20130411\\_Hvordan\\_uddannes\\_p\\_dago ger\\_hele\\_bogen.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/45506909/20130411_Hvordan_uddannes_p_dago ger_hele_bogen.pdf)
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2015). P dagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S.  strem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2016a). Indledning. P dagogik og opdragelse som ballade: Om P dagogik som en menneskelig udfordring. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader: Perspektiver på pædagogens faglighed* (s. 11-30). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (Red.). (2016b). *Pædagogiske ballader: Perspektiver på pædagogens faglighed*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Schmidt, L. S. K., Nørgaard, B., & Kornerup, I. (2017). Velkommen til det første nummer af Forskning i pædagogers profession og uddannelse. *Forskning i p dagogers profession og uddannelse: At få  je på det pædagogiske*, 1(1), 2-6. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/FPPU/issue/download/3678/279>
- Saeverot, H. (2013). On the Need to Ask Educational Questions about Education: An interview with Gert Biesta. *Policy Futures in Education*, 11(2), 175-184. Hentet fra <http://pfe.sagepub.com/content/11/2/175.short>
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I G. Skirbekk & J. Hellesnes (Red.), *Mennesket* (s. 20-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snakkepakken. (2018). *Snakkepakken: Spr kverkt yet for hjem, barnehage og skole*. Hentet 1. november 2018, fra <http://www.snakkepakken.no/>
- Statistisk sentralbyrå. (2018). *Barnehager*. Hentet 13. november 2018, fra <https://www.ssb.no/barnehager>

- Steinsholt, K., & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket: Et essay om lek som improvisasjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1-2), 56-68. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2003/01-02/kunsten\\_a\\_fange\\_oyeblikket\\_-\\_et\\_essay\\_om\\_lek\\_som\\_improvisasjon](https://www.idunn.no/npt/2003/01-02/kunsten_a_fange_oyeblikket_-_et_essay_om_lek_som_improvisasjon)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornam, R. T. (2015). Modell som skal sikre tidleg innsats. *StatpedMagasinet*, (3), 37-39. Hentet fra [http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet\\_3\\_2015\\_oppslag.pdf](http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet_3_2015_oppslag.pdf)
- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitusjoner: Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspedagogiske område skal vides og styres* (Doktoravhandling). Institut for psykologi og uddannelsesforskning, Roskilde Universitet, Roskilde. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/files/33478102/togsverd\\_fin.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/33478102/togsverd_fin.pdf).
- Togsverd, L. (2016a). Ledelse af den pædagogiske hverdag. *Århus pædagoger*, 38(2), 4-5. Hentet fra <https://www.epaper.dk/buplforbund/aarhus/aarhuspaedagoger/2016/aap16-02/>
- Togsverd, L. (2016b). *Når kvalitet skal styres*. Hentet 2. november 2018, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/nar-kvalitet-skal-styres/>
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Weise, S. (2017). Viden i spil i daginstitutioner. Hentet fra [https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/11/filer-viden-i-spil-i-daginstitutioner\\_forskningsrapport-2714.pdf](https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/11/filer-viden-i-spil-i-daginstitutioner_forskningsrapport-2714.pdf)
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*. Hentet fra <http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: Et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(2), 1-13. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/647/1052>
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/298860/Phd5%20Vik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vik, S. (2016a). Tidlig innsats i barnehagen: En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle. *Ceptra-Striben*, (19), 14-21. Hentet fra <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/151>
- Vik, S. (2016b). *Tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. Hentet 9. september 2018, fra <http://www.statped.no/globalassets/kurs-og-konferanser/presentasjoner/statpedkonferansen-2016/stine-vik.pdf>
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2014). Lek - det som gjør livet verdt å leve! I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår* (s. 47-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget.

# Invitasjon til kunnskapsverksted

Vil du være med å skape viten om god pedagogikk gjennom å bidra med fortellinger fra praksis?

Tid: Onsdag 13. januar, kl.18.00-21.00

Sted: Tøyengata Bodega

I vår tid er det mange som mener mye om hva barnehagens mål og innhold skal være, og interessenter fra ulike hold gjør stadige forsøk på å styre pedagogisk faglighet i bestemte retninger. Ofte forbindes godt pedagogisk arbeid med målbare resultater, læringsutbytte, tiltak som virker, foreldretilfredshet og systematikk. Med dette som bakteppe ønsker vi å diskutere, artikulere og synliggjøre pedagogikkens vitalitet og undersøke hva god pedagogikk i barnehager kan dreie seg om.

I den forbindelse vil vi invitere deg til et verksted hvor du sammen med andre barnehagelærere kan dele og utforske fortellinger om god pedagogikk. Vi ser for oss et myldrende, livlig og faglig verksted med ulike aktiviteter, og vi vil på forhånd utarbeide noen oppgaver deltakerne kan samles rundt. Oppgavene vil foregå samtidig, og deltakerne velger selv hvilke oppgaver de vil ta del i.

I etterkant av verkstedet vil deltakernes fortellinger inngå i vår videre undersøkelse av hva god pedagogikk i barnehage kan dreie seg om. Vi innhenter skriftlige samtykker fra alle når vi møtes på Tøyengata Bodega, og alle personopplysninger og fortellinger vil bli anonymisert av oss i ettertid.

Baren vil være åpen og du kan selv kjøpe det du vil drikke. Vi setter frem enkel snacks, og det vil også være anledning til å kjøpe en matbit for de som ønsker det. For å melde deg på kan du sende oss en SMS eller e-post. Ta gjerne også kontakt dersom du kjenner noen som jobber som barnehagelærer i barnehage, og som kanskje kan ha lyst til å delta.

Vi gleder oss, og håper du har lyst og anledning til å delta.

Med vennlig hilsen

Åse Wedø Tronvoll og Kjetil Gryting

Masterstudenter i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Kontakt Åse

E-post: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

Kontakt Kjetil

E-post: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

## Om kveldens kunnskapsverksted

I vår tid er det mange som mener mye om hva barnehagens mål og innhold skal være, og interessenter fra ulike hold gjør stadige forsøk på å styre pedagogisk faglighet i bestemte retninger. Ofte formuleres godt pedagogisk arbeid som målbare resultater, læringsutbytte, tiltak som virker, foreldretilfredshet og systematikk. Med dette som bakteppe ønsker vi å lytte til barnehagelæreres fortellinger om pedagogikk i barnehager. Deres fortellinger er viktige – både for profesjonen og for de aller viktigste i vårt arbeid; barna.

På dette verkstedet velger dere selv hvilke oppgaver dere vil ta del i, og dere kan etter eget ønske bytte bord når dere selv vil. Vi ser for oss en livlig og myldrende atmosfære hvor dere trer inn i og ut av oppgaver, møtes mellom bordene og deler tanker og perspektiver som dere kan ta med dere inn i samtaler når dere vender tilbake til et bord.

**Bord 1 – Fortellinger om når det går *pedagogikk* i situasjoner:** Fortell om en situasjon fra barnehagen hvor du la merke til at det du forbinder med pedagogikk fant sted. Hva skjedde i denne situasjonen? Hvordan kjentes det? Hvorfor tenker du at dette var pedagogikk, eventuelt god pedagogikk?

**Bord 2 – Fortellinger om det umulige:** Fortell om en situasjon fra barnehagen hvor det du forbinder med pedagogikk kjentes umulig. Hva skjedde? Hvordan kjentes det? Hva gjorde pedagogikk umulig?

**Bord 3 – Fortellinger om pedagogens oppgave:** Fortell om hva du ser som viktige oppgaver i ditt pedagogiske arbeid. Hvorfor er disse viktige? Hva kjennes mindre viktig?

I tillegg til oppgavebordene vil det være et åpent bord hvor fortellinger fra deres samtaler ved bordene kan materialisere seg gjennom hele verkstedet i form av lapper og ark med ord, setninger og fortellinger. Vi tenker oss det åpne bordet som et mingle- og skrivested i pauser og avbrudd, og kanskje vil møtene ved dette bordet kunne tilføre fortellingene og samtalene ved oppgavebordene nye perspektiver når dere vender tilbake.

### En tidsplan:

18.00-18.30: Vi ønsker velkommen og introduserer oss selv, kvelden og oppgavene. Presentasjonsrunde.

18.30-20.30: Deltakerne arbeider med de ulike oppgavene. Vi oppmuntrer dere til å etter eget ønske ta korte pauser hvor dere kan besøke et annet oppgavebord, gå i baren, mingle, skrive litt etc. Vi vil oppholde oss ved det åpne bordet, og vil også sirkulere og være innom alle bordene med jevne mellomrom.

20.30-21.00: Vi avrunder kvelden i fellesskap.

Vi ønsker dere en fin kveld sammen, og ser frem til å lytte til deres fortellinger fra barnehagelivet.

Hilsen Åse og Kjetil

# Pedagogikkens vitalitet

## Informasjon til deltakere i masterprosjekt

I forbindelse med vår masteroppgave i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge vil vi invitere deltakere til et verksted hvor de sammen med andre barnehagelærere kan dele og utforske fortellinger om god pedagogikk. Vi ser for oss et myldrende, livlig og faglig verksted med ulike aktiviteter, og vi vil på forhånd utarbeide noen oppgaver deltakerne kan samles rundt. Oppgavene vil foregå samtidig, og deltakerne velger selv hvilke oppgaver de vil ta del i.

På kunnskapsverkstedet vil deltakerne inviteres til å delta i diskusjoner og dele fortellinger om god pedagogikk. Vi ønsker å gjøre lydopptak fra diskusjonene, og vil også invitere deltakerne til å dele skriftlige fortellinger med oss. I etterkant av verkstedet vil vi transkribere deler av lydopptakene, og deltakernes fortellinger vil inngå i vår videre undersøkelse av hva god pedagogikk i barnehage kan dreie seg om. Lydopptakene slettes og både transkriberte notater og skriftlige dokumentasjoner makuleres 6 måneder etter levert masteroppgave. Deltakerne på verkstedet sikres full anonymitet, og vil ikke kunne gjenkjennes i prosjektets skriftlige materiale. Deltakerne har anledning til å trekke seg fra prosjektet underveis uten å oppgi begrunnelse.

Vi som arbeider med prosjektet heter Åse Wedø Tronvoll og Kjetil Gryting. Vi er utdannet barnehagelærere, jobber som barnehagelærer i barnehage og studerer for tiden master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Vi kan kontaktes ved spørsmål eller henvendelser:

Kontakt Åse

E-post: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

Kontakt Kjetil

E-post: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

## Samtykke

Jeg bekrefter at jeg ønsker å delta som informant i Åse Wedø Tronvoll og Kjetil Grytings masterprosjekt. Jeg har lest informasjonsskrivet og er innforstått med rammene for prosjektet.

Dato:

Signatur: