

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

MAP045

Navn / kandidatnummer.:

Elisabeth Pedersen / 2000

---

«Dokumentanalyse av styringsdokumenter for barnehagen, med fokus på danning og møtepunkter mellom danning og oppdragelse»

---

Dato: 14.05.2020

Totalt antall sider: 98

## Sammendrag

Avhandlingen bygger på problemstillingen; «*Hvordan er danning beskrevet i styringsdokumenter for barnehagen, og er det møtepunkter mellom danning og oppdragelse?*». Bakgrunn for valg av problemstilling og tema, er at danning som begrep er tatt inn som erstatning for begrepet oppdragelse i styringsdokumenter for barnehagen.

Undersøkelsen anvender dokumentanalyse som metode, og analysemetoden som anvendes er inspirert av systematisk tekstkondensering (STC). Metoden bidrar til systematisering av datamaterialet gjennom kategorier og tema fra styringsdokumentene. Det ble funnet tre temaer som danner grunnlag for analyse og diskusjon; danning i et individperspektiv, danning i et samfunnsperspektiv og danning i et helhetlig læringsperspektiv. Perspektivene blir løftet frem gjennom forskningsspørsmål. Tekstgraving bidrar til søk etter enkeltstående begreper i styringsdokumentene, og begrepene det søkes etter er i sammenheng med kategoriene. Møtepunkter diskuteres gjennom hvordan danning er beskrevet i styringsdokumentene, og oppdragelse slik begrepene er operasjonalisert i avhandlingen. Oppdragelse blir sett i en barnehagepedagogisk sammenheng.

Funn viser at det er møtepunkter mellom danning og oppdragelse, og viser til at begrepene gir uttrykk for det samme, der både oppdragelsens og danningens mål er *humanitet*. Danning og oppdragelse kan gi ulike assosiasjoner. Der danning kan gi assosiasjoner til det frie individ, kan oppdragelse gi en mer autoritær og maktbasert assosiasjon. Begge begreper viser til *oppdragende* prosesser knyttet til det å forme, men språklig sett er det en forskjell fordi oppdragelse kun henviser til selve oppdragelses- eller formingsprosessen.

## Forord

I oppveksten var vår familie fosterhjem for ungdommer. Dette har preget meg og gav erfaringer, verdier og holdninger i ryggsekken som jeg har med i livet. Pappa og jeg har siden ungdomstiden min diskutert, reflektert og filosofert over spørsmål når det kommer til trygghet, omsorg og oppdragelse. Hva er viktig å ha i ryggsekken gjennom livet, og hvordan kan innholdet prege mennesket?

Jeg er takknemlig for Veronica Isaksen, min veileder. Hun har vært et fyrtårn og gitt meg gode, konstruktive tilbakemeldinger. Hun har loset meg ut og frem.

Barna mine, Thea Henie og Arthur, viser meg hver dag hva livet egentlig er, og kjæresten min har bidratt med støttende ord, støttende handlinger og gode klemmer. Mamma har lest avhandlingen høyt til meg for språkvask og vært en trøstende og motiverende mamma når prosessen med skriving har vært vanskelig. Svigermor er en god bestemor for barna mine og har avlastet meg så jeg har fått ro til å skrive.

Sølvi Thuv, som underviste i pedagogikk på førskolelærerstudiet. Hun har lært meg profesjonen og faget, og jeg har lært mye om meg selv gjennom henne.

Takk til alle bibliotekarer for hjelpen. De har lyttet, veiledet, lett frem og sendt meg bøker. Mine medstudenter, mitt Dreamteam; Emmelin og Jarle, og forelesere ved Nord Universitet, jeg er takknemlig for alle diskusjoner og refleksjoner. Dette har bidratt til å ruste meg for denne avhandlingen.

Mamma og Pappa har bidratt til å fylle ryggsekken min med et innhold som jeg ønsker for mine egne barn.

Mamma og Pappa, denne er til dere.

Elisabeth Pedersen, 14.05.2020

# Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG .....	1
FORORD .....	2
<b><u>1 INNLEDNING.....</u></b>	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR AVHANDLINGENS TEMA .....	8
1.2 FORFORSTÅELSE.....	9
1.3 PROSJEKTETS RELEVANS OG TEMA .....	10
1.4 PROBLEMSTILLING .....	8
1.4.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	8
1.5 BEGREPSMESSIGE AVKLARINGER .....	9
1.6 AVHANDLINGENS OPPBYGGING .....	9
<b><u>DEL 1.....</u></b>	<b>11</b>
<b><u>2. BARNEHAGEN SOM PEDAGOGISK VIRKSOMHET .....</u></b>	<b>11</b>
2.1 OMSORG OG TILLIT I RELASJON MELLOM BARN OG VOKSNE .....	12
2.2 SAMMENHENG OG HELHET I PEDAGOGISK ARBEID.....	13
2.3 AKTIV DELTAKELSE I ET DEMOKRATISK SAMFUNN.....	14
<b><u>3. HVA ER DANNING? .....</u></b>	<b>16</b>
3.1 DANNINGENS FUNDAMENT: HUMANITET .....	16
3.2 HISTORISK TILBAKEBLIKK .....	18
3.3 BIESTA OM SUBJEKTIVISERING, SOSIALISERING OG KVALIFISERING.....	20
3.4 HUMBOLDT OM SELVDANNING .....	21
3.4.1 DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN I LYS AV SUBJEKTETS DANNING .....	22
3.5 DET PEDAGOGISKE PARADOKS .....	23
3.6 ANSVARLIGGJØRING OG MYNDIGGJØRING AV BARN .....	24
<b><u>4. OPPDRAGELSE I BARNEHAGEPEDAGOGISK SAMMENHENG .....</u></b>	<b>25</b>
4.1 UJEVNE MAKTFORHOLD MELLOM VOKSNE OG BARN.....	28
4.2 DESKRIPTIV OG PROGRAMMATISK BESKRIVELSE AV OPPDRAGELSE .....	29
4.3 OPPDRAGELSE I TIDLIGERE RAMMEPLANER FOR BARNEHAGEN .....	31
<b><u>DEL 2.....</u></b>	<b>34</b>
<b><u>5. METODE.....</u></b>	<b>34</b>
5.1 VITENSKAPSTEORETISK RAMME; HERMENEUTIKK.....	34

5.1.1 FORFORSTÅELSE OG FORTOLKNING .....	35
5.2 DOKUMENTANALYSE.....	37
5.3 UTVALG AV STYRINGSKONFERANSER TIL UNDERSØKELSE.....	37
5.3.1 RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN (UTDANNINGSDIREKTORATET, 2017).....	38
5.3.2 MELD. ST. 19, TID FOR LEK OG LÆRING: BEDRE INNHOLD I BARNEHAGEN .....	39
5.4 RELABILITET .....	40
<b>DEL 3.....</b>	<b>41</b>
<b>6. SYSTEMATISK TEKSTKONDENSERING (STC) SOM METODE I DOKUMENTANALYSE.....</b>	<b>41</b>
6.1 ANALYSEPROSESSEN .....	42
6.1.1 HELHETSINNTRYKK.....	43
6.1.2 MENINGSBÆRENDE ENHETER – FRA TEMAER TIL KODER .....	43
6.1.3 KONDENSERING – FRA KODE TIL MENING.....	44
6.1.4 SAMMENFATNING – FRA KONDENSERING TIL BEGREPER .....	45
6.2 BESKRIVELSE AV TABELL .....	45
6.3 SENTRALE FUNN I ANALYSEN – KATEGORIER OG TEMA .....	48
6.3.1 TEMAER SOM GRUNNLAG FOR ANALYSE OG DISKUSJON.....	49
6.4 METODOLOGISK DRØFTING .....	50
6.4.1 BEGREPMESSIG GYLDIGHET.....	50
6.4.2 METODISKE UTFORDRINGER.....	51
6.4.3 SOSIALKONSTRUKTIVISMEN .....	52
<b>DEL 4.....</b>	<b>55</b>
<b>7 BESKRIVELSER AV DANNING I STYRINGSKONFERANSER FOR BARNEHAGEN.....</b>	<b>55</b>
7.1 UTFORSKING AV DATAMATERIALET .....	55
7.1.1 BETRAKTNINGER OM FUNN AV KATEGORIER I DOKUMENTENE .....	57
7.2 HVORDAN BESKRIVER STYRINGSKONFERANSERNE DANNING? .....	58
7.2.1 BESKRIVELSER AV DANNING I ET INDIVIDPERSPEKTIV I RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN (UTDANNINGSDIREKTORATET, 2017) .....	58
7.2.2 BESKRIVELSER AV DANNING I ET SAMFUNNSPERSPEKTIV I RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN (UTDANNINGSDIREKTORATET, 2017) .....	60
7.2.3 BESKRIVELSER AV DANNING I ET HELHETLIG LÆRINGSPERSPEKTIV I RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN (UTDANNINGSDIREKTORATET, 2017) .....	61
7.2.4 BESKRIVELSER AV DANNING I ET INDIVIDPERSPEKTIV I MELD. ST. 19 (KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, 2016)..	62
7.2.5 BESKRIVELSER AV DANNING I ET SAMFUNNSPERSPEKTIV I MELD. ST. 19 (KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, 2016) .....	63
7.2.6 BESKRIVELSER AV DANNING I ET HELHETLIG LÆRINGSPERSPEKTIV I MELD. ST. 19 (KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, 2016) ....	64
<b>DEL 5.....</b>	<b>66</b>
<b>8. SAMMENFATNING OG DISKUSJON .....</b>	<b>66</b>

<b>8.1 HVORDAN BESKRIVER DOKUMENTENE DANNING SOM BEGREP? .....</b>	<b>66</b>
<b>8.2 DANNING I INDIVIDPERSPEKTIV: MØTEPUNKTER MELLOM DANNING OG OPPDRAGELSE .....</b>	<b>68</b>
<b>8.3 DANNING I SAMFUNNSPERSPEKTIV: MØTEPUNKTER MELLOM DANNING OG OPPDRAGELSE.....</b>	<b>72</b>
<b>8.4 DANNING I HELHETLIG LÆRINGSPERSPEKTIV: MØTEPUNKTER MELLOM DANNING OG OPPDRAGELSE.....</b>	<b>75</b>
<b>8.5 MOTSETNINGER MELLOM OPPDRAGELSE OG DANNING .....</b>	<b>79</b>
<b><u>9. AVSLUTNING .....</u></b>	<b><u>80</u></b>
<b>9.1 OPPSUMMERING .....</b>	<b>80</b>
<b>9.2 AVSLUTTENDE TANKER OG REFLEKSJONER OM FUNN I UNDERSØKELSEN .....</b>	<b>82</b>
<b><u>LITTERATUR .....</u></b>	<b><u>I</u></b>
<b>VEDLEGG 1: BESKRIVELSER AV DANNING I <i>RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN (UTDANNINGSDIREKTORATET, 2017)</i> ....</b>	<b>VI</b>
<b>VEDLEGG 2: BESKRIVELSER AV DANNING I <i>MELD. ST. 19 (KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, 2016)</i> .....</b>	<b>XI</b>

## Tabelloversikt

Tabell 1: Utdrag fra tabellen; Beskrivelser av danning i <i>Rammeplan for barnehagen</i> (Utdanningsdirektoratet, 2017).....	49
Tabell 2: Tabell for tema og kategorier som ble trukket ut gjennom analyseprosessen.....	50
Tabell 3: Tabellen over hvor mange ganger kategoriene er nevnt i styringsdokumentene.....	58

# 1 Innledning

Avhandlingen bygger på en problemstilling om hvordan danning er beskrevet i utvalgte styringsdokumenter for barnehagen, og hvilke møtepunkter det er mellom danning og oppdragelse. I styringsdokumenter for barnehagen er begrepet danning tatt inn som erstatning for begrepet oppdragelse. Møtepunktene søkes gjennom hvordan danning er beskrevet i styringsdokumentene, og oppdragelse slik begrepene er operasjonalisert i avhandlingen. Oppdagelse blir sett i en barnehagepedagogisk sammenheng på bakgrunn av at det er styringsdokumenter som er gjeldende for barnehagens pedagogiske innhold som ligger til grunn for undersøkelsen. Kunnskap om barnet som subjekt og et relasjonelt perspektiv, samt profesjonens faglige og skjønnsmessige vurderinger ligger sentralt i barnehagepedagogikk (Fagerli, Lillemyr & Søbstad, 2011).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene for avhandlingen belyses ved hjelp av dokumentanalyse. For å systematisere og strukturere datamaterialet fra de utvalgte dokumentene, tar avhandlingen utgangspunkt i en analysemetode inspirert av systematisk tekstkondensering (STC). STC er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse, og er modifisert av Kirsti Malterud (2011). Gjennom metoden er dataene fra styringsdokumentene systematisert i kategorier og temaer, som har relevans for avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål. I undersøkelsen ble det funnet tre temaer som danner grunnlag for analyse og diskusjon; danning i et individperspektiv, danning i et samfunnsperspektiv og danning i et helhetlig læringsperspektiv. Perspektivene blir løftet frem gjennom forskningsspørsmål, og bidrar til diskusjon og analyse.

Anvendelse av tekstgraving bidrar til søk etter enkeltstående begreper i styringsdokumentene, og begrepene det søkes etter er i sammenheng med kategoriene. Grunnlaget for dataene i undersøkelsen er *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) og *Meld. St. 19 (2015-2016), Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016).



## 1.1 Bakgrunn for avhandlingens tema

Når det gjelder avhandlingens anliggende om hvordan danning kan erstatte oppdragelse i styringsdokumenter for barnehagen, er forarbeidet til lanseringen av danningsbegrepet relevant. Jeg skal i det følgende skissere hvordan forarbeidet og prosessen for å arbeide frem lovendringen ble utført. Det historiske tilbakeblikket er viktig for å ramme inn tematikken som avhandlingen bygger på, og belyser bakgrunnen og argumentasjonen for hvorfor danning som begrep er tatt inn i styringsdokumenter som erstatning for begrepet oppdragelse.

Barne- og familieverndepartementet etablerte i 2004 en arbeidsgruppe for å gi innspill til revidert lov for barnehagesektoren. Gruppen ble ledet av Frode Søbstad, professor emeritus i førskolepedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole, og derfor kalles arbeidsgruppen Søbstad-gruppen (Øksnes, 2013).

Maria Øksnes (2013) beskriver at arbeidsgruppen foreslo danning som nytt begrep i formålsparagrafen, og Søbstad-gruppens hovedargument for danningsbegrepet var; “(...) gjennom å bruke danning i §1 skapes en mulighet for å gi barnehagen en pedagogisk plattform som er godt forankret og som samtidig er noe mer” (Øksnes, 2013, s. 32). Ved regjeringsskiftet i 2006 ble Inga Bostad bedt om å komme med nye formålsparagrafer til barnehagen og opplæringen, og i Bostadsutvalgets offentlige rapport ble danning foreslått som nytt begrep og oppdragelse tatt ut (Øksnes, 2013, s. 22).

Den nye formålsparagrafen i barnehageloven trådte i kraft 1. august 2010, og påpeker at barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, §1). Dette beskriver barnehagens samfunnsmandat. Gjennomslaget for endringen skjedde gjennom vekselvirkningsprosesser mellom politikk og fag, i flere steg. Fra 2004 til 2010 ble begrepene og begrunnelsene lansert i fagartikler, utredninger og offentlige høringsrunder før de til slutt ble tatt inn i loven (Øksnes, 2013).

Innholdsbestemmelsen i barnehageloven ble endret som følge av nytt formål, og trådte i kraft på samme tidspunkt. På bakgrunn av nye formålsparagrafer i barnehageloven ble oppdragelse

som begrep fjernet fra Rammeplan for barnehagen i 2017, og danning ble tatt inn. Med bakgrunn i den forutgående beskrivelsen av hvordan danning har fått plass i styrende dokumenter for barnehagen, er jeg opptatt av hvordan danning er beskrevet i styringsdokumentene. På bakgrunn av at danning har *erstattet* oppdragelse, er det interessant å se etter møtepunkter mellom begrepene.

## 1.2 Forforståelse

Fokuset på møtepunkter mellom danning og oppdragelse i styringsdokumentene dreier seg om at jeg er opptatt av asymmetrien i forholdet mellom voksen og barn, som *alltid* vil være der. Det handler verken om å svekke barns rettigheter eller fremme autoritære oppdragelsesholdninger hos voksne. Jeg er opptatt av de etiske utfordringer som ligger i relasjonen og samhandlingen mellom voksne og barn, og forforståelsen er at dannelsesbegrepet kan tilsløre den voksnes makt i barns dannelsesprosess og gjennom det pedagogiske arbeidet. Når begrepet oppdragelse tas ut av styringsdokumenter kan det innebære at voksne i barnehagen ikke lenger er bevisst når de legger til rette for oppdragende prosesser, og når de legger til rette for danning.

Oppdragelse er viktig for å befordre danning, og Meld. St. 41: *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) står det at begrepet oppdragelse er *erstattet* med danning som et videre begrep. Danning blir sett på som sosial formasjon som kombinerer to viktige elementer - individualitet og sosialitet. Mennesket som individ blir formet i møtet med det som er felles for all menneskelighet (Steinsholt, 2013). Steinsholt hevder at danning og oppdragelse historisk sett ikke har vært det samme, men mener at oppdragelse fortsatt er viktig for å befordre danning. Oppdragelse og danning viser til oppdragende prosesser som er knyttet til det å forme et menneske. Oppdragelse viser prosesser der et menneske eller en gruppe virker inn på hverandre, mens dannelse relateres til prosesser der et menneske påfører andre *form*, eller til prosesser der individet danner seg selv. Oppsummert brukes begrepet danning om det å være i formingsprosess eller å være formen, mens oppdragelse knyttes til selve formingsprosessen (Steinsholt, 2013).

Med bakgrunn i dette kan det være interessant å se på møtepunkter mellom danning og oppdragelse i styrende dokumenter for barnehagen. Kan dannelse som selvdanning erstatte oppdragelse? Hva er barn ansvarlig for selv, og hva må skapes gjennom «andre»? Dette er spørsmål som danner grunnlag for problemstillingen i avhandlingen. Min forforståelse er at begrepene må sees i lys av hverandre for at de skal gi et meningsinnhold for pedagogikken som ligger til grunn i barnehagen.

Reidar Myhre (1994) vektlegger relasjonene i et pedagogisk perspektiv ut fra en grunnleggende respekt for barnet, og gjennom en polar tenkning ser Myhre på vekselvirkningen i oppdragelsen. Vekselvirkningen gjelder autoritet og frihet, natur og kultur, og nærhet og avstand, og gjennom dette skal barnets selvbestemmelsesrett og frihetsrom beskyttes. Oppdragelse og danning knyttes sammen og viser til at begrepene gir uttrykk for det samme, der oppdragelsens og danningens mål er *humanitet*.

### **1.3 Prosjektets relevans og tema**

Avhandlingens tema er: «Dokumentanalyse av styringsdokumenter for barnehagen, med fokus på danning og møtepunkter mellom danning og oppdragelse».

Hanna Diesen Øvre (2014) publiserte en masteravhandling hvor hun presenterer analyse av dokumenter for barnehagen, med fokus på dannelsbegrepet. Da masteravhandlingen ble publisert var rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) fortsatt under utarbeidelse.

Avhandlingen til Øvre er relevant innenfor eget temafelt, men siden den ble publisert har det skjedd mye innenfor barnehagefeltet, og ikke minst hvilken rolle dannelsbegrepet har fått. Denne avhandlingen undersøker hvordan danning er beskrevet i styringsdokumenter, og hvilke møtepunkter det er mellom danning og oppdragelse.

## 1.4 Problemstilling

Utgangspunktet for problemstillingen er forandringene barnehagen går gjennom. I avhandlingen er utgangspunktet snevret inn til at oppdragelse som begrep er tatt ut av styrende dokumenter for barnehagen, og danning er tatt inn som erstatning.

*«Hvordan er danning beskrevet i styringsdokumenter for barnehagen, og er det møtepunkter mellom danning og oppdragelse?»*

Tema som utgjør hovedvekten av avhandlingen er danning og oppdragelse. Her forstått som danning og oppdragelse til aktiv deltakelse i og til et demokratisk samfunn, og som individuell prosess. Oppdragelse operasjonaliseres i en barnehagepedagogisk sammenheng. Ved å løfte frem teori som omhandler danning og oppdragelse, og gjennom undersøkelsen søke møtepunkter, er målet å skape utvidet forståelse av hvordan danning erstatter oppdragelse i styringsdokumenter for barnehagen.

### 1.4.1 Forskningsspørsmål

I løpet av prosessen med analyse trådte tre sentrale temaer frem. Temaene er danning i et individperspektiv, danning i et samfunnsperspektiv og danning i et helhetlig læringsperspektiv. Som et ledd i den hermeneutiske prosessen med utvikling av ny forståelse, anser jeg det som hensiktsmessig å fremme disse temaene som forskningsspørsmål i undersøkelsen. De tre teoretiske perspektivene kaster lys over hvordan danning er beskrevet i styringsdokumentene, og møtepunkter mellom danning og oppdragelse.

På bakgrunn av dette er tre forskningsspørsmål reist og formulert som følger:

1. Hvordan er danning beskrevet i lys av individperspektivet, og hvilke møtepunkter med oppdragelse kan sees?
2. Hvordan er danning beskrevet i lys av samfunnsperspektivet, og hvilke møtepunkter med oppdragelse kan sees?

3. Hvordan er danning beskrevet i lys av et helhetlig læringsperspektiv, og hvilke møtepunkter med oppdragelse kan sees?

## 1.5 Begrepsmessige avklaringer

Danning og oppdragelse er begreper som kan erfares utfordrende å operasjonalisere. Teorigrunnlaget søker å fremstille et tankebilde, en idé om hvordan danning og oppdragelse i problemstillingen kan forstås. Vekselvirkningsprinsippet, spenningen mellom autonomi og frihet, individ og fellesskap, blir belyst gjennom danning og oppdragelse.

Dannelse og oppdragelse handler om å bli, og det handler om å være. Grekernes begrep *paideia* betegner et ønske å realisere den allsidig utviklede personlighet. Målet var å frembringe den frie, harmoniske borgeren som velutrustet kunne ta del i det offentlige livet beskriver Mariann Doseth (2011, s. 13-14). Dannelse og danning blir brukt synonymt i avhandlingen.

## 1.6 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingens del 1 danner teorigrunnlaget, og behandler teoretiske perspektiver på danning og oppdragelse gjennom individuelle-, samfunnsmessige-, og helhetlige læringsperspektiver. Avhandlingens teorigrunnlag utvikler teoretisk begrepsforståelse og operasjonalisering av begrepene danning og oppdragelse, for at begrepene som ligger til grunn i avhandlingens problemstilling kan løftes videre til analyse og diskusjon av funn.

Del 2 viser til den vitenskapsteoretiske rammen for avhandlingen, og redegjørelser for bruk og valg av dokumentanalyse som metode, samt redegjørelse for valg av styringsdokumenter. Del 3 beskriver systematisk tekstkondensering (STC) som metode i dokumentanalyse, og redegjør for hvordan metoden er anvendt i undersøkelsen. Det gis også en metodisk drøftning. På

bakgrunn av at problemstillingen er todelt, inneholder del 4 en presentasjon av funn i styringsdokumentene. Funnene presenteres gjennom; danning i et individ-, samfunn-, og helhetlig læringsperspektiv. Perspektivene viser til hvordan danning er beskrevet i styringsdokumentene, slik problemstillingens første del søker. Funnene løftes frem i del 5, og diskuteres gjennom relevant teori. Samtidig blir problemstillingens andre del besvart ved å vise til møtepunkter mellom danning og oppdragelse, slik begrepene er operasjonalisert gjennom avhandlingens teori.

## **DEL 1**

Tema og problemstilling for avhandlingen dreies rundt danning og oppdragelse, og for å muliggjøre søk etter beskrivelse av danning i utvalgte styringsdokument er det avgjørende å definere begrepets innhold. Refleksjon over nøkkelbegreper bør inkludere nærmere beskrivelser av den faghistoriske utviklingen til begrepet beskriver Tove Thagaard (2018). Wolfgang Klafki (1997) hevder at det er umulig å finne opp eller beskrive dannelsesbegrepet på nytt, og samtidig se bort fra dannelsesbegrepets historie.

Jeg ønsker å presisere at en uttømmende, historisk gjennomgang av begrepenes betydning og utvikling gjennom historien ikke løftes frem. Det gis beskrivelser som kan danne grunnlag og mulighet til å søke etter, gjenkjenne og gjøre begrepene operasjonaliserbar. De følgende kapitlene gjør rede for danning i et historisk perspektiv. Det første kapitlet redegjør for begrepet *Bildung* og teoretikere fra opplysningstiden. Gert Biesta (2012, 2014) trekkes frem gjennom hans tenkning om hvordan pedagogiske prosesser og praksis fungerer i tre dimensjoner. Deretter viser kapitlet til oppdragelse i en barnehagepedagogisk sammenheng, og trekker frem blant annet Reidar Myhre (1994), Hans Skjervheim (2001) og tidligere rammeplaner for barnehagen (1996, 2006) som redegjør for oppdragelsesbegrepet. Dette danner grunnlaget for operasjonaliseringen av begrepene oppdragelse og danning.

## **2. Barnehagen som pedagogisk virksomhet**

Barnehagen som pedagogisk virksomhet har som mål å gi barn et tilrettelagt tilbud der det pedagogiske arbeidet skal være i tråd med barnehageloven og rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37).

Gunn Imsen (2011) hevder at pedagogikk handler om oppdragelse, undervisning og sosialisering i alle aldre og på alle livets områder, og at pedagogikk er en viktig del av samfunnets politiske prosjekt. Pedagogikk handler også om ledelse og påvirkning i trygge relasjoner med barn i barnehagen. Den voksne har et lederansvar i pedagogiske relasjoner og

skal følge barn og være sammen med det på måter som gir styring og omsorg (Imsen, 2011). Else Foss (2009) konkluderer i sin doktoravhandling med at; «omsorg og oppdragelse er to sider av samme sak når saken dreier seg om voksnes væremåte (...) og vår væremåte skal være en omsorgsholdning» (Foss, 2009, s. 199).

## 2.1 Omsorg og tillit i relasjon mellom barn og voksne

Ifølge Marit Kanstad (2011) er begrepene tillit og respekt ikke helt sammenfallende med omsorg, men det påpekes at omsorg er nært beslektet med tillit og respekt, som begrepspar. Evnen til å ta imot omsorg og gi omsorg er knyttet til å ha tillit, og gjennom tilliten å respektere den andre (Kanstad, 2011, s. 211). Slik sees tillit og respekt på som forutsetning for omsorg og at omsorg er preget av relasjonell gjensidighet.

Nel Noddings (1997) bringer frem omsorgens fenomenologi der hun beskriver omsorg som relasjon mellom to mennesker, omsorgsgiveren og omsorgsmottakeren. Hun beskriver to kjennetegn ved det å gi omsorg, opptatthet og aktpågivenhet. Noddings skiller mellom giver og mottaker, barn og voksen. Barn er aktive deltakere i samspill og kommunikasjon og kommer med bidrag til opptatthet (Noddings, 1997). Barn sees likevel ikke på samme måte som en voksen i dette samspillet. Det er forskjeller som omhandler kompetanse, modenhet og makt i form av posisjon og størrelse. Barn sees på som et likeverdig subjekt og selvstendig aktør med ytringsfrihet (Utdanningsdirektoratet, 2017) samtidig som barn er sårbart og trenger beskyttelse.

Barn er selvstendige individer med egne erfaringer og synspunkter som skal bli hørt og tatt hensyn til; «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Barn som *human beings* og *human becomings* viser til forholdet mellom hva barn *er* her og nå, og hva barn skal *bli* i fremtiden. Barn som *human beings* knyttes til barndommens egenverdi som skal ivaretas gjennom lek og utfoldelse her og nå, beskriver Kanstad (2011, s. 213).



Å anse barn som *human beings* beskriver Harald Thuen (2008) som å se på barn som *værende menneske*, en handlende og medskapende aktør i sitt eget liv som må forstås på barns egne premisser (Thuen, 2008, s. 214). Som *human beings* er barn *agent i egen konstruksjon* hevder Thuen, der voksnes utfordring ligger i å møte barn på de forskjellige arenaene som et fullverdig menneske i det livet barn lever. Barn oppdras også for fremtiden, og føres til begrepet *human becomings* som viser til at barn ikke bare skal være i nuet, men også bli noe. Det som skjer her og nå kan og skal få konsekvenser for hva barn kan bli i fremtiden (Kanstad, 2011, s. 213). Gjennom å se barn som *human becomings* sees barn som uferdig i kraft av mangel på kompetanse, fornuft eller mening der barn skal forandres til noe annet enn det er.

Teoretisk sett kan oppdragelse og danning for fremtiden skilles fra her-og-nå samvær med barn og forstås som to ulike væremåter eller posisjoner voksne inntar overfor barn (Kanstad, 2011). I én sammenheng er voksne opptatt av at det som sies og gjøres skal føre til ønskede konsekvenser for barnet, mens i andre sammenhenger er voksne sammen med barnet spontant og jevnbyrdig der voksne ikke er opptatt av å forme barnet (Kanstad, 2011, s. 214). Gjennom praktisk tilnærming til disse væremåtene er det umulig å skille hvor en voksen i samspill med barn beveger seg mellom disse væremåtene. Begge samspillsformene er preget av gjensidighet, men det er to ulike former for gjensidighet. I forhold til oppdragelse av barn kommer det inn en hensikt, et mål med samspillet som strekker seg utover her-og-nå situasjonen. I samspillet blir den likeverdige gjensidigheten utfordret, og det ujevne maktforholdet mellom voksen og barn tydeligere (Kanstad, 2011, s. 214).

## **2.2 Sammenheng og helhet i pedagogisk arbeid**

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet ble det i 2018 levert en rapport som hadde som oppgave å dokumentere barnehagelærerrollen som profesjonsrolle og drøfte hvordan barnehagelærerprofesjonen kan utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2018). Rapporten ble arbeidet fram av en ekspertgruppe, og det fremkommer i rapporten at det legges vekt på at gruppen er et ledd i regjeringens satsning for å styrke innholdet i barnehagen og at

ekspertgruppen settes i sammenheng med blant annet den nye rammeplanen for barnehagen som ble utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2017.

I rapporten beskrives sammenheng og helhet i pedagogisk arbeid gjennom å kombinere begrepene *education* og *care* (Kunnskapsdepartementet, 2018). Begrepet *educare* blir brukt for å beskrive en felles nordisk barnehagepedagogisk tenkning der *education* (undervisning/læring), *upbringing* (oppdragelse) og *care* (omsorg) sees i sammenheng. Gjennom begrepet *educare* forankres omsorgsbegrepet i pedagogisk tenkning. Det vises til Broström og hvordan han mener at begrepet *education* bør erstattes med begrepet pedagogikk for å styrke helhetlig barnehagepedagogisk tilnærming. Pedagogikkbegrepet pedagogisk innsikt, takt, omsorg og relasjoner i tillegg til barns læring, utvikling og danning (Broström, gjengitt i Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 44).

Ekspertgruppen viser til andre måter å beskrive sammenheng og helhet i pedagogisk arbeid på, gjennom danningsbegrepet. Begrepene læring og danning brukes sammen i en helhetlig pedagogisk tilnærming, til tross for at begrepene kan påstås å ligge på forskjellige abstraksjonsnivåer. Læring kan beskrive bestemte former for endringsprosesser og hva disse prosessene fører til, mens danning er et mer normativt begrep som uttrykker noe om hvilken form for verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter et samfunn bør streve etter når det gjelder forming (*Bildung*) av sine medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 44).

### **2.3 Aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn**

Barnehagens demokratiske oppdrag er nedfelt i barnehagens formålsparagraf som beskriver blant annet; «Barnehagen skal, i samarbeid og forståelse med hjemmet, ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, §1). Paragrafen ble til samtidig som skolens nye formålsparagraf, og disse er sammenfallende for å vise at begge virksomheter bygger på de samme verdiene og har et felles formål skriver Turi Pålerud (2013, s. 20). Demokrati brukes for å betegne et sett av verdier som preger et samfunn, og som ligger til grunn for måten mennesker samhandler på i fellesskapet. Demokrati betraktes også som verdi i seg selv (Pålerud, 2013).

Hvem er barnehagens demokrati til for – individet eller kollektivet? Hvis barnehagens demokrati forstås kun som det enkeltes barns rettigheter og behov kan forståelsen for de grunnleggende verdiene som binder oss sammen og gjør oss til mennesker bli borte, hevder Pålerud. Hvis vi på den andre siden tar utgangspunkt i kollektivet står vi i fare for å miste perspektivet på barns unike opplevelse og erfaring. Barnehagens demokrati må gi mulighet for barns danning, og danningprosessen må baseres på utgangspunktet at barn er individer *samtidig* som barn er samfunnsmedlemmer (Pålerud, 2013, s. 18). Danning forstås som at barn blir seg selv, samtidig som barn blir del av fellesskapet. Danning handler derfor om å både tilpasse seg og opponere.

Det er minst to innganger til demokratibegrepet i litteratur om utdanning (Pålerud, 2013). Den ene inngangen viser til viktigheten av å forberede barn for demokratisk deltakelse, og den andre inngangen peker på utdanningens kvaliteter som uttrykk for demokrati. Å forberede barn til demokratisk deltakelse i samfunnet viser til et viktig mål for arbeidet med demokrati, men det sees også på som en snever forståelse av barnehagens oppgave. Barnehagen skal først og fremst være en virksomhet som gir barn mulighet til demokratisk deltakelse – her og nå, ikke som forberedelse. Barnehagen er et fellesskap av mennesker som på ulike måter og i ulike perspektiver er avhengige av hverandre. Et slikt fellesskap må tuftes på spesifikke verdier som samsvarer med samfunnet utenfor barnehagen. Disse verdiene er beskrevet i barnehagens formålsparagraf, og det er sammenheng mellom demokratiet og verdier som åndsfrihet, likeverd og solidaritet (Pålerud, 2013, s. 19).

Pålerud (2013) viser til John Dewey som hevdet at sann utdanning bare eksisterer i samfunn som er preget av åpenhet, utveksling av ideer og demokrati. Slikt sett må også barnehagen preges av demokrati. Grunnen til dette er ifølge Dewey at utvikling av læring og forståelse skjer i samfunn der medlemmene anerkjenner at det finnes ulike perspektiver på kunnskap. For Dewey var både utdanningens preg av demokratiske prosesser og læremåter her og nå, og utdanningens verdi som forberedelse til deltakelse i et demokratisk samfunn, viktig. Utdanningen må preges av demokrati og utdanning kan bare skje i et demokratisk fellesskap, dermed må demokrati være en kvalitet ved utdanningen. Dewey argumenterer for at deltakelse i demokratisk utdanning er den beste garanti for at barn vokser opp til å bli en samfunnsborger med et demokratisk sinnelag. Gjennom demokrati lærer individet verdier og

holdninger til andre mennesker og på den måten kan borgere bidra til å opprettholde og videreutvikle demokratiet, og slik blir demokratiet et mål for utdanningen (Dewey, gjengitt i Pålerud, 2013, s. 21-22).

### **3. Hva er danning?**

Det tas i bruk ulike begreper i definisjoner av danning; ansvarliggjøring av egen rolle i samfunnet, modning og personlig utvikling (Steinsholt, 2011). På bakgrunn av et bredt spekter av definisjoner og danningens ulike tradisjoner er det utfordrende å beskrive og kategorisere fenomenet dekkende og fullstendig. Dannelsesbegrepet springer ikke ut fra en helhetlig danningsteori og derfor er det ikke et begrep med entydig innhold. Ulike teorier vektlegger polene i vekselvirkningsforholdet forskjellig, på individet eller verden, mens andre vektlegger prosessen. Andre vektlegger målet for prosessen, enten det er oppdragelse, læring eller danning. Barns selvdanning kan sies å være viktigst, og blir løftet frem gjennom den tyske opplysningsfilosofen Wilhelm von Humboldt (Korsvold, 2013).

Danning og danningstradisjonen belyses gjennom tilbakeblikk på historien og hva som legges i begrepet i dag, og bidrar til utgangspunkt for diskusjon av funn om hvordan danning er beskrevet i utvalgte styringsdokumenter. Kjernen i dannelsesbegrepet har helt siden de tyske nyhumanistene etablerte begrepet på midten av 1700-tallet vært *Humanitet*. Det følgende kapitlet viser til danningens fundament, humanitet.

#### **3.1 Danningens fundament: humanitet**

Fra omkring 1750-tallet ble begrepet *Bildung* brukt i forbindelse med opplysningstidens pedagogiske tanker. Dannelsesbegrepet *Bildung* bygger på den greske dannelsen og var et nøkkelbegrep i Herders politiske og pedagogiske filosofi. Begrepet var forbundet med bestemte utviklingstanker som Herder sammenfattet i begrepet *Humanitet* og viste til sammenheng mellom *Bildung* og *Humanitet* (Slagstad, 2003, s. 14). *Bildung* blir et middel

som individet føres gjennom inn i kulturen og videreutvikler den. Slik blir *Bildung* midlet, og *Humanitet* målet.

Hovedessensen i samfunnet og kulturen som barn skal føres inn i knyttes til *menneskeverdet* og *respekten for medmennesket* og all pedagogisk virksomhet må ha disse verdiene som utgangspunkt (Arneberg & Briseid, 2003, s. 18). Arneberg & Briseid (2003) hevder at alle mennesker har verdi simpelthen fordi de er skapt. Det betyr at menneskets verdi ikke er fastsatt på bakgrunn av hva de presterer, sosial gruppetilhørighet eller hvor nyttige de er i samfunnet. Demokratibegrepet har sin forutsetning i menneskeverdet og siden alle mennesker har verdi, har mennesket også rett til å bli sett og hørt, og være med på å påvirke samfunnet, sin egen livssituasjon og sitt eget liv.

Dette innebærer at barn må oppdras til å bli deltakere i eget liv, og ikke tilskuere. Å være deltaker i sitt eget liv innebærer å ta styring over livet sitt og ha innflytelse på omgivelsene rundt seg, innenfor en fellesskapsramme. Når barn følger sine egne impulser eller tilfredsstillende behov og ønsker, må det skje på måter som ikke går ut over andres mulighet til det samme (Arneberg & Briseid, 2003, s. 18). Ved å forholde seg til et innhold som stammer fra et samfunnsforhold og ikke fra individet selv, oppnår mennesket fornuft, selvbestemmelse, tanke og handlefrihet (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003).

At barn føres inn i etablert samfunn betyr ikke at de skal gi seg over til verdiene og normene som kulturen og samfunnet representerer. Barn har krav på å gjøres kjent med rammen de trer inn i, og enten yte motstand eller godta og akseptere verdiene som kulturen representerer. Uavhengig av motstand eller aksept vil kulturinnvielse bidra til refleksjon over normer og verdier og hjelpe barn til å forme sin identitet og verdiforankring. Arneberg & Briseid hevder at barn har et stort handlingsrom til å bestemme om de ønsker å åpne seg for og la seg danne til tilværelse preget av humanitet. Og på samme måte kan barn bestemme selv om de ønsker å *speile seg* i det innholdet de møter (Arneberg & Briseid, 2003).

## 3.2 Historisk tilbakeblikk

Det refereres til det greske begrepet *paideia* når danningens historiske bakteppe skal beskrives. Forestillingen om danning føres tilbake til den greske kulturen i det femte århundre f. Kr. (Doseth, 2011). Grekerne brukte begrepet *paideia* om danning, og begrepet omhandlet opprinnelig barneoppdragelse og opplæring. I antikken fikk begrepet mer omfattende og dypere betydning og danning fikk et betydningsinnhold som dreide over til å betegne et livslangt prosjekt (Doseth, 2011, s.19). Det ble et større fokus på mennesket og dets tenkning, fornuft, praktiske kunnskap og praktiske klokskap. Danning som begrep var «større» enn det vi i dag legger i begrepet, og denne oppfatningen av danning viser til en forståelse som gjelder for hele mennesket, samt at det viser til at mennesket har potensiell evne til danning (Doseth, 2011).

Opplysningstiden og Humboldt bidrar til bakgrunn og innhold for klassisk dannelsesteori. Opplysningstiden viser en endring i menneskets verdensbilde der spesielt fornuften og språket ble fremhevet, og frihet, selvbestemmelse, fornuft og autonomi var gjennomgående prinsipper i klassisk dannelsesteori. Den tyske opplysningsfilosofen Wilhelm von Humboldt så ifølge Tora Korsvold (2013) på danning som personlig prosess med et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene, og med evne og vilje til å reflektere over egne handlinger og væremåter (Korsvold, 2013, s. 57).

Hos Humboldt er menneskets tenkning og handling alltid et forsøk på forståelse av egen menneskelighet. Humboldt stiller ikke opp et fast utvalg av «lærestoff» som barn skal møte, men peker på en fri vekselvirkning mellom mennesket og verden som sammenknytningsprosess beskriver Thoresen (2013, s. 164). Humboldt la dermed vekt på en dannelseseoretisk vekselvirkning mellom mennesker og verden, der det individuelle mennesket utfolder sine krefter for å danne helhet. Humboldt var kjent for sin Bildungsreform, og knyttet til fenomenet selvdanning. Dette kommer jeg tilbake til.

Rousseau var den første som brøt med samfunnsdannelsen, som bygde på et asymmetrisk maktforhold mellom en herre og et folk, forklarer Slagstad (2013). I *Samfundspagten* fra 1762 erklærte han folket for suverent, og mente at folket var samfunnets høyeste

maktinstans. I oppdragelsesromanen *Émilie* ønsket han å formulere prinsippene for oppdragelse til frihet og ikke formynderskap. Gjennom målsetningen hans dukket det moderne pedagogiske paradoks opp til overflaten. Hvordan oppdra til frihet ved hjelp av en utenfra kommende autoritet? (Slagstad, 2003, s. 13).

I dagens tyske *Bildung*-diskurser understrekes selvdanning som prosess, og særlig subjektposisjonen der barn er aktive i sin egen selvdanningsprosess. Selvdanning fremstilles på ulike måter innen barnehagefeltet hevder Korsvold (2013), men felles for fremstillingene er at selvdanning forstås som en medvirkningsprosess som også inkluderer de kulturelle og sosiale prosessene som finner sted (Korsvold, 2013, s. 58). Dagens barnehage legger stor vekt på barns deltakelse i fellesskapet der barn sees på som medborgere; «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

I barnehagen skal barn ta rasjonelle valg, ofte ut fra individuelle behov. Korsvold (2013) beskriver at disse individuelle behovene tolkes som individuelle valg, som barn deretter kan gjøres ansvarlige for. Hun reiser spørsmålet om synet på barn som medborger og medskaper har ført til at barn ses og forstås som et fritt individ, som skaper sitt eget liv i barnehagen uavhengig av samfunnets strukturer. På bakgrunn av slike motforestillinger tas det i dag sterkere til orde for et mer helhetlig syn på barn; et syn på barn som inkluderer barns kompetanse og styrke, men også barns sårbarhet. Danningsprosesser forutsetter et handlende subjekt, et individ som er selvbestemmende og med frihet til å utfolde seg, i betydningen selvdanning. Dette innebærer utviklingsprosesser som ikke nødvendigvis inkluderer relasjoner til forbilder og mål som i den klassiske *Bildung*-tradisjonen (Korsvold, 2013, s. 59).

Steinsholt (2011) hevder at begrepet *Bildung* utmerker seg ved å være svært vanskelig å oversette til andre språk, og på norsk er begrepet blitt oversatt til *danning* eller *dannelse*. Han mener at forestillingen om danning (*Bildung*) har spilt en helt avgjørende rolle i oppbyggingen av vårt moderne samfunn og at begrepet fortsatt ligger dypt forankret i den vestlige pedagogiske tenkning (Steinsholt, 2011, s. 41). Opplysningstiden bidro med nye tanker om at mennesket inngår i et kulturelt, politisk og sosialt fellesskap og det kan sees

enighet mellom de ulike posisjonene som dannelsesfilosofene i opplysningstiden viser til; mennesket inngår i et kulturelt, politisk og sosialt fellesskap (Ødegaard, 2012).

### **3.3 Biesta om subjektivisering, sosialisering og kvalifisering**

Ifølge *Rammeplan for barnehagen* omfatter danning omsorg, lek og læring, men danning rommer også mer enn det (Utdanningsdirektoratet, 2017). De ulike læringsarenaene tilbyr ulike muligheter og variasjoner for læring og som menneske formes vi av læringskulturene vi er del av, samtidig som vi former og påvirker disse (Biesta, 2014).

Biesta (2014) fremhever at det er i handlingen det demokratiske mennesket utvikler seg, og barn utvikler seg gjennom å være et demokratisk menneske i handlingen. Et slikt syn samsvarer med å se barn som subjekt. Å være et subjekt innebærer å handle og bringe nye aspekt inn i verden. Biesta (2014) påpeker viktigheten av at pedagogen må vise interesse for barns tanker og følelser og gi rom for at barn reagerer på egne måter. På samme måte må barn utfordres til å reagere. Barns medvirkning og danning der voksne lar barns stemme bli synlige både for barn selv og for fellesskapet sees i sammenheng med dette.

Biesta (2014) hevder at pedagogiske prosesser og praksis fungerer i tre dimensjoner, også fremstilt som tre sentrale formål med utdanning. Barnehagen skal fylle ulike læringsfunksjoner og samtidig inkludere områder som subjektivisering, sosialisering og kvalifisering.

Subjektivisering handler om menneskets frihet og egen personlige utvikling, mens sosialiseringen dreier seg om hvordan mennesker gjennom utdanningen blir del av eksisterende praksiser, tradisjoner og væremåter innen sosiale og kulturelle felt. Biesta hevder at det handler om «å innlemme nykommere i eksisterende ordner» (2014, s. 156).

Kvalifisering omhandler tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, verdier og evner som gjør barn i stand til å fungere i det samfunnet det er del av.



Subjektivisering dreier seg om hvordan utdanningen bidrar til danning av menneskelige kvaliteter som for eksempel ansvarlighet, identitet og autonomi. Det handler om selvbestemmelse, frigjøring og frihet og det ansvaret som friheten fører med seg. Biesta (2004) hevder følgende:

Pedagogikkens svakhet står på spill i alle disse tre dimensjonene, men hvor sterkt vi verdsetter denne svakheten, er helt avhengig av hvor sterkt vi mener at utdanning ikke bare dreier seg om å reprodusere det vi allerede vet, eller det som allerede finnes, men bunner i oppriktig interesse for hvordan nye begynnelse og nye begynnere kan «komme til verden» (Biesta, 2014, s. 27)

Et spørsmål som reiser seg er hva som er pedagogisk verdifullt, og ønskelig? Begreper som pedagogisk dømmekraft og klokskap viser til kvaliteter som preges av en profesjonell pedagog der pedagogisk kompetanse og improvisasjon står sentralt og er i vekselvirkning sammen. Biesta (2014) argumenterer for at vi trenger pedagogikk som springer ut i utdanningens vidunderlige risiko.

Slik jeg forstår Biesta, handler ikke det pedagogisk verdifulle og ønskelige kun om hvordan barnehagen bidrar til at barnet forstår samfunnet rundt seg. Prosesser rundt subjektivisering av barnet dreier seg også om hvordan pedagoger bruker sin pedagogiske kompetanse og skjønn når de støtter barn i å involvere seg i verden, og bidrar til utvikling av samfunnet.

### **3.4 Humboldt om selvdanning**

Korsvold (2013) viser til danning med et sideblikk på dagens tyske forståelse av *Bildung* i barnehagesammenheng. Dagens dannelsbegrep forstås som et komplekst, mangetydig og flerdimensjonalt begrep hvor selvdanning utgjør en viktig komponent (Korsvold, 2013, s. 43). Den tyske opplysningsfilosofen Humboldt så danning som personlig prosess med et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene, og med evne og vilje til å reflektere over egne handlinger og væremåter (Korsvold, 2013, s. 57).

I dagens tyske dannelsesdiskurs innen barnehagefeltet betegnes selvdanning som selvdanningsprosesser og begrepet settes i sammenheng med myndiggjøring. Danning som selvdanning handler om pedagogens oppdragerrolle; å støtte opp om utviklingen av unike individer (Korsvold, 2013, s. 57). Slik sett er danning en personlig prosess, med et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene. Humboldt la vekt på en dannelsesteoretisk vekselvirkning mellom mennesket og verden, der det individuelle mennesket utfolder sine krefter for å danne helhet (Korsvold, 2013, s. 57). Danning forstås som en prosess der individer samspiller med hverandre på måter som gir alle involverte flere og nye erfaringer.

Selvdanning er å forme særegne individer, samtidig som selvdanning er viktig som ressurs i andres utviklingsprosesser. Dette beskriver Humboldt i teksten *Theorie der Bildung* fra 1793 (Humboldt, gjengitt i Steinsholt, 2013, s. 100). Han beskriver hvordan mennesket har sterk trang til å overskride seg selv i retning av noe som ligger utenfor en selv. Og nettopp her ligger danningens mantra: gjennom danning blir individet forent med det allmenne. Individet dannes best når det oppstår en produktiv spenning mellom det individuelle og det allmenne, der selvet på den ene siden skal være åpent og fleksibelt nok til å formes, og på den andre siden så selvstendig at det får unik og personlig form. Danningen av selvet handler slik sett ikke minst om å gjøre erfaringer. Humboldt mener derfor at danning består av en generell, intensiv og fri vekselvirkning mellom individet og verden (Steinsholt, 2013, s. 199).

### **3.4.1 Den pedagogiske relasjonen i lys av subjektets danning**

På bakgrunn av at den pedagogiske relasjonen er forstått som grunnleggende for all pedagogisk virksomhet, kan den ha begrensninger. Hvis fokuset på den pedagogiske relasjonen blir for sterkt, kan avstanden som utgjør et nødvendig aspekt ved den pedagogiske prosessen oversees beskriver Skoglund (2014).

Skoglund (2014) er opptatt av at relasjonen mellom barn og voksen i seg selv ikke er nok. En mangelfull erkjennelse av at den voksne aldri kan ta barns perspektiv fullt ut skaper en nødvendighet i å møtes i *noe* tredje, utenfor det enkelte subjekt. Hans Skjervheim redegjør i essayet *Deltakar og tilskodar* (2001) for at et gjensidig møte ikke bare er relasjon mellom deg

og meg, men «ein treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre» (Skjervheim, 2001, s. 71). Skjervheims (2001) forståelse anerkjenner den andres autonomi og subjektive opplevelshorisont og ivaretar et gjensidig likeverd mellom subjektene i den pedagogiske relasjonen, som bidrar til subjektets danning. Det betydningsfulle tredje kan også oppfattes som et pedagogisk virkemiddel som skal tjene barns utvikling, særlig hvis den voksne hovedsakelig er styrt av faste planer og målrettet måloppnåelse (Skoglund, 2014).

Gjennom anerkjennelse av barn som likeverdig subjekt er det avgjørende å vektlegge det tredje leddet som befinner seg utenfor selve relasjonen. For at anerkjennelsen basert på gjensidighet og likeverd skal opprettholdes i relasjonen, må asymmetrien mellom barn og voksen forstås deskriptivt, og ikke normativt «som et nødvendig premiss for oppdragelse og læring» (Skoglund, 2014). Slik jeg forstår det er gjensidighet og likeverd er nødvendig for at ikke oppdragelsen skal bli en videreføring av voksnes perspektiv og tolkning av virkeligheten, hvor det ligger en skjult maktutøvelse.

### **3.5 Det pedagogiske paradoks**

Barnehagen skal være en samfunnsbyggende virksomhet, og det fremkommer i Meld. St. 19 (2016) at formålsbestemmelsen for barnehagen er på et overordnet nivå og omfatter helheten i virksomheten. Formålsbestemmelsen uttrykker tre perspektiver; samfunnsperspektivet, individperspektivet og institusjonsperspektivet (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 23). Det pedagogiske paradoks omfatter både danning og oppdragelse. Målet med oppdragelsen og danningen er et selvstendig og myndig menneske, som utvikles gjennom innflytelse av andre (Myhre, 1994, s. 159).

Helhet i virksomheten handler om å bidra til danning av den oppvoksende generasjonen. Dette omfatter både å føre barn inn i det samfunnet og den kulturen de selv er del av, og legge til rette for at den enkelte får utfolde egne evner og muligheter i et fellesskap (Arneberg & Briseid, 2008, s. 15). Det betyr at barn ikke er passiv mottaker, men aktiv og meningssøkende i sitt samspill med omgivelsene. Danningsperspektivet er fag- og kulturorientert i den forstand

at det legges vekt på den enkeltes tilegnelse av ferdigheter, kunnskaper og holdninger. På den andre siden anerkjennes individet som selvstendig tenkende, med ressurser og kritisk refleksjonsevne. Danning er tradisjonelt forbundet med begreper som selvbestemmelse, frihet, myndighet og fornuft (Arneberg & Briseid, 2008, s. 15). Ifølge Korsgard og Løvlie frembringer dette det pedagogisk paradoks; «Hvordan oppdrage til myndighet når oppdragelse er at være underlagt en andens myndighet og myndighet samtidig er det enkelte menneskes egne frembringelse» (Korsgard & Løvlie, 2003, s. 10).

Slik jeg forstår det vises det til et forhold mellom det å være underlagt autoritet og samtidig frigjøre seg fra den samme autoriteten. Utfordringen kan ligge i spenningsfeltet mellom barns selvbestemmelse og pedagogens autoritet og forpliktelse gjennom blant annet formålsbestemmelsen til å vie barn inn i samfunnet. Dette aktualiserer ansvarliggjøring og myndiggjøring av barn.

### **3.6 Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barn**

Barnehagen er en dannelsesarena der barn skal få muligheten til å utvikle selvstendighet, selv tillit og tro på at utvikling og endring er mulig. Når barn i stadig yngre alder skal medvirke og bli ansvarliggjort for sine valg og handlinger, oppstår nye problemstillinger hevder Vibeke Glaser (2013, s. 134). Det stilles spørsmålsteget ved at vi idealiserer det selvstyrte barnet og glemmer at barn også er avhengige av andre. Glaser (2013) hevder at å oppdra barn i et dannelsesperspektiv krever etisk bevissthet hos voksne. Det myndige mennesket har lenge vært et ideal i dannelsesdebatten, og historisk sett er myndiggjøringen av mennesket et ideal som sees både i den klassiske og den moderne tolkningen av dannelsesbegrepet.

Å gjøre et individ myndig handler om å tilføre individet kunnskap som gjør at det frigjør seg. Myndiggjøring i pedagogisk arbeid innebærer å forholde seg til barn som subjekt og aktiv medborger, og gradvis la barn få utvikle selvstendighet og selv tillit (Glaser, 2013, s. 139-140). Myndiggjøring er også et spørsmål om makt. I et myndiggjøringsperspektiv er det snakk om “makt til” fremfor “makt over” og når voksne gradvis gir fra seg makt til barn, og når

barnet opplever kontroll over situasjonen realiseres myndiggjøringen. Glaser (2013) hevder at prosessen med å myndiggjøre barn i stadig yngre alder kan ha motsatt effekt.

Sett i lys av Michel Foucaults kritiske perspektiv kan myndiggjøringen fungere som en avansert form for styring og disiplinering av individet (Glaser, 2013, s. 140). Ifølge Foucault ligger det i samfunnets interesse at barn både kontrolleres og frigjøres. Den mest produktive maktutøvelsen er den som er minst synlig og som ofte viser seg i prosesser som bevisstgjør og frigjør. Denne maktutøvelsen er vanskelig å forsvare seg mot fordi den fremstår som et ubetinget gode (Glaser, 2013, s. 140). Samtidig som barn får mer frihet og rett til deltakelse på flere områder, kan det se ut til at den enkeltes liv er regulert og organisert mer enn noensinne.

Når voksne delegerer myndighet til barn, ansvarliggjør og disiplinere de samtidig barnet og sees på som en form for styrt frihetspraksis; barn utvikler selvdisciplin innenfor rammer som voksne har satt. Oppdragelse beskrives som en prosess der voksne *leder* og *veileder* neste generasjon, gjennom oppdragelsen overføres verdier, normer og uttrykks- og handlingsmåter. Sett i et slikt perspektiv kan innføringen av dannelsesbegrepet i styringsdokumenter, på bekostning av oppdragelse, føre til mer disiplinering.

I tråd med det økende fokuset på myndiggjøring i vårt samfunn kan dette fremstå som et ubetinget gode, og gjennom Foucaults kritiske blikk betraktes som en avansert form for disiplinering av individet (Glaser, 2013, s. 141). Det er ingenting i veien med å ha makt, men bevissthet og åpenhet om hvordan makten brukes, er demokratiets kjennetegn (Pålerud, 2013).

#### **4. Oppdragelse i barnehagepedagogisk sammenheng**

Kapitlet belyser grunnleggende trekk ved oppdragelse i barnehagepedagogisk sammenheng, og redegjør for trekk som legges til grunn for at oppdragelsens innhold skal gi mening i

dagens samfunn. Kapittelet danner grunnlag for å se etter møtepunkter mellom danning og oppdragelse i undersøkelsens analyse og diskusjon.

Oppdragelse er et velkjent pedagogisk begrep og uttrykk bruk i generasjoner. Filosofen Hans Skjervheim (2001) beskriver en av pedagogikkens oppgave slik: «Pedagogikken spring ut av ei praktisk interesse og ei nødvendig oppgave: den yngre generasjonen krev og treng oppseding. Pedagogikk er såleis ein praktisk disiplin» (Skjervheim, 2001, s. 215). Å oppdra er knyttet til undervisning og det å oppfostre noen. Fokuset ligger på voksne og den omsorgen de gir, og hvilke kunnskaper og ferdigheter som læres bort til den oppvoksende generasjonen. Å oppdra betraktes som en prosess der voksne først og fremst drar barn og ungdom opp på voksnes nivå eller de standardene samfunnet har satt (Løkken & Søbstad, 2018). Myhre (1994) gir en slik definisjon av oppdragelse:

(...) det samspillet mellom den eldre og yngre generasjon der den eldre generasjonen tar sikte på å formidle til barn og unge de kunnskaper og ferdigheter, holdninger og innstillinger, samlivs- og trosformer som er uttrykt for den sosiale og kulturelle sammenheng oppdragelsen foregår i, slik at den nye generasjonen får hjelp til å realisere sine evner og muligheter og gjennom dette virke tilbake på samfunn og kultur i både stabiliserende og nyskapende tenkning (Myhre, 1994, s. 48).

Oppdragelse beskrives som en prosess der voksne *leder* og *veileder* neste generasjon, gjennom oppdragelsen overføres verdier, normer og uttrykks- og handlingsmåter. En slik oppfatning av oppdragelse aktualiserer individperspektivet og samfunnsperspektivet, hvor fokuset er på enkeltbarns behov for å fungere i en sosial sammenheng (Skoglund, 2014).

I enhver oppdragelse er det to hensyn å ta: hensynet til barnet og samfunnet. Det er derfor viktig å skille mellom to aspekter ved oppdragelse, det psykososiale og det kulturelt-samfunnsmessige. Gapet mellom personlig frisetting og samfunnsmessig styring er vanskelig å forene med målrettet oppdragelse og danning, og sammenhengen mellom psykologiske, kulturelle og samfunnsmessige aspekter ved slike prosesser er viktig (Foros & Vetlesen, 2015, s. 87). Dette er oppdragelsens paradoks og vekselvirkningsprinsippet som angir spenningen mellom autonomi og frihet og individ og fellesskap.

*Ordparene* ses på som poler i et motsetningsforhold der motsetningene er tilsynelatende. Disse er nødvendige forutsetninger for hverandre i vekselvirkningsforholdet idet de belyser og støtter hverandre. Som eksempel kan det gjennom å se barn som natur (et biologisk vesen) som samtidig og helt fra starten lærer og dannes i kulturen, nettopp i en vekselvirkning gjennom et sammenflettede, aktivt samspill mellom barn og kulturen. Kulturen er der før barnet og kan ikke velge barnet vekk (Thoresen, 2013, s. 165).

Ifølge Myhre (1994) kan en slik polar tenkning og forholdningsmåte motvirke ensidighet, som i oppdragelsessammenheng kan utvikle seg til uheldige forhold: undertrykking dersom autoritet blir ensidig vektlagt, eller utagering dersom frihet blir ensidig vektlagt (Myhre, 1994). Oppdragelsesvirkeligheten er konstituert av alle fenomener i vårt samfunns- og kulturliv som har relasjon til oppdragelsen. Oppdragelsen omfatter ikke bare oppdagelses- og utdanningsinstitusjoner, men hele den menneskeskapte virkelighet i den utstrekning den har konsekvenser for oppdragelsen. Oppdragelsesvirkeligheten er derfor ingen isolerbar sektor, men omfatter samfunn og kultur sett gjennom oppdagelsens synsvinkel (Myhre, 1994, s. 48). Myhre (1994) hevder at i en slik virkelighet påvirkes barn og unge på to måter. På den ene siden gis en bevisst og *målrettet* oppdagelsespraksis, og på den andre siden *preges* individet gjennom det sosiale og kulturelle miljøet det lever i. Dette skillet antydes gjennom redegjørelsen av oppdagelse i tidligere rammeplaner.

Gjennom utvalgt teori innenfor oppdagelse skimtes en diskurs der barn skal *ledes* og *veiledes* av den eldre generasjon, og viser til en mer voksenstyrt tilnærming til barn der voksne har en avgjørende rolle i oppdagelsen. Gjennom oppdagelsen *overføres* verdier, normer, tanker og uttrykks- og handlingsmåter, og voksne skal *veilede* barn i vekslingen mellom samfunnets normer og egen væremåte. Barn må få *hjelp* til å oppfatte hvilke rammer som er akseptable i samvær med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006).

## 4.1 Ujevne maktforhold mellom voksne og barn

Forholdet mellom barn og voksne skal være likeverdig, men ut fra strukturelle posisjoner og individuelle ferdigheter og egenskaper er barn som regel underlegne den voksne (Kanstad, 2011, s. 215). Dette aktualiserer ujevne maktforhold mellom voksne og barn.

I lys av viktigheten av anerkjennelse basert på likeverd og gjensidighet mellom barn og voksne, kan asymmetri forstått normativt være nødvendig. I det følgende sees det på asymmetrisk forhold mellom barn og voksen. Det presiseres at ujevne maktforhold mellom voksne og barn også sees innenfor et danningsteoretisk perspektiv.

Asymmetri sees på som en autoritet i kraft av den voksnes rolle, ansvar og profesjon. Løgstrup (1991) viser til at det er forskjell mellom barn og voksne. Barn er ikke i stand til å vise en forbeholden tillit hvor barn har mulighet til å reservere seg på måter som den voksne. Noddings (1997) beskriver hvordan det mellom barn og voksne er *strukturelt asymmetriske* relasjoner. Samspillet mellom barn og voksen er i utgangspunktet likt et samspill mellom alle mennesker, men mennesker har ulike forutsetninger som påvirker deres rolle og status i samspillet. Dette innebærer ikke at relasjonen er asymmetrisk i innhold og form. Den voksne besitter erfaring og kunnskap som gjerne vekker barns oppmerksomhet og interesse. Men også gjennom sitt nærvær og engasjement *fargesetter* vedkommende det felles tredje (Skoglund, 2014). Voksne som oppdragere kan styres av et syn på hvordan de tror barns sosialiseringssprosess foregår, og hvor selvaktive voksne mener barn kan være (Kanstad, 2011, s. 2019).

Barns mulighet for danning og oppdragelse er ikke bare betinget av barns egen selvvirksomhet og vilje til selvdanning. Prosessen er også avhengig av at voksne både presenterer og representerer verden for barn (Skoglund, 2014). I artikkelen «*No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations*» viser Biesta (2012) til at i all pedagogisk virksomhet har den voksne en utfordring i å bidra til barns endring og utvikling. Utfordringen omhandler å presentere noe som kommer utenfra for barn som verken kan avledes eller bekreftes gjennom hva barn vet fra før, og skaper en asymmetri som forutsetter en autoritet fra den voksne (Biesta, 2012, s. 9). Han hevder at den autoritet som den voksne



utøver gjennom å innføre noe nytt, må sees som den voksnes troverdighet og at den voksne selv har tro på og står ansvarlig for det som formidles.

Biestas (2012) perspektiv bidrar til en forståelse av at all pedagogisk virksomhet innebærer et normativt aspekt, på bakgrunn av at det forutsetter voksnes valg og forpliktelser som bestemmer hva som skal komme utenfra til barn (Skoglund, 2014). Oppsummert handler det om ansvaret for at det betydningsfulle tredje ikke bare belyses gjennom barns perspektiv, men at det utdypes og utvides i tråd med Barnehageloven og Rammeplan for barnehagen. Slike ledende føringer hvilke dannelses- og oppdragelsesmuligheter barn i barnehagen får ta del i, må ifølge Skoglund (2014) være gjenstand for en kontinuerlig debatt. Det handler om at den voksne tar ansvar for både barn og for verden.

## 4.2 Deskriptiv og programmatisk beskrivelse av oppdragelse

På en enkel måte kan oppdragelse defineres som den hjelp den eldre generasjon gir den yngre for at den skal mestre livet. En mer detaljert definisjon gis ved å si at oppdragelse bestemmes gjennom samspillet mellom den eldre og yngre generasjon der den eldre generasjon tar sikte på å formidle til barn de kunnskaper og ferdigheter, holdninger og innstillinger som er uttrykk for den sosiale og kulturelle sammenheng oppdragelsen foregår i. Slik får den nye generasjonen hjelp til å realisere sine evner og muligheter og virke tilbake på samfunn og kultur i både stabiliserende og nyskapende forstand (Myhre, 1994, s. 48).

En slik deskriptiv definisjon kan utvides i en mer programmatisk retning, og omformulere det slik; «(...) som er uttrykk for den sosiale og kulturelle sammenheng oppdragelsen foregår i, *på en slik måte* at den nye generasjonen får hjelp til å realisere sine evner og muligheter i *retning av medmenneskelighet, ansvarlighet og selvstendighet* og gjennom dette (...)» (Myhre, 1994, s. 49). Det programmatiske momentet i en slik definisjon av oppdragelse ligger i fremhevelsen av visse moralske kvaliteter som antas at det er en generell enighet om at mennesket bør inneha.

Den tyske kulturfilosofen og pedagogen Schleiermacher (1826) ga i *Forelesninger over pedagogikk* ingen samlet definisjon av oppdragelsen. Han tok utgangspunkt i samlivet mellom menneskene i sin alminnelighet og beskrev oppdragelse som *omgang* mellom voksne og barn.

Ved å se på barn som svakere og uerfarne som trenger mer hjelp og støtte enn de sterke og erfarne, vokser den *mer bevisste* oppdragelse frem (Schleiermacher, gjengitt i Myhre, 1994, s. 49). Den hadde tre funksjoner mente Schleiermacher;

- Oppdragelsen skal fremfor alt *understøtte* barnet og i miljøet alt det som tjener til å fremme veksten i retning av det gode.
- Barnet skal *beskyttes* mot skadelig og nedbrytende innflytelse.
- Oppdragelsen skal *motvirke* uheldige tendenser i barnet, slik at de ikke setter seg fast. Dette innebærer mer å styrke barnets og den unges vilje til å identifisere seg med det gode enn å straffe (Myhre, 1994, s. 49).

Barn vokser inn i samfunn og kultur, samtidig som barn utvikler sin individualitet. I pedagogikken ligger det en spenning mellom begrepene påvirkning og utvikling, i henholdsvis vekstpedagogikken og formidlingspedagogikken (Thoresen, 2013). Skal det legges vekt på barns frie vekst eller på påvirkningen fra miljøet? Schleiermacher tok et oppgjør med en slik pedagogisk tenkning og han karakteriserte posisjonene med ordene pedagogisk avmakt og allmakt.

Gjennom disse posisjonene blir utvikling til avmakt og påvirkning til allmakt. Hvis den frie vekst er svaret, blir oppdragelsen overflødig. Da kan bare det som utvikles *naturlig vil vokse frem*, og selve dannelsesprosessen er uten betydning. Hvis svaret på den andre siden er påvirkning blir ikke oppdragelsen rettet mot barnet og dets dannelsesprosess, men mot ytre vilkår og hva de krever av barnet. Slik blir den pedagogiske prosessen likegyldig (Thoresen, 2013, s. 163).

Myhre (1994) løfter frem betydningen av både den *funksjonale* og den *intensjonale* oppdragelsen. Den funksjonale oppdragelsen foregår gjennom hverdagslivet og skjer hele tiden der voksne preger barn gjennom det som sies og gjøres, og gjennom den atmosfæren som skapes i barnehagen. Den intensjonale oppdragelsen er mer målrettet og sees i sammenheng med hensyn til sosiale normer og kulturens konvensjoner der voksne bruker virkemidler som ros og oppmuntring eller grensesetting. Oppdragelsens og dannelsens mål er humanitet, forstått som medmenneskelighet hos Myhre (1994). Slik sett er Myhres oppdragelsesbegrep og dannelsesbegrep uttrykk for det samme.

Det er både den funksjonale og den intensjonale definisjonen av oppdragelsen som ligger til grunn i analysen i avhandlingen.

### **4.3 Oppdragelse i tidligere rammeplaner for barnehagen**

Oppdragelse er nedfelt i tidligere rammeplaner for barnehagen bidrar til en operasjonalisering av begrepet. Det er også relevant å se på begrepet i tidligere styringsdokumenter for barnehagen på bakgrunn av at avhandlingen bygger på at danning har erstattet oppdragelse i styringsdokumenter.

Barnehagen fikk sin første rammeplan i 1996. Den ble utformet som lærebok og rammeplan, og er på 145 sider. Under kapittelet *Sosial og personlig utvikling og læring* blir barns *personlige identitet* beskrevet. Gjennom en individualisering danner barn seg personlig identitet, og utvikler en opplevelse av seg selv som eget individ, atskilt fra andre (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 47). Barn utvikler en forståelse for personlige egenskaper, og barn får egen vilje og frihet til å velge sin egen kurs. Det første bildet av seg selv får barn ved å se seg selv med andres øyne. Hvis barn skal utvikle et positivt selvbilde må mennesker som har betydning for det møte barnet med en positiv og anerkjennende holdning. Rammeplanen beskriver at kvaliteten på samspillet er helt sentralt for barns mulighet til å utvikle et positivt selvbilde (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 47).

Forholdet mellom barn og voksen må være preget av tillit. For å få tillit må voksne være oppriktig interesserte i barnet og oppfatte hva barnet ønsker, se barnet, forstå deres uttrykk og tilpasse sin adferd til dem (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 47). Forholdet mellom barn og voksen omtales også i Rammeplanen fra 2006, og beskriver hvordan omsorg i barnehagen handler både om relasjonen mellom personalet og barn og om barns omsorg for hverandre. Videre beskriver den at å gi barn mulighet til å gi hverandre og ta imot omsorg er grunnlaget for utviklingen av sosial kompetanse og er et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25).

Gjennom *sosialisering* tilegner barn seg samfunnets kultur- og verdimønster, der barn lærer å etablere og bevare forhold til andre og å bli et akseptert medlem av samfunnet. «Barnet tilegner seg samfunnets normer og verdier, og det lærer å oppføre seg i tråd med samfunnets regler» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 48). Rammeplanen beskriver barnehagen som en formidler av tanker, uttryksmåter og verdier både fra den lokale og den nasjonale kulturen, og at verdiformidling og oppdragelse hører sammen. Kultur kan ikke formidles uten å oppdra, fordi all kultur har verdier og normer innebygd i seg. Det kan heller ikke oppdras uten å formidle kultur, siden kultur blant annet innebærer å forholde seg til handlinger og holdninger som er kulturavhengige (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 59). Rammeplanen understreker at positive sosiale handlinger og holdninger ikke utvikles av seg selv, og at det er nødvendig med et bevisst holdnings- og oppdragelsesarbeid.

Den sosiale oppdragelsen knyttes til barns moralske utvikling og det etiske aspektet ved utviklingen. En slik side av oppdragelsen skal i mindre grad knyttes til kontroll og regler om forbud. «Selvfølgelig må man i barnehagen ha visse regler og grenser. Men de må være få, nødvendige, oversiktlige og forståelige, de må gjennomføres fleksibelt og tas opp til vurdering ved jevne mellomrom» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 48).

Rammeplanen fra 2006 beskriver oppdragelse er en prosess der voksne leder og veileder neste generasjon og at det gjennom oppdragelsen overføres verdier, normer, tanker og uttryks- og handlingsmåter. Voksne skal veilede barn i deres veksling mellom samfunnets normer og sosiale krav og egen væremåte og barn må få hjelp til å oppfatte hvilke rammer som er akseptable i samvær med andre.

Betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn vektlegges. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25). En slik oppfatning av oppdragelse reflekterer både et individperspektiv og et samfunnsperspektiv, der fokuset er på den enkeltes behov for å fungere i en sosial sammenheng. Rammeplanen fra 2006 beskriver også at; «Barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 28). I oppdragelsen ligger formidling av holdninger, normer, verdier, kunnskaper og ferdigheter som er viktige i og for

den kulturen barn vokser opp i. Slik hevdes det at oppdragelse alltid er et kulturavhengig fenomen.

Rammeplanen fra 1996 hevder at målet med den sosiale oppdragelsen er å utvikle selvstendige, fornuftige og følsomme individer som foretar sine vurderinger innenfor trygge rammer og som har evne til å ta hensyn og vise omsorg for andre. Barn tilegner seg lettere fellesskapsnormer gjennom en slik oppdragelsespraksis (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 48). «Den ideelle måten å nærme seg den sosiale oppdragelsen på er verken gjennom autoritær oppdragelse eller fri vekst, men gjennom handlinger og samtaler mellom barn og voksne der forholdet preges av innlevelse og anerkjennelse av barna» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 48). Oppdragelsen skal skje i tråd med barnehagens verdigrunnlag og legge grunnlaget for barns mulighet til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25).

Dette kan oppsummert vise til hvordan begrepet oppdragelse har gått fra å være et etablert begrep i styringsdokumenter for barnehagen til å bli erstattet av danning som begrep.

## **DEL 2**

Del 2 viser til avhandlingens vitenskapsteoretiske ramme og omhandler dokumentanalyse som kvalitativ forskningsmetode. Det gis beskrivelser av hvordan dokumentanalyse som metode anvendes for å svare på avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål.

### **5. Metode**

Avhandlingen bygger på en problemstilling om hvordan danning er beskrevet i utvalgte styringsdokumenter for barnehagen, og hvilke møtepunkter det er mellom danning og oppdragelse. Oppdragelse sees i en barnehagepedagogisk sammenheng. Ved valg av forskningsdesign bør det tas hensyn til forskningsspørsmålene og den teoretiske referanserammen. Ved å gi en oversikt over studiens sentrale tema, metode og analytiske strategier fortolkes det som en vitenskapsteoretisk posisjon (Kalleberg, 1996). En vitenskapsteoretisk posisjon konkretiseres som krav til et bestemt forskningsopplegg, og den vitenskapsteoretiske rammen er derfor sentral gjennom utformingen av studien.

Undersøkelsen bør vise en sammenheng mellom hva en ønsker å undersøke, det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen, den vitenskapsteoretiske rammen som studien plasseres i og ikke minst fremgangsmåten som brukes for å belyse forskningsspørsmålene samt analyse og oppsummering (Kalleberg, 1996, s. 132). Thagaard (2018) legger vekt på at fortolkning har stor betydning innenfor kvalitative studier. Jeg skal i det følgende redegjøre for hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ramme.

#### **5.1 Vitenskapsteoretisk ramme; hermeneutikk**

Begrepet *hermeneutikk* stammer fra det greske ordet *hermeneuein* som betyr å uttrykke, utlegge, forklare eller forstå, fortolke eller oversette. Hermeneutikk som fenomen handler om

en klargjøring av hva forståelse og fortolkning er, og hvordan forståelse og fortolkning er mulig. Hvis hermeneutikken sees på som en filosofisk retning eller fag har den hatt ulikt innhold og vektlegging gjennom årene (Gilje & Grimen, 1995). Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke tekster gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som oppfattes som innlysende ved første øyekast (Thagaard, 2018, s. 37).

Thagaard (2018) beskriver dobbel hermeneutikk og forklares som; «Forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av de som deltar i den samme virkeligheten» (Thagaard, 2018, s. 38). Offentlige dokumenter er skrevet av mennesker og teksten er derfor et resultat av menneskers forståelseshorisont, fordommer og forventninger (Thagaard, 2018). Dette er aktuelt på bakgrunn av at dokumentene som analyseres i undersøkelsen er offentlige dokumenter som er styrende for barnehagen.

Hermeneutiske studier legger vekt på fortolkning og forståelse, og min forforståelse er naturlig en del av forståelsen og tolkningen av funn i analysen. Det er gjennom hele prosessen viktig med refleksjon over egen forforståelse som barnehagelærer og menneske, men også med hvilket utgangspunkt jeg skriver avhandlingen i. Som undrende over hvordan oppdragelse kan erstattes av danning i styrende dokumenter for barnehagen, må jeg være oppmerksom på hva jeg tolker ut ifra. Det følgende kapittelet ser nærmere på forforståelse, fortolkning og metaperspektiv.

### **5.1.1 Forforståelse og fortolkning**

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av ulike forutsetninger. Gadamer (2001a) hevder at anstrengelsen for forforståelse i utgangspunktet styres av en form for meningsforventning. Han mener at det er våre forutsetninger, eller vår forforståelse som bestemmer hva som er forståelig og hva som er uforståelig, og at forforståelsen da er et nødvendig vilkår for forståelse. Det vil si at når en tekst skal fortolkes må det startes med visse ideer om hva det skal sees etter. Uten slike ideer vil undersøkelsen i utgangspunktet ikke

ha noen retning siden vi ikke vet hvor vi skal rette vår oppmerksomhet (Gilje & Grimen, 1995, s. 148).

Forforståelsen er ikke alltid uttalt, formulert eller reflektert rundt og i forforståelsen inngår det mange komponenter. Dette er for eksempel ulike bakgrunnsteorier, språk og begreper eller personlige erfaringer (Gilje & Grimen, 1995). Hvordan begrepene brukes og på hvilken måte det formuleres språklig, viser til hvilken diskurs som anvendes og gjør noe med hvordan fenomenet som studeres oppfattes. Det har direkte betydning for hvordan fenomenet forklares. Gilje & Grimen (1995) beskriver hvordan noen elementer i forforståelsen kan basere seg på såkalt taus kunnskap og at forforståelsen er helhetlig.

Det betyr at de ulike elementene bygger på hverandre og støtter opp om hverandre. Forforståelsen er dessuten reviderbar, noe som innebærer at den forandres og suppleres i takt med nye erfaringer og i møte med nye mennesker (Gilje & Grimen, 1995, s. 150).

Gadamer (2001b) hevder at tolkeren til en viss grad må frigjøre seg fra sin egen forforståelse og han beskriver den hermeneutiske forståelsen av tekstbegrepet følgende:

Teksten betraktes altså ikke som et sluttprodukt, som en analyse av dens fremstilling er rettet inn mot for å oppklare den mekanismen som gjør at språket fungerer - uten å ta hensyn til alt innhold som den formidler. Sett ut fra det hermeneutiske synspunktet - som er synspunktet til enhver leser - er teksten kun et mellomprodukt, en fase i forståelsesprosessen, som sikkert nok også impliserer en viss abstraksjon, nemlig isoleringen og fikseringen av nettopp denne fasen (Gadamer, 2001b, s. 174).

Gadamer ser på teksten som en fase i gjennomføringen av en kommunikativ hendelse.

Thomassen (2006) hevder at for å anvende den hermeneutiske metoden i praksis er det to perspektiver som kombineres. Det ene er perspektivet som kommer innenfra som er forforståelsen, og det andre perspektivet er metaperspektivet. Metaperspektivet sies å være et kritisk blick på det du holder på med, der du må ta et skritt ut av situasjonen du er i for å få et helhetsblikk utenfra (Thomassen, 2006, s. 97).



## 5.2 Dokumentanalyse

Dokumentene analyseres med intensjon om å besvare «*Hvordan er danning beskrevet i styringsdokumenter for barnehagen, og er det møtepunkter mellom danning og oppdragelse?*»

Det er valgt to styringsdokumenter til analyse, Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Begge dokumenter er utgitt av Regjeringen. Det er relativt ulike dokumenter; Rammeplan er styrende for den pedagogiske praksisen og beskriver i større grad danning gjennom arbeidsmåter. Meld. St. 19 (2016) er mer veiledende for praksis og utdyper forhold og prosesser som bidrar til beskrivelse av danning. Dokumentene er valgt for å få en utfyllende beskrivelse av danning. Jeg kommer tilbake til begrunnelse for valg av dokumenter i neste kapittel.

Dokumentene analyseres med intensjon om å komme frem til en forståelse for hvordan danning er beskrevet i styringsdokumentene, og hvilke møtepunkter det er mellom danning og oppdragelse. Metoden er deduktiv som innebærer at det knyttes beskrivelser fra andre teoretiske bidrag opp mot dokumentene som skal analyseres, som kan bringe frem en forståelse for beskrivelsene av danning i dokumentene (Thagaard, 2018).

## 5.3 Utvalg av styringsdokumenter til undersøkelse

Utvalget av dokumenter har stor betydning for hva undersøkelsen ønsker å si noe om. Malterud (2011) hevder at det utvalget som anvendes har stor betydning for hvilke sider av fenomenet vi ønsker å si noe om. Det må derfor være samsvar mellom hva undersøkelsen søker svar på, og hva som faktisk undersøkes. Utvalget må «inneholde data om det fenomenet vi utforsker, og danne grunnlag for overveielser om kunnskapens gyldighet og rekkevidde» (Malterud, 2011, s. 55). Jeg må være bevisst hvilke begrensninger utvalget gir med tanke på å trekke slutninger ut av undersøkelsen. Rammeplan for barnehagen utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2017 og Meld. St. 19 er utgitt av Kunnskapsdepartementet i 2016.

Kvalitative studier kjennetegnes ofte ved et begrenset antall dokumenter (Thagaard, 2018). Utvalget av dokumenter i undersøkelsen er utgitt av regjeringen. Utvalget er relativt lite og det er viktig at det anvendes en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). En strategisk utvelgelse er basert på at det systematisk velges ut dokumenter som har kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen. Men når er utvalget stort nok? Spørsmålet vurderes etter hvor godt utvalget av dokumenter er egnet til å utforske problemstillingen og om de gir en forståelse av fenomener som undersøkes (Thagaard, 2018). Hensikten med utvalget er å få fram hvordan danning er beskrevet i styrende dokumenter for barnehagen.

### **5.3.1 Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017)**

Barnehagen er en viktig arena for oppvekst og læring for barn. Rammeplanen gir retningslinjer for barnehagens innhold, oppgaver og verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017), og rammeplanen er, i likhet med barnehageloven, et styrende dokument for barnehagen (Thoresen, 2013). Rammeplan for barnehagen skal være grunnlaget for all barnehagevirksomhet. Dokumentet skal angi mål for barnehager og retningslinjer for barnehagens innhold, som for eksempel lek, omsorg og sosial kompetanse. Den skal også angi barnehagens oppgaver i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Målet med Rammeplan for barnehagen er å gi barnehagens personale et verktøy og en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og en helhetlig vurdering av barnehagen som virksomhet. Verdigrunnlaget og innholdet i rammeplanen skal alle norske barnehager drives etter og er fastsatt av loven (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Rammeplan for barnehagen er like forpliktende som barnehageloven og er en forskrift som er hjemlet i loven; «Departementet fastsetter en rammeplan for barnehagen. Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver» (Barnehageloven, §2).

Jeg har valgt å bruke Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) som dokument i analysen på bakgrunn av at det er den siste versjonen etter at formålsparagrafen i barnehageloven ble endret. Jeg anser den derfor som relevant, og at den kan gi beskrivelser av danning.

### **5.3.2 Meld. St. 19, Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016)**

Regjeringen ønsket med Meld. St. 19 (2016) å skissere de viktigste prioriteringene for å styrke kvaliteten på innholdet i barnehagen i arbeidet med ny rammeplan (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 6). Innledningsvis står det at; «Meldingen er primært konsentrert om barnehagens innhold og oppgaver, og den omfatter regjeringens forslag til overordnede føringer for ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som skal tre i kraft fra høsten 2017» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 9). Meld. St. 19 (2016) er et politisk styringsdokument som la føringer for rammeplan for barnehagen.

Målene som lå til grunn for utarbeidelsen av Meld. St. 19 (2016) var blant annet målet om en trygg barnehage av høy kvalitet. Et annet mål var en barnehage som gir alle barn et godt tilbud som er tilpasset deres behov. Barn skal trives, utvikle seg og lære og når barn begynner på skolen skal de kunne snakke norsk, samarbeide og samhandle med andre, samt å ha lyst til å lære. Meld. St. 19 (2016) er et omfattende dokument på 96 sider, og det er strukturert gjennom 7 kapitler med underkapitler. Avhandlingen tar i hovedsak for seg kapittel en, to og fire. Kapittel en er ett innledende kapittel der det redegjøres for bakgrunnen for meldingen, samt en oversikt over forslagene til endringer. Kapittel to gir en innføring i dagens barnehagesituasjon, gjennom de viktigste utfordringene barnehagefeltet står ovenfor og refererer til forskning. Kapittel fire er det mest omfattende kapittelet og heter *Barnehagens innhold og barns behov* og er på 40 sider.

Til forskjell fra Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er ikke styringsdokumentet et verktøy til bruk i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

## 5.4 Relabilitet

Bakgrunnen for valg av dokumenter til analyse forklares med at danningsbegrepet er relativt nytt i barnehagesammenheng og de utvalgte styringsdokument er utgitt etter at formålsparagrafen i Barnehageloven ble endret. Det er valgt offentlige dokumenter som er utgitt med formålet om at de skal være styrende for barnehagens innhold. Jacobsen (2010) hevder at offentlige kilder har som hensikt å gi et spesielt inntrykk av en situasjon, en hendelse eller et begrep.

Når det anvendes dokumenter som kilde om saksforhold baseres analysen av dokumentene på kildekritiske vurderinger (Thagaard, 2018, s. 119). Et første trinn er en vurdering av dokumentets relevans. Hvor relevant er dokumentet i forhold til problemstillingen og hvilken informasjon kan dokumentet gi? Andre trinn er vurderingen av dokumentets autenticitet ved å stille spørsmål om dokumentet er ekte og at dokumentet er produsert for det angitte mål. Tredje trinn er vurdering av dokumentets troverdighet som omhandler tillit til den informasjonen som dokumentet gir. Her er også hvordan dokumentet er blitt til, hvilke motiver opphavspersonen til dokumentet kan ha hatt og hvordan motivene preger fremstillingen, være interessant (Thagaard, 2018, s. 119).

## **DEL 3**

Del 3 viser til hvordan systematisk tekstkondensering (STC) er anvendt som analysemetode av datamaterialet fra utvalgte dokumenter, sett i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Analysen skal bidra til redegjørelse av hvordan danning er beskrevet i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). En kvalitativ analyse kan gjennomføres på ulike måter. I første omgang er oppgaven å trekke ut data som har en dokumenterende funksjon ved å vise til hvordan danning er beskrevet i de utvalgte styringsdokumentene. Til slutt presenteres en metodologisk drøfting.

### **6. Systematisk tekstkondensering (STC) som metode i dokumentanalyse**

For å systematisere og strukturere datamaterialet fra de utvalgte dokumentene, tar avhandlingen utgangspunkt i en analysemetode. Analysemetoden som anvendes er inspirert av systematisk tekstkondensering (STC). STC er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse og modifisert av Malterud (2011). Metoden har noen likhetstrekk med prosedyrene fra Giorgi og Grounded Theory, men analysemetoden er forankret i Giorgis fenomenologiske analyse (Malterud, 2011). Giorgi hevder at fenomenologisk analyse søker å utvide kunnskap om datamaterialet innenfor en gitt kontekst.

Systematisk tekstkondensering er beskrevet av Kirsti Malterud (2011). STC er en analysemetode som egner seg godt til å analysere omfattende materiale innen kvalitativ forskning (Malterud, 2011). Metoden egner seg derfor godt til inspirasjon for avhandlingens problemstilling, og utvalget av dokumenter innebærer at jeg sammenfatter informasjon fra begge dokumentene.

Formålet med å gjennomføre dokumentanalysen med inspirasjon fra systematisk tekstkondensering er å sikre struktur og systematikk i sitater som velges ut fra utvalgte styringsdokumenter. Metoden bidrar også til at sitat kan omdannes til kategorier som har relevans for avhandlingens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Kategoriene

formuleres på en måte som danner grunnlag for analyse og diskusjon gjennom relevante teoretiske perspektiver innenfor danning og oppdragelse.

Giorgi anbefaler at analysen gjennomføres i fire trinn, der stikkordene er;

1. Få et helhetsinntrykk
  - Presentert under kapitlet: *Helhetsinntrykk*
2. Identifisere meningsbærende enheter
  - Presentert under kapitlet: *Meningsbærende enheter – fra temaer til koder*
3. Abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene
  - Presentert under kapitlet: *Kondensering – fra kode til mening*
4. Sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2011, s. 98).
  - Presentert under kapitlet: *Sammenfatning – fra kondensering til begreper*

Målet med dokumentanalysen er å undersøke hvordan danning er beskrevet i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og hvilke møtepunkter det er mellom danning og oppdragelse. Funnene støttes til relevante teoretiske perspektiver innenfor danning og oppdragelse som er presentert i avhandlingens del 1. Analyseprosessen gjennomføres på dokumentene hver for seg. Først viser undersøkelsen til hvordan danning er beskrevet i utvalgte styringsdokumenter, for så å sammenfatte funnene og se dem i lys av utvalgt teori. På bakgrunn av funnene sees det på møtepunkter mellom danning og oppdragelse gjennom diskusjon, og oppdragelsesbegrepet er operasjonalisert gjennom teori som er lagt fram i avhandlingens del 1.

## 6.1 Analyseprosessen

Analyse er en prosess som knytter datamaterialet og resultatet sammen, ved at rådata blir organisert, fortolket og sammenfattet (Malterud, 2011). Følgende kapitler presenterer de fire steg som analysemetoden inneholder.

### **6.1.1 Helhetsinntrykk**

Første steg bidro til å bli kjent med datamaterialet som er valgt ut til analyse, og skapte et bilde over innholdet i dokumentene. Dokumentene ble lest gjennom flere ganger og det ble underveis vurdert mulige temaer som representerte avhandlingens søken etter hvordan danning er beskrevet i styringsdokumentene. I dette steget fokuseres det på det helhetlige, fremfor iøynefallende detaljer (Malterud, 2011). Det fenomenologiske perspektivet som analysemetoden krever er at forforståelsen og den teoretiske referanserammen midlertidig må settes i parentes (Malterud, 2011, s. 98). Siden jeg allerede hadde jobbet en del med datamaterialet, var dette utfordrende og krevende. Jeg stilte meg selv spørsmål underveis om hvilke temaer som skimtes i datamaterialet som kunne bidra til avhandlingens problemstilling og diskusjon. Første gjennomlesing resulterte i noen temaer som ble nedskrevet underveis.

Jeg leste gjennom dokumentet på nytt og markerte temaene jeg hadde notert under første gjennomlesning, og markerte sitater som jeg fant relevant for avhandlingens tema. Gjennom siste gjennomlesning satt jeg igjen med relevante temaer som gav mening i helheten (Malterud, 2011). Dette steget bidro til ett klart bilde av aspekter som omhandlet avhandlingens problemstilling, og som er relevant utgangspunkt for diskusjon.

Dette første intuitive trinnet gav disse temaene:

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017): Fellesskap, barn som subjekt  
Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016): Læring, samfunn, anerkjennelse

### **6.1.2 Meningsbærende enheter – fra temaer til koder**

Steget omhandlet en mer systematisk gjennomgang av materialet for å identifisere meningsbærende enheter. I Giorgis opprinnelige prosedyre heter det at hele teksten skal deles inn i meningsbærende enheter. I prosedyren som Malterud (2011) presenterer anses ikke hele teksten som meningsbærende elementer; «vi velger ut tekst som på en eller annen måte bærer

med seg kunnskap om ett eller flere av temaene fra første trinn» (Malterud, 2011, s. 100). Når de meningsbærende enhetene ble identifisert, var temaene fra første steg i bakhodet.

Delene av datamaterialet som skulle undersøkes nærmere ble organisert. Tekst som bar med seg kunnskap om ett eller flere av temaene fra første trinn ble trukket ut. Samtidig som de meningsbærende enhetene i dokumentet ble trukket ut begynner systematiseringen, som kalles koding (Malterud, 2011, s. 102). Kodearbeidet tar sikte på å identifisere og klassifisere alle meningsbærende enhetene i dokumentet. Med temaene som veiviser ble det søkt etter tekstbiter som etter innhold ble merket med en kode. Dette samlet tekstbiter som har noe til felles. Kodene utvikles og justeres med utgangspunkt i de foreløpige temaene fra første analysetrinn (Malterud, 2011, s. 102).

Kodingen innebærer en systematisk dekontekstualisering. Det tas ut deler av teksten fra sin opprinnelige sammenheng, for senere å lese den i sammenheng med beslektede tekstelementer som er valgt, og den teoretiske referanserammen (Malterud, 2011, s. 104). Deretter ble de opprinnelige temaene justert til mer presise koder og det ble gjort en vurdering om kodene representerte fenomener som bidrar til beskrivelse av danning i de utvalgte styringsdokumentene.

### **6.1.3 Kondensering – fra kode til mening**

I analysemodellens tredje steg ble kunnskapen som hver av kodegruppene fra modellens andre steg representerer abstrahert, og datamaterialet der det ikke ble identifisert meningsbærende enheter ble lagt til side. Dette innebærer å sortere og fortette de meningsbærende enhetene i kategorier etter kodene (Malterud, 2011, s. 105). Slik ble datamaterialet redusert til et dekontekstualisert utvalg av sorterte og meningsbærende enheter som nå besto av kodegrupper. Kodingen vises som *kategorier* i tabellene i analysearbeidet.



### 6.1.4 Sammenfatning – fra kondensering til begreper

I analysemodellens fjerde steg ble bitene satt sammen igjen gjennom en rekontekstualisering der funnene ble sammenfattet i form av begreper. Jeg har valgt å sammenfatte til enkeltstående begreper, kalt *tema* i tabellene. Mens disse foregående stegene har forholdt seg til løsrevde tekstbiter, skal det nå vurderes hvorvidt resultatene gir en gyldig beskrivelse av den sammenhengen den opprinnelig er hentet ut fra (Malterud, 2011, s. 107). Undersøkelsens analyse samt diskusjon, foregår gjennom tema som er kommet frem gjennom analysemetoden. Problemstillingens første del søker hvordan styringsdokumentene beskriver danning.

For å ivareta validiteten i undersøkelsen gikk jeg tilbake til de utvalgte dokumentene, noe Malterud (2011) kaller å rekontekstualisere funnene opp mot det opprinnelige datamaterialet. Først så jeg på presentasjonen av funnene opp mot tabellene som viser til analyseprosessen. Deretter gikk jeg inn i dokumentene for å se om sammenfatningen ble gjenspeilet der. Mitt inntrykk er at det er sammenfall mellom styringsdokumentenes materiale og presentasjon av funn.

### 6.2 Beskrivelse av tabell

Tabellen består av fire kolonner som har til intensjon å dekke de fire stegene i Giorgis analysemodell (Malterud, 2011). Prosessen fra sitat til tema er tenkt som en trakt som skal *sile* sitatene for å skape underkategorier og tema som er konkret og entydige. Samtidig skal underkategoriene og temaene dekke det opprinnelige innholdet slik det er formulert i styringsdokumentene, Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). I tabellen vises det til hvilket sidetall de meningsbærende enhetene er hentet fra.

**Kolonne 1, meningsbærende enheter:**

Kolonnen inneholder de meningsbærende enhetene som er trukket ut fra styringsdokumentet. Kolonnen inneholder sitater hentet direkte ut av teksten.

**Kolonne 2, kondensering:**

Kolonnen inneholder abstrahert kunnskap som var etablert, og kolonnen inneholder et kunstig sitat som gir det fortettede innholdet i de meningsbærende enhetene. Det opprinnelige sitatet, eller den meningsbærende enheten, ble omskrevet på en måte som gjør at de bevarer sin opprinnelige betydning, samtidig som de fremstår som fenomener med relevans til danning knyttet til problemstillingen. Denne kodingen er ment til å være en slags mellomstasjon mellom forståelse av sitatet og underkategori (Malterud, 2011).

**Kolonne 3, underkategori:**

Kolonnen inneholder en eller flere underkategorier som sitatet er plassert innenfor. I denne kolonnen er målet å plassere utvalgte sitater innenfor ulike områder som kalles koding (Malterud, 2011). Disse underkategoriene er med på å plassere de meningsbærende enhetene innenfor et tema.

**Kolonne 4, tema:**

På bakgrunn av kolonne 3, eller underkategoriene, er det dannet temaer som sier noe om de meningsbærende enhetene. Temaene danner også grunnmuren i undersøkelsen og presentasjon av funn, analyse og diskusjon. Disse temaene fremkommer videre som *perspektiver* i avhandlingen, og beskrives ikke som tema.

Videre følger et utdrag fra tabellen utarbeidet gjennom Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tabellen i sin helhet kan sees som Vedlegg 1, og tabellen som er utarbeidet gjennom Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) kan sees som Vedlegg 2.

Utdrag fra tabellen; Beskrivelser av danning i *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Side	Meningsbærende enheter	Kondensering	Kategori	Tema
7	Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling	Barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg og lek. Læring og danning skal danne grunnlag for allsidig utvikling.	Utvikling av egen identitet Barn som subjekt Læring som sammenhengende prosess	Individperspektiv Læringsperspektiv
7	Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng.	Lek, omsorg og læring som en del av danningen	Læring som sammenhengende prosess	
7	Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen	Møte barns behov for å bli sett som individer i ett større fellesskap	Utvikling av egen identitet Demokratisk fellesskap Barn som subjekt Anerkjennelse Medvirke i fellesskapet Omsorg	Individperspektiv Samfunnsperspektiv
8	Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv.	Barnehagen som en læringsarena for deltakelse i et demokratisk samfunn	Utvikling av egen identitet Demokratisk fellesskap	Samfunnsperspektiv
8	Barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barns opplevelsesverden.	Barn skal møtes som subjekter og barnehagen skal ha respekt for barns opplevelsesverden	Utvikling av egen identitet Barn som subjekt Omsorg	Individperspektiv

Tabell 1. (Tabellen i sin helhet ligger under vedlegg 1).

### 6.3 Sentrale funn i analysen – kategorier og tema

Analysemodellen bidro til å sammenfatte de meningsbærende enhetene til kategorier og tema som danner grunnlag for analyse og diskusjon, gjennom sin relevans for avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål. I prosessen med innsamlingen av data fra datamaterialet var det viktig å bevisst legge teoretiske perspektiver til side. Når kategoriene skulle sammenfattes til tema måtte disse være i relasjon til avhandlingens utgangspunkt. Analysen viste at flere av kategoriene omhandlet å ivareta barns egne behov, medvirkning i fellesskapet og læring som allsidig utvikling. Jeg gikk gjennom alle kategoriene som var dannet i analysen og så disse i sammenheng med de teoretiske perspektivene som ble presentert i avhandlingens del 1. Prosessen resulterte i at jeg gjorde tilpasninger i forskningsspørsmålene slik at det var sammenfall mellom oppgavens teorikapittel, forskningsspørsmål, kategoriene og tema som grunnlag for avhandlingens analyse og diskusjon.

Vurderinger i forhold til hvor mange kategorier og tema avhandlingen skulle diskutere og analysere ble gjort, og vurderingen ble sett opp mot organiseringen av presentasjon av funn, analyse og diskusjon. Gjennom prosessen ble disse temaene og kategoriene reist til analyse og diskusjon:

Tabell for tema og kategorier som ble trukket ut gjennom analyseprosessen:

Tema:	Individperspektiv	Samfunnsperspektiv	Helhetlig læringsperspektiv
Kategori:	Utvikling av egen identitet	Medvirke i fellesskapet	Læring som sammenhengende prosess
	Anerkjennelse	Demokratisk fellesskap	Læring som allsidig utvikling
	Barn som subjekt		Læringsfellesskap

Tabell 2.

I presentasjon av funn og diskusjon ble formuleringene for kategoriene og temaene justert slik at de er tydelige eksempler på hva avhandlingen søker, samtidig som de forstås i en faglig sammenheng. Dette har lite påvirkning i forhold til utforming av analyse- og diskusjonsdelen på bakgrunn av at jeg i hovedsak har brukt sitatene fra tabellens kolonne 1 (de meningsbærende enhetene) som grunnlag for funn i diskusjonen. Kategoriene har hatt sin viktigste funksjon gjennom å bidra til strukturering av datamaterialet, og å sammenfatte tema.

### **6.3.1 Temaer som grunnlag for analyse og diskusjon**

Tema som undersøkelsen anvender til analyse og diskusjon er:

- Individperspektiv
- Samfunnsperspektiv
- Helhetlig læringsperspektiv

#### **Presisering av meningsinnhold i tema**

Individperspektiv:

Gjennom analyse og diskusjon av individperspektivet i lys av danning og oppdragelse, diskuteres barns egen dannelsingsprosess, gjennom selvdanning. Gjennom oppdragelsen er et viktig aspekt at det overføres verdier, normer, tanker og uttrykks- og handlingsmåter til barn, der barn ledes og veiledes av voksne. Barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 28).

Samfunnsperspektiv:

Gjennom analyse og diskusjon av samfunnsperspektivet i lys av danning og oppdragelse, diskuteres barns dannelsingsprosess gjennom et mer samfunnsorientert dannelsingsperspektiv. Barn

skal oppdras for fremtiden, og viser til begrepet *human becomings* (Kanstad, 2011). Oppdragelsesbegrepet viser til hvordan barn skal ledes og veiledes av den eldre generasjon. Voksne skal veilede barn i vekslingen mellom samfunnets normer og egen væremåte. Barn må få hjelp til å oppfatte hvilke rammer som er akseptable i samvær med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Helhetlig læringsperspektiv:

Gjennom analyse og diskusjon av helhetlig læringsperspektiv i lys av danning og oppdragelse, tar jeg sikte på å diskutere hvilken betydning ulike syn på hvordan barn lærer og utvikler seg sees gjennom danning og synet på barn. Synet på barn blir naturlig diskutert gjennom *individperspektiv* og *samfunnsperspektiv*, men min forståelse er at barnesynet er et sentralt aspekt i tilknytning til læring, dermed inkluderes det også i læringsperspektivet.

## **6.4 Metodologisk drøfting**

I det følgende drøftes hvilke konsekvenser ulike metodiske valg kan ha for resultater som kommer frem i undersøkelsen. Valg jeg trekker frem er begrepsmessig gyldighet, påliteligheten til datamaterialet, intern gyldighet og ekstern gyldighet. Til slutt reflekteres det rundt metodiske utfordringer som har dukket opp underveis i undersøkelsen.

### **6.4.1 Begrepsmessig gyldighet**

Validiteten i undersøkelsen kalles *gyldighet* og omhandler om undersøkelsen gir svar på avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål (Jacobsen, 2015). Gyldigheten blir sett på gjennom en intern og en ekstern gyldighet.

Den interne gyldigheten handler om å beskrive et fenomen på riktig måte, og i avhandlingen er det et spørsmål om fenomenene danning og oppdragelse er operasjonalisert på riktig måte. Begrepsvaliditeten innebærer samsvar mellom begrepene slik de er operasjonalisert gjennom

teoretiske perspektiver, og slik avhandlingen har lyktes å operasjonalisere begrepene (Jacobsen, 2015). Den eksterne gyldigheten innebærer om funnene i undersøkelsen kan generaliseres til å være gjeldende for andre dokumenter som ikke er undersøkt. På bakgrunn av at undersøkelsen er en kvalitativ analyse er ikke hensikten at funnene skal generaliseres til andre dokumenter. Formålet med avhandlingen er å undersøke hvordan danning er beskrevet i utvalgte styringsdokumenter og møtepunkter mellom danning og oppdragelse i disse dokumentene.

Danning og oppdragelse er begreper som preger avhandlingen og det er trukket frem teoretisk forståelse av begrepene. Det er nødvendig å drøfte begrepenes validitet. Med begrepsvaliditet menes graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepene slik jeg har forstått dem i min fremstilling (Kleven, 2002). Hvordan har jeg operasjonalisert begrepene i avhandlingen; er begrepene fremstilt på bakgrunn av litteratur og teori som omhandler danning og oppdragelse?

Avhandlingen bygger på begrepsforståelse som er hentet fra forståelser til teoretikere og filosofer og hva som ligger til grunn i begrepene, og hvordan begrepene er forstått innenfor fagmiljøet. Danning og oppdragelse er begrep som ikke er lette å gi en entydig forklaring på. Jeg har på bakgrunn av det trukket frem flere forståelser rundt begrepene og vist til begrepenes historie. Slik kan begrepsvaliditeten forhøyes i samspill med datamaterialet som underbygger den teoretiske forståelsen av begrepene og litteraturen som fremstilles i avhandlingen.

#### **6.4.2 Metodiske utfordringer**

Gjennom arbeidet med avhandlingen møtte jeg underveis på noen metodiske utfordringer. Disse omhandlet blant annet utforming av problemstilling og avgrensning av tekst og datamateriale. Med utgangspunkt i danning og oppdragelse som tema var valget av hvilke styringsdokumenter for barnehagen som skulle velges vært vanskelig å avgrense. Etter lovendringen av Barnehageloven i 2010 er det utgitt flere dokumenter som er gjeldende for barnehagen som gir beskrivelser av danning, blant annet i Meld. St. 24. *Framtidens*

*barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013). Utforming av problemstillingen har vært en lang prosess, og den har endret innhold, begreper og karakter gjennom deler av skriveprosessen. Det anser jeg som naturlig i en analyse og undersøkelse.

Avgrensning av diskurs har kanskje vært den største utfordringen i forhold til metodiske utfordringer og analyse. Dokumentanalyse som metode var helt nytt for meg i starten av masterstudiet så det har krevd mye lesing i metodebøker og mange spørsmål til forelesere og medstudenter for å få en forståelse og innsikt i metoden. Jeg har måttet teste ulike analysemetoder for å finne en analysemetode som kunne bidra i undersøkelsen av hvordan danning er beskrevet i utvalgte styringsdokumenter.

Å bruke dokumentanalyse som metode har sine begrensninger, og spørsmål om validitet og reliabilitet forekommer alltid i ethvert forskningsprosjekt. Forskningsresultater er alltid forbundet med en større eller mindre grad av usikkerhet. Spørsmål om hvordan et begrep er operasjonalisert, hvilke alternative forklaringer som er mulig og ikke minst hvilken kontekst resultatene er gyldig i blir relevante (Kleven, 2002). Slike betraktninger blir gjeldene i denne undersøkelsen også.

### **6.4.3 Sosialkonstruktivismen**

Sosialkonstruktivistiske innsikter står sentralt i poststrukturalismen. Poststrukturalisme er en videreutvikling av strukturalismen, hvor noen prinsipper er tatt inn og andre revidert. På tross av dette foreligger det ingen konsensus om forholdet mellom disse to tradisjonene (Skrede, 2017, s.76). Sosialkonstruktivismen er en bred vitenskapsteoretisk retning. I Berger & Luckmanns hovedverk (1967), *The Social Construction of Reality*, hevder Skrede (2017) at forfatterne argumenterer for at virkeligheten er sosialt skapt, og at det er sosiologiens oppgave å analysere hvordan denne prosessen foregår i praksis (Berger & Luckmann gjengitt i Skrede, 2017, s. 76). Sosialkonstruktivismen er opptatt av språk som viktig for å konstruere vår virkelighetsforståelse. På bakgrunn av dette er dokumentanalyse som metode sentral i tradisjonen.



Et fravær av den ultimate sannhet, gjerne omtalt som Sannhet med stor S, er en oppfatning som ofte trekkes frem for å beskrive sosialkonstruktivismen (Skrede, 2017, s. 76). Gjennom en slik beskrivelse av sosialkonstruktivismen blir det utfordrende, og kanskje umulig å si at noen påstander om verden er mer konkrete enn andre. Skrede (2017) hevder dette er klassisk relativisme: påstander om verden kan kun bedømmes i relasjon til hverandre, ikke ved å sammenligne påstandene med en ultimat sannhetsstandard. En slik epistemologisk grunnholdning virker forlokkende, siden den åpner opp for multiple tolkninger av et fenomen. Sosialkonstruktivismens styrke er at den rokker ved hevdvunne oppfatninger og vise at ingenting er hugget i stein (Skrede, 2017, s. 77).

Idéen om at en beskrivelse er bedre enn en annen, står i motsetning til hovedidéen til sosialkonstruktivismen. Hvis sosialkonstruktivismen har mål om å dekonstruere forestillinger og diskurser som opprettholder maktforhold i samfunnet, på hvilken måte er det mulig uten å måtte forholde seg til en oppfattelse av en virkelighet eller *sannhet* som diskurser angivelig forsøker å skjule? Hvis alle redegjørelser for sosiale fenomen skal være gyldige, på hvilken måte kan sosialkonstruktivismen selv hevdes å være gyldig? (Skrede, 2017).

En kritikk mot sosialkonstruktivismen som vitenskapsteori er rettet mot den grunnleggende påstanden om at utsagt, handlinger og fenomener bare blir virkelige gjennom språkgjøring. Hellesnes (2001) hevder hvordan sosialkonstruktivismen står i fare for å fremstilles både som antirealistisk og relativistisk. En mer radikal sosialkonstruktivistisk versjon er en avvisning av naturen og naturens realiteter; «vitskapen konstruerer, den oppdager ikke. Til liks med forklaringene blir fenomenene til gjennom ei form for oppfinning» (Hellesnes, 2001, s. 137).

Gjennom sosialkonstruktivismen blir egen forforståelse viktig når jeg går inn i en analyseprosess. Slik jeg tolker sosialkonstruktivismen sier den ikke at alt er relativt, men bevisstgjør at det kommuniseres ut fra egen forforståelse og fra et bestemt ståsted. Dette gjør at retningen viser til en ydmykhet rundt egne antakelser om et fenomen. I egen forforståelse ligger det en antakelse av at danningsbegrepet i styringsdokumenter, som erstatning for oppdragelse, kan komme til å tilsløre voksnes makt i barns dannelsesprosess og gjennom det pedagogiske arbeidet. Jeg er opptatt av etiske utfordringer som ligger i relasjonen og samhandlingen mellom voksne og barn. Innsikt i sosialkonstruktivismen er en god hjelp til en

refleksiv bevissthet omkring egen forforståelse. Jeg må gå inn i analyseprosessen med ett åpent sinn hvor jeg er åpen for å endre egen forforståelse underveis.

## **DEL 4**

Del 4 inneholder presentasjon av funnene gjennom systematisk tekstkondensering og tekst-graving. Funnene viser hvordan danning er beskrevet i styringsdokumentene som er utvalgt, slik problemstillingens første del søker. Funnene sees i lys av individ-, samfunn,- og et helhetlig læringsperspektiv.

### **7 Beskrivelser av danning i styringsdokument for barnehagen**

En utforskning av datamaterialet i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) gjennom kategorier blir først presentert, og en betraktning omkring funnene i utforskningen. Deretter blir funn presentert i lys av individ-, samfunns,- og læringsperspektiver for hvordan danning er beskrevet i utvalgte styringsdokument. Først funn fra Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), deretter funn fra Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

#### **7.1 Utforskning av datamaterialet**

Ved hjelp av søkemotoren på pc-en utføres det som kalles for *tekstgraving* for å lage en første struktur i en mengde med tekst. Utgangspunktet er dokumentene som er valgt ut til analyse. Den enkleste formen for tekst-graving tar utgangspunkt i den minste enheten i en tekst: det enkelte ord (Jacobsen, 2015). I skjemaet nedenfor er det angitt hvor mange ganger et ord nevnes i de utvalgte styringsdokument. Utgangspunktet er tatt i kategoriene som ble dannet gjennom analysemetoden. En slik type tekst-graving beskriver ikke noe annet enn hvor mange ganger ord går igjen i teksten og gir et foreløpig bilde på antall ganger kategoriene i undersøkelsen nevnes i styringsdokumentene.

I Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) stod alle kategoriene i direkte tilknytning til tema for avhandlingen. I Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) kunne

ikke alle setninger relateres til tema for avhandlingen. Disse er derfor ikke med i opptellingen, siden de ikke ansees som representativ for undersøkelsen.

Tabellen over hvor mange ganger kategoriene er nevnt i styringsdokumentene.

Kategori	Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) (97 sider)	Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) (64 sider)
Identitet/ Identitetsutvikling	2	5
Anerkjenne/ Anerkjennes/ Anerkjennelse	1	10
Subjekt	0	0
Medvirke/ Medvirkning	7	6
Fellesskap	18	27
Demokrati/ Demokratisk	7	10
Læring	56	25

*Tabell 3.*

Kategoriene brukes som utgangspunkt i analyse og diskusjon av hvordan danning er beskrevet i utvalgte styringsdokumenter, og i søken etter møtepunkter mellom danning og oppdragelse.

### 7.1.1 Betraktninger om funn av kategorier i dokumentene

I Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) nevnes *identitet* 5 ganger og anerkjenne/anerkjennes/anerkjennelse nevnes 10 ganger. Disse representeres gjennom analysemetoden i et *individperspektiv*. Gjennom identitet som kategori fremkommer det at «Personalet skal tilrettelegge for meningsfulle opplevelser og støtte barns identitetsutvikling og positive selvforståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). Dette viser til at danning skal utvikle selvstendighet og trygghet på deg selv som individ, og ikke minst sin egne personlige identitet. Det aktualiserer også myndiggjøring i pedagogisk arbeid som innebærer å forholde seg til barn som subjekt og aktiv medborger, og gradvis la barn få utvikle selvstendighet og selvtillit (Glaser, 2013, s. 139). Stortingsmeldingen understøtter og beskriver at gjennom fellesskapet skal den enkelte støttes i utviklingen av egen identitet (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8). Jeg finner det interessant at subjekt ikke er nevnt, og kommer tilbake til det i undersøkelsens analyse og diskusjon.

Gjennom kategorier fra *samfunnsperspektivet* er medvirkning nevnt 6 ganger, og fellesskap nevnt 27 ganger i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Totalt trekkes samfunnsperspektivet frem 36 ganger. Gjennom kategorien fellesskap kommer det frem at «Gjennom å delta i barnehagens fellesskap skal barn få mulighet til å utvikle forståelse for samfunnet og den verden de er en del av» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Barn skal gjennom danning finne sin form i det samfunnet det er en del av. Hellesnes beskrivelse av den pedagogiske dannelsesfilosofien tar utgangspunkt i at dannelse betyr evne til å tilegne seg kunnskaper som forandrer både en selv og samfunnet rundt. Stortingsmeldingen beskriver at erfaringer som barn får i barnehagen, bidrar til å legge grunnlaget for evner til å være medmenneske og til å bidra til å skape gode fellesskap (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 7).

Gjennom et *helhetlig læringsperspektiv* dukket det opp flere suffikser som viser til ulike aspekter ved læring. Dette var læringsprosess, læringsfellesskap, læringslyst, læringsmetode, læringsmuligheter og læringsmiljø. Disse begrepene omhandler både individperspektiver og samfunnsperspektiver og viser til ulike aspekter ved læring. Jeg finner dette interessant, og tar funnet til diskusjon gjennom møtepunkter mellom danning og oppdragelse.

## 7.2 Hvordan beskriver styringsdokumentene danning?

De neste kapitlene gir en presentasjon av funn gjennom temaene og kategoriene som er kommet frem i analysemetoden; Danning i et individ-, samfunns-, og læringsperspektiv. Funnene fra Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) presenteres i adskilte kapitler, og sammenfattes og diskuteres gjennom avhandlingens del 5.

Funnene viser at danning er beskrevet til ulike formål. Mens Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er nærmere et arbeidsredskap i barnehagen, er ordlyden og fokus annenledes enn i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Danning er beskrevet i Rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017) gjennom arbeidsmetoder for pedagogisk praksis, mens danning i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) er beskrevet i større grad i tilknytning til formålsparagrafer og Barnehageloven. Ingen av dokumentene gir en definisjon på hva danning som begrep i barnehagen er.

### 7.2.1 Beskrivelser av danning i et individperspektiv i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Danning i et individperspektiv synliggjøres gjennom at barnehagen skal legge merke til, anerkjenne og følge opp barns perspektiver og handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). Omsorg og trygghet vektlegges gjennom danning i perspektiv av individet; «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barn får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Her kobles dannelsesprosessen til viktigheten av at barn må få ta del i og medvirke i fellesskapet og barns medvirkning og deltakelse i barnehagen sees på som det første skrittet mot aktiv deltakelse vårt demokratiske samfunn.

«Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Samfunnsmandatet fremhever noe om barndommens

egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling. Rammeplanen påpeker at barnehagen skal legge til rette for barns identitetsutvikling gjennom meningsfulle opplevelser som også skal bidra til en positiv selvforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21).

Det relasjonelle mellom mennesker vektlegges naturlig i forbindelse med omsorg i Rammeplanen; "Omsorg er en forutsetning for barnas trygghet og trivsel, og for utvikling av empati og nestekjærlighet" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19) og viser til viktigheten av å møte barns behov for omsorg. Noddings (1997) beskriver omsorgens fenomenologi der hun ser omsorg som en relasjon mellom to mennesker, omsorgsgiveren og omsorgsmottakeren. Videre beskriver hun to kjennetegn ved det å gi omsorg, opptatthet og aktpågivenhet. Dette kommer jeg tilbake til gjennom å se på møtepunkter mellom danning og oppdragelse.

Funnene viser at det tilsynelatende er et barnesentrert syn som preger styringsdokumentet. «Barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barns opplevelsesverden. Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv. Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Dette viser til barns selvdanning. Viktige aspekt ved sitatet er at barn skal møtes som individer. Barns ulike forutsetninger og erfaringer er også viktige aspekt i barns selvdanning og tydeliggjøres gjennom at; «Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Ansvarlighet og myndighet aktualiseres og behandles i undersøkelsens diskusjon.

Funn gjennom beskrivelser av danning i et individperspektiv viser at barn har rett på å bli møtt som individer, med det utgangspunkt og de behov barn har, og med de mulighetene barn bærer i seg. Dette viser til et barnesentrert syn. Gjennom diskusjon av møtepunkter mellom danning og oppdragelse vil det vises til hvordan barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 28).

## 7.2.2 Beskrivelser av danning i et samfunnsperspektiv i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Funn viser at danning blir beskrevet som en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet i Rammeplan for barnehagen. Det vektlegges hvordan barn skal rustes til samfunnet:

«Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

«Et økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Sitatet viser til at samfunnet er i kontinuerlige endring, og at barnehagen må ruste barn til samfunnet. Gjennom deltakelse i barnehagens fellesskap skal barn gis mulighet til å utvikle en forståelse for samfunnet og verden som de er del av. Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der barn skal få mulighet til å ytre seg, bli hørt og delta (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Barn skal utvikle forståelse for demokratiske verdier og normer som ligger til grunn for det samfunnet vi har (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

Barns rett til medvirkning gir også retning for erfaring og deltakelse i samfunnet; «Barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv legger grunnlaget for videre innsikt i og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn. Gjennom utforskning, opplevelser og erfaringer skal barnehagen bidra til å gjøre barna kjent med eget nærmiljø, samfunnet og verden» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 56).

Funn viser at det legges stor vekt på hvordan barn skal forberedes til borgere i et demokratisk samfunn. Forberedelsen skjer gjennom barns medvirkning og i fellesskapet og slik *utvikle forståelse* for demokratiske verdier og holdninger som ligger til grunn i samfunnet i dag. Gjennom diskusjon av møtepunkter mellom danning og oppdragelse vil det vises til hvordan oppdragelsen beskrives som hvordan den nye generasjonen får hjelp til å realisere sine evner og muligheter og virker tilbake på samfunn og kultur i både stabiliserende og nyskapende forstand (Myhre, 1994, s. 48).



### **7.2.3 Beskrivelser av danning i et helhetlig læringsperspektiv i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017)**

Funn viser beskrivelser av danning gjennom helhetlige læringsprosesser som skal fremme trivsel og allsidig utvikling, blant annet gjennom setningen; “Legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap som skal; “Støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evner” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22), og viser til en individuell dannelsesprosess. En mer individorientert tilnærming til barns læring utvikling vises gjennom sitatet; “Barnehagen skal tilrettelegge for meningsfulle opplevelser og støtte barns identitetsutvikling og positive selvforståelse” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21).

“Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22) og “sørge for et inkluderende fellesskap og legge til rette for at barn kan bidra i egen og andres læring” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22) viser til et perspektiv som fremhever fellesskapet og en kollektiv dannelsesprosess. Undersøkelsens diskusjon løfter dette frem.

Formålsparagrafen for barnehagen blir gjeldene ved å se danning i et læringsperspektiv på bakgrunn av at læring og danning skal fremmes som grunnlag for den allsidige utviklingen hos barn. Formålsparagrafen beskriver: “Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng.” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

Funn viser at det vektlegges helhetlige læringsprosesser og læringsfellesskap som skal bidra i egen og andres læring og en allsidig utvikling. Gjennom diskusjon av møtepunkter mellom danning og oppdragelse aktualiseres et perspektiv på oppdragelsen der fokuset ligger på voksne, og hvilke kunnskaper og ferdigheter de presenterer og gir uttrykk for til barn.

#### **7.2.4 Beskrivelser av danning i et individperspektiv i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016)**

Dokumentet fremhever barns egen dannelsesprosess og sier at; «Barnehagen og skolen skal støtte opp under og stimulere til en positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære og bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet i barnegruppen, i klassen og i samfunnet» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8). Barn skal møtes som individ; «Barn har behov for å bli møtt som individer, med det utgangspunkt og de behov de har og med de mulighetene de bærer i seg» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 32).

Fellesskapet trekkes frem som et viktig aspekt i forhold til utviklingen av egen identitet; «I fellesskapet skal den enkelte støttes i utviklingen av egen identitet. Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i respekt for demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8). Danning er en prosess som skjer i selvet gjennom andre: «I fellesskapet skal den enkelte støttes i utviklingen av egen identitet» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8). Kvaliteten på relasjonene i fellesskapet og i samhandlingen mellom voksne og barn er særlig viktig for barns trivsel, utvikling og læring (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 12).

Samfunnet er preget av et større mangfold enn noen gang tidligere, både når det gjelder kultur og religion (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 43). Stortingsmeldingen påpeker at enkeltindividet har stor frihet til å leve sitt liv som individet er. «Mangfold gir barn forståelse for at det finnes mange mulige måter å tenke og å leve på. Dette er viktig for barnas dannelsesprosesser» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 43).

Funn viser at danning beskrives som barns individuelle dannelsesprosess i stortingsmeldingen, og fremhever at prosessen skjer gjennom deltakelse i fellesskapet. Gjennom diskusjon av møtepunkter mellom danning og oppdragelse vil det vises til at det verken er gjennom en autoritær oppdragelse eller fri vekst at barn utvikler selvstendighet, men gjennom handlinger og samtaler mellom barn og voksne der forholdet er preget av innlevelse og anerkjennelse av barn som individer (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 48).

### **7.2.5 Beskrivelser av danning i et samfunnsperspektiv i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016)**

Funn i viser at dokumentet påpeker at viktige utviklingstrekk i samfunnet må prege innholdet i barnehagen, og at det kreves en rettesnor for mange av valgene som hver og én må ta; «Barn skal forvalte og utvikle morgendagens samfunn og fremtiden vil bli utformet innenfor rammene av deres verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8). Barnehagen er viktig i møtet med samfunnets mange og sammensatte utfordringer (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8), som viser til hvordan miljøet og samfunnet som barn lever i påvirkes og virker inn i barns dannelsesprosess og forståelse av samfunn og verden.

Barns forståelse av mangfold sees på som en verdi som forståelse og respekt for at det er flere måter å leve på. Mangfold kommer frem i sitatet; «Formålsbestemmelsens dannelsesbegrep innebærer også det å kunne håndtere motsetninger og forskjeller» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 39). Dokumentet presiserer at dette er viktig for barns dannelsesprosesser (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 43). Å håndtere motsetninger og forskjeller er også hvilke holdninger og verdier individet innehar, og aktualiserer dannelsens fundament: humanitet. «Barnas mulighet for samspill og samtale med voksne og barn som er eldre, bidrar til å utvikle ferdigheter». (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 32).

Samfunnslivet trekkes frem gjennom sosiale og kognitive ferdigheter som er betydningsfulle barn senere i livet. Dokumentet underbygger med forskning; «Forskning underbygger betydningen av at barn har grunnleggende sosiale og kognitive ferdigheter før de begynner på skolen. Det er en sammenheng mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og den enkeltes helse, utdanning og økonomi i voksen alder. Barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skoleresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsliv» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 7).

Barns egen opplevelsesverden og deres tilstedeværelse her-og-nå vektlegges i stortingsmeldingen som beskriver at det aller viktigste for barn i barnehagen er å møte andre barn i lek og fellesskap (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 32). Barn skal møte ett innhold som betyr noe for livene deres, og samtidig skal innholdet; «legge et solid fundament for fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 7). Barnehagens

innhold skal bidra til barn som fremtidige samfunnsborgere, og viser ikke entydig til et syn på barn i et her-og-nå perspektiv.

Funn viser at dokumentet vektlegger at barn skal utvikle morgendagens samfunn og påpeker hvordan barnehagen blir viktig i møtet med samfunnets sammensatte utfordringer.

Dokumentet viser også til at forståelse av mangfold er viktig for barns dannelsesprosesser.

Barns opplevelsesverden og deres her-og-nå perspektiv blir trukket frem, og sier at barn skal møte et innhold i barnehagen som er betydningsfullt for dem.

### **7.2.6 Beskrivelser av danning i et helhetlig læringsperspektiv i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016)**

Stortingsmeldingen viser til lek som viktig for barns allsidige utvikling og læring. «Leken er barns grunnleggende læringsform og skal ha en fremtredende plass i barnehagen» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 7). Gjennom barns skapende lek skal barn få mulighet til å gi uttrykk for og bearbeide erfaringer, inntrykk og følelser. «I leken vil barn også utvide sin begrepsforståelse, oppdage nye forbindelser mellom hendelser og situasjoner, forstå nye sammenhenger og dermed nye måter å oppfatte og forstå sine omgivelser og fenomener de oppdager» (Meld. St. 19. 2015-2016, 2016, s. 36).

Gjennom barns lek, som aktive deltakere i egne læringsprosesser, og i samhandling med andre barn og voksne skjer læring og utvikling. Om barns egen aktive deltakelse i læringsprosesser sies; «Barn og unge skal være aktive deltakere i egne læringsprosesser, de skal utfordres og erfare nytten og gleden ved å løse stadig mer avanserte problemer og finne tilfredsstillende svar. Fra barnehagen skal barn ha med seg grunnleggende sosiale, språklige og kognitive ferdigheter» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 61) og «Barns læring er en sammenhengende prosess gjennom hele utdanningsløpet» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 7).

I kapittel 4 i stortingsmeldingen, *Barnehagens innhold og barns behov*, henvises det til Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) der barnehagens innhold flere ganger nevnes i

sammenheng med barns læring gjennom vokseninitierte aktiviteter. «For å fremme barns læring og utvikling er det viktig å ha en god balanse mellom vokseninitierte aktiviteter og barneinitierte aktiviteter, og at personalet aktivt bruker begge disse anledningene til å støtte barns læring og utvide barns tenkning» (Meld. St. 19. (2015-2016), 2016, s. 38). Dette viser til et mer voksenstyrt syn på barns læring, der voksne aktivt bidrar med *vokseninitierte* aktiviteter for å støtte barns læring og utvide barns tenkning. Stortingsmeldingen beskriver at barnehagen skal legge til rette for gode pedagogiske prosesser som styrker og støtter barns læring og utvikling gjennom utfordrende og engasjerende aktiviteter som er tilpasset hvert enkelt barn (Meld. St. 19. (2015-2016), 2016, s. 7).

Funn i dokumentet viser at leken trekkes frem som viktig for barns allsidige utvikling og læring der barn gjennom lek får mulighet til å gi uttrykk for og bearbeide følelser og erfaringer. Det trekkes også frem at det er i samhandling med andre barn og voksne at læring og utvikling skjer, og at barns læring skal være en sammenhengende prosess gjennom hele utdanningsløpet. Samhandling med voksne blir også trukket frem gjennom *vokseninitierte* aktiviteter som skal støtte barns læring og utvide deres tenkning.

## DEL 5

Del 5 presenterer sammenfatning og diskusjon av sentrale funn fra utvalgte styringsdokumenter, på bakgrunn av avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål.

«Hvordan er danning beskrevet i styringsdokumenter for barnehagen, og er det møtepunkter mellom danning og oppdragelse?»

1. Hvordan er danning beskrevet i lys av individperspektivet, og hvilke møtepunkter til oppdragelse kan sees?
2. Hvordan er danning beskrevet i lys av samfunnsperspektivet, og hvilke møtepunkter til oppdragelse kan sees?
3. Hvordan er danning beskrevet i lys av et helhetlig læringsperspektiv, og hvilke møtepunkter til oppdragelse kan sees?

Del 5 avsluttes med oppsummering av funn. Til slutt reflekterer jeg over avsluttende tanker om funnene.

## 8. Sammenfatning og diskusjon

Sammenfatning og diskusjon omhandler en presentasjon av hvordan danning er beskrevet i de utvalgte styringsdokumentene, og viser til møtepunkter mellom danning og oppdragelse.

### 8.1 Hvordan beskriver dokumentene danning som begrep?

Felles for dokumentene er at danning skal være en *helhetlig utviklingsprosess* som omfatter både omsorg, lek og læring. Begrepet *educare* brukes for å beskrive en barnehagepedagogisk tenkning der *education* som omhandler undervisning/læring settes i sammenheng med begrepet *care* som viser til omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2018). Disse blir satt i

sammenheng, og gjennom *educare* forankres omsorgsbegrepet i en pedagogisk tenkning. Danning som helhetlig utviklingsprosess blir sett gjennom *educare*, og kan være et bidrag til å beskrive sammenhengen og helheten i pedagogisk arbeid.

Sammenhengen og helheten i pedagogisk arbeid beskrives gjennom danning. Funn viser at begrepene læring og danning brukes sammen i en helhetlig pedagogisk tilnærming. Begrepene påstås å ligge på forskjellige abstraksjonsnivåer der begrepet læring beskriver en bestemt form for endringsprosess og hva disse prosessene fører til. Danning er et mer normativt begrep som uttrykker noe om hvilken form for holdninger, kunnskaper og verdier et samfunn bør streve etter når det gjelder forming (*Bildung*) av sine medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 44).

Det henvises ofte til barnehagens samfunnsmandat, særlig i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Den hyppige henvisningen og forankringen til barnehagens formålsparagraf og samfunnsmandat kan si noe om barnehagens forpliktelser til lovverk og vise til et samfunnsrettet perspektiv. Det kan også si noe om at dokumentet har et helhetlig læringssyn, og fokus på barns utvikling og barn som *human becomings* trer frem. Dette viser til et syn på barn som hele tiden må forandres til noe annet enn det er nå.

Motsetningen til et slikt syn er å møte barn som individer med følelser, tanker og meninger, barn som *human beings*. Barn skal møtes som medmennesker og ikke gjennom et fokus på hva barn skal bli. Gjennom å se barn som *human beings* får barn medvirke og være deltakere i eget liv. På bakgrunn av hyppig henvisning til barnehagens formålsparagraf som vektlegger det helhetlige læringssynet, står det helhetlige læringssynet i fare for å bli svekket hvis et fokus på utvikling og barn som *human becomings* blir for stort. Hvis danning skal ha en sentral plass i barnehagen må barn medvirke og bli sett på som subjekter. Et møtepunkt med oppdragelse sees her gjennom den sosiale oppdragelsens mål som er å utvikle selvstendige og fornuftige individer. Dette skjer gjennom «handlinger og samtaler mellom barn og voksne der forholdet preges av innlevelse og anerkjennelse av barna» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 48).

Begrepet danning viser til en helhet i barnehagen som samfunnsbyggende virksomhet og viser til både det å føre barn inn i det samfunnet de er del av, men også legge til rette for at barn skal utfolde sine egne muligheter og evner i fellesskapet. Arneberg & Briseid (2008) hevder at ett slikt perspektiv på danning i barnehagen er fag- og kulturorientert i den forstand at den enkeltes tilegnelse av ferdigheter, kunnskaper og holdninger vektlegges. Det viser også til en anerkjennelse av individet som selvstendig tenkende, med ressurser og en kritisk refleksjonsevne. Den tyske danningstradisjonen bygger på en forståelse av mennesket som en skapning med evne til fri og fornuftig selvbestemmelse, og fremhever sentrale begreper som autonomi, frihet og myndighet.

Korsgard & Løvlie (2003) hevder at det er gjennom å tilegne seg, og forholde seg til innhold som i første omgang ikke stammer fra individet selv, men et samfunnsforhold, at mennesket oppnår fornuft, selvbestemmelse, tanke og handlefrihet. Rammeplanen påpeker at barn skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barns opplevelsesverden (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8), samtidig som Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) beskriver at viktige utviklingstrekk i samfunnet må prege innholdet i barnehagen, og at det kreves en rettesnor for mange av valgene som hver og én må ta (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8). Dette viser til et forhold mellom det å være underlagt en autoritet og samtidig frigjøre seg fra den samme autoriteten. Ifølge Korsgard & Løvlie (2003) ligger utfordringen i spenningsfeltet mellom barns selvbestemmelse og pedagogens autoritet og forpliktelse gjennom formålsbestemmelsen til å innvie barn til samfunnet, og anses som det pedagogiske paradoks.

## **8.2 Danning i individperspektiv: møtepunkter mellom danning og oppdragelse**

I analysen kom det frem at danning i et individperspektiv viser til at barn har rett på og behov for å bli møtt som individer, med det utgangspunkt og de behov barn har og, med de mulighetene barn bærer i seg. Denne beskrivelsen møtes i oppdragelse gjennom Rammeplanen fra 1996 som beskriver hvordan oppdragelse skal bidra til en individualisering. Gjennom en individualisering danner barn seg en personlig identitet, og utvikler en



opplevelse av seg selv som eget individ, atskilt fra andre (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 47). Barn utvikler en forståelse for personlige egenskaper, og barn får egen vilje og frihet til å velge sin egen kurs. Utforskningen av datamaterialet gjennom tekstgraving viser at begrepet subjekt ikke er nevnt i styringsdokumentene. På bakgrunn av at danning handler om menneskets frihet og sin egen personlige utvikling er funnet interessant.

Funn viser at danning beskrives som barns mulighet for samspill og samtale med voksne og barn som er eldre, bidrar til å utvikle ferdigheter (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 32). Dette handler om handlinger i samspill og Biesta (2014) fremhever at det er i handlingen det demokratiske mennesket utvikler seg, og synet samsvarer med å se barn som subjekt. Dette er sammenfallende med den funksjonale oppdragelsen som foregår gjennom hverdagslivet og skjer kontinuerlig der den voksne preger barn gjennom det som sies og gjøres, og gjennom den atmosfæren som skapes i barnehagen (Myhre, 1994).

Å være et subjekt innebærer å handle, og bringe inn nye aspekter i verden. Funnene viser at barn har rett og behov for å bli møtt som individer, der voksne lar barns stemme bli synlige, både for barnet selv og for fellesskapet. Et møtepunkt til oppdragelse sees gjennom; «Barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 28). Dette viser til danning og oppdragelse i lys av individet.

Personalet skal; «oppdage, følge opp og utvide det barna allerede er opptatt av» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44) og «introdusere nye perspektiver og tilrettelegge for nye opplevelser og erfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 43). Det forutsetter en aktiv voksenrolle, som ser barn som ulike og unike.

Danning er barns identitetsutvikling gjennom meningsfulle opplevelser, og skal bidra til en positiv selvforståelse. For at barn skal utvikle en positiv selvforståelse som bidrar til barns identitetsutvikling må voksne legge merke til, anerkjenne og følge opp barns perspektiver og handlinger. Omsorg og trygghet er viktige verdier for danning i et individsperspektiv. Gjennom omsorg, trygghet og tilhørighet blir barn sett og får ta del i fellesskapet. Et møtepunkt mellom en slik beskrivelse av danning, og oppdragelse, fremkommer i Rammeplan fra 1996 og 2006. Rammeplanen fra 1996 vektlegger at opplevelser og positive

samspill er sentralt for å utvikle en positiv selvforståelse. Kvaliteten på samspillet mellom barn og voksne må være preget av tillit, og for å få tillit må voksne være oppriktig interesserte og oppfatte og forstå barns perspektiver og handlinger (Barne- og familiedepartementet, 1996; Kunnskapsdepartementet, 2006).

Oppdragelse kan sees i en mer programmatisk retning; voksne tar sikte på å formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er uttrykk for den sosiale og kulturelle sammenheng oppdragelsen foregår i, *på en slik måte* at den nye generasjonen får hjelp til å realisere sine evner og muligheter i *retning av medmenneskelighet, ansvarlighet og selvstendighet* (Myhre, 1994). Rammeplanen fra 2006 beskriver at omsorg i barnehagen handler om relasjonen mellom personalet og barn og at ved å gi barn muligheten til å gi hverandre og ta imot omsorg er grunnlaget for utviklingen av sosial kompetanse og et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25).

Stortingsmeldingen vektlegger barns mulighet til samtale med voksne og barn som er eldre, som bidrar til å utvikle ferdigheter. (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 32). Rammeplanen fra 1996 beskriver dette som den ideelle måten å nærme seg den sosiale oppdragelsen på. Det er verken gjennom en autoritær oppdragelse eller fri vekst at barn utvikler selvstendighet, men gjennom handlinger og samtaler mellom barn og voksne der forholdet er preget av innlevelse og anerkjennelse av barn som individer (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 48). Dette aktualiserer Noddings (1997) som beskriver den *strukturelt asymmetriske* relasjonen mellom barn og voksne. Samspillet mellom barn og voksen er i utgangspunktet likt et samspill mellom alle mennesker, men alle mennesker har ulike forutsetninger som påvirker deres rolle og status i samspillet. Relasjonen er ikke asymmetrisk i innhold og form, nettopp fordi en faktisk autoritet er basert på en frivillig tillit og anerkjennelse fra barn. Den voksne besitter erfaring og kunnskap som gjerne vekker barns oppmerksomhet og interesse. Men også gjennom sitt nærvær og engasjement *fargesetter* vedkommende det felles tredje (Skoglund, 2014).

Funnene viser at det tilsynelatende er et barnesentrert syn som preger begge styringsdokumentene. Barn i barnehagen skal bli møtt som subjekter og barnehagen skal ha respekt for barns egen opplevelsesverden (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Meld. St. 19

(Kunnskapsdepartementet, 2016) beskriver at alle barn har *behov* for å bli møtt som individer, med det utgangspunkt og de behov som barn har, og med de muligheter barn bærer i seg. Dette er et barnesentrert syn og barns selvdanning. Humboldt viser til danning som selvdanning, og vektlegger pedagogens oppdragerrolle som omhandler å støtte opp om utviklingen av unike individer. Humboldt la også vekt på en dannelseseoretisk vekselvirkning mellom mennesket og verden, og han forstår danning som en prosess der barn samspiller med andre på en måte som gir alle involverte flere og nye erfaringer (Korsvold, 2013).

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) beskriver at barnehagen skal gi rom for barns ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barn, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner. Humboldts teori hevder at danning er en prosess der barn samspiller med hverandre på en måte som gir alle involverte flere og nye erfaringer. Selvdanning er å forme særegne individer, samtidig som selvdanning er en viktig ressurs i andres utviklingsprosesser.

Det barnesentrerte synet har noen perspektiv som er interessant å knytte til å se barn som subjekt; en barnesentrert pedagogikk minner oss på at barn er subjekt, en egen person, og ikke ett objekt for vår pedagogiske praksis. På samme tid mener jeg barn trenger en barnehagepraksis som støtter og stiller krav, og barn trenger et personale som ikke gir de ansvar og oppgaver som voksne skal ha. Rammeplan for barnehagen beskriver; «Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Dette aktualiserer ansvarlighet og myndiggjøring og at barn i stadig yngre alder skal medvirke og gjøres ansvarlige for sine valg og handlinger. Det kan stilles spørsmålsteget ved at vi idealiserer det selvstyrte barnet og glemmer at barn også er avhengige av andre. Å oppdra barn i et dannelsesperspektiv krever en etisk bevissthet hos voksne (Glaser, 2013).

Diskusjonen viser at danning i et individperspektiv synliggjør til at barn har rett på og behov for å bli møtt som individer, og et møtepunkt med oppdragelse er hvordan oppdragelse skal bidra til en individualisering. Det ble vist til oppdragelse i en mer programmatisk retning der voksne tar sikte på å formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er uttrykk for den

sosiale og kulturelle sammenheng oppdragelsen foregår i. Funn viste at barns mulighet til samtale med voksne og barn som er eldre bidrar til å utvikle ferdigheter.

### **8.3 Danning i samfunnsperspektiv: møtepunkter mellom danning og oppdragelse**

Funn viser at danning beskrives gjennom barns aktive deltakelse og samhandling skal forberedes til å møte det demokratiske samfunnet. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Rammeplanen beskriver; «Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Denne beskrivelsen ser barn som *human becoming* og at barn skal utvikles til å bli en demokratisk samfunnsborger.

Dokumentene viser på den ene siden til et barnesyn som ser på barn som *human becoming* ved å fremheve at barn skal forberedes til å møte det demokratiske samfunnet, både nå og senere i livet. Dette understreker Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) ved å si at barn skal forvalte og utvikle morgendagens samfunn og fremtiden utformes innenfor rammene av deres verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8). Dokumentene fremhever at barn skal *forberedes* til å møte det demokratiske samfunnet. Her tolkes det dithen at denne forberedelsen forutsetter samhandling og relasjon med voksne.

Hvis danning er en forberedelse til å møte det demokratiske samfunnet, og samfunnet utformes innenfor rammene av barns verdier, holdninger og ferdigheter, vises det til møtepunkter med oppdragelse. Myhre (1994) gir en detaljert definisjon av oppdragelse ved å hevde at oppdragelse er samspillet mellom den eldre og den yngre generasjon der den eldre generasjon tar sikte på å formidle til barn kunnskaper og holdninger som er uttrykk for den sosiale og kulturelle sammenhengen oppdragelsen foregår i. Den nye generasjonen får hjelp til å realisere sine evner og muligheter og virker tilbake på samfunn og kultur i både stabiliserende og nyskapende forstand (Myhre, 1994, s. 48).

Det er sammenfall mellom danning og oppdragelse gjennom forberedelsen til møtet med det demokratiske samfunnet. Oppdragelse er en prosess der voksne skal veilede barn i deres veksling mellom samfunnets normer og sosiale krav og barns egen væremåte. Det legges her vekt på betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Ordlyden og vinklingen er noe forskjellig mellom danning og oppdragelse i et slikt perspektiv. Dette kommer jeg tilbake til.

Oppdragelse og danning som forberedelse til demokratisk deltakelse i samfunnet kan skilles fra et her-og-nå samvær med barn, og forstås som to ulike posisjoner voksne inntar overfor barn i en pedagogisk relasjon. Hvis danning er forberedelse til å møte det demokratiske samfunnet kan voksne være opptatt av at det som sies og gjøres skal føre til ønskede konsekvenser for barnet. Hvis danning preges av et her-og-nå samvær med barn er voksne med barnet mer spontant og jevnbyrdig der voksne ikke er opptatt av å forme barn. Begge væremåtene er preget av gjensidighet, men det er to ulike former for gjensidighet.

Gjennom danning og oppdragelse *av* barn er det en hensikt og et mål med samspillet som vil strekke seg utover her-og-nå situasjonen. I samspillet blir den likeverdige gjensidigheten utfordret, og det ujevne maktforholdet mellom voksen og barn blir tydeligere (Kanstad, 2011, s. 214). Å forberede barn til demokratisk deltakelse i samfunnet er et viktig mål for arbeidet med demokrati, men det kan også sees i lys av en snever forståelse av barnehagens oppgave. Barnehagen skal først og fremst være en virksomhet som gir barn mulighet til demokratisk dannelse her-og-nå, og ikke som forberedelse (Pålerud, 2013).

På den andre siden er det et anerkjennende barnesyn og barn egen dannelsesprosess som ligger til grunn, og gir barn status som *human being*. Dette viser til barn som subjekt og som gjennom aktiv deltakelse er med på å forme seg selv og sin dannelsesprosess. Et slikt syn ligger i større grad til grunn i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017), enn i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Rammeplanen beskriver at barn skal oppmuntres til å medvirke i egen hverdag og utvikler tillit til deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 56).

Hvem er barnehagens demokrati til for – individet eller kollektivet? Pålerud (2013) drøfter spørsmålet. Hvis barnehagens demokrati bare forstås som det enkeltes barns rettigheter og behov, blir forståelsen for de grunnleggende verdiene som binder oss sammen og gjør oss til mennesker, borte. Fellesskapet må pleies dersom barn skal oppleve tillit til at andre ønsker dem vell. Ved å ta utgangspunkt i kollektivet er det fare for å miste perspektivet på det enkeltes barns unike erfaring og opplevelse. Dermed hevdes det at barnehagen må se barn som *human being* og *human becoming*. Barnehagens demokrati må gi mulighet for barns danning og dannelsesprosessen må baseres på utgangspunktet at barn er individer, samtidig som barn er samfunnsmedlemmer som skal overta samfunnet og verden. Funn i dokumentene viser at synet på barn som *human becoming* ligger sterkere til grunn gjennom danning i og til et demokratisk samfunn.

I oppdragelse er to hensyn å ta: hensynet til barnet og hensynet til samfunnet. Derfor er det viktig å skille mellom to aspekter ved oppdragelse, den ene psykososialt og det andre kulturelt-samfunnsmessig. Gapet mellom personlig frisetting og samfunnsmessig styring er vanskelig å forene med målrettet oppdragelse og danning, og sammenhengen mellom psykologiske, kulturelle og samfunnsmessige aspekter ved slike prosesser er viktig (Foros & Vetlesen, 2015, s. 87). Funn viser at det er en veksling mellom hensynet til barn gjennom personlig frisetting og hensynet til samfunnet gjennom en samfunnsmessig styring. Barn skal i fellesskapet støttes i utviklingen av egen identitet (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8).

Barn skal også forvalte og utvikle morgendagens samfunn, og fremtiden utformes innenfor rammene av barns kunnskaper og ferdigheter (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8). Et slikt gap kan være vanskelig å forene med en målrettet oppdragelse og dannelsesprosess, og det anses som det pedagogiske paradoks: hvordan kan det oppdras til selvbestemmelse, identitetsutvikling og frihet når danning er å være underlagt en myndighet, og myndighet samtidig er barns egen frembringelse?

Diskusjonen har vist at danning beskrives som barns aktive deltakelse og at barn skal forberedes til å møte det demokratiske samfunnet. Dette viser til barn som *human becoming*, og det kan sees møtepunkt til oppdragelse ved å vise til oppdragelse som prosess der voksne skal veilede barn i deres veksling mellom samfunnets normer og sosiale krav. Danning blir

også sett i lys av et anerkjennende barnesyn der barns egen dannelsingsprosess ligger til grunn, og gir barn status som *human being*. Det hevdes at barnehagens demokrati må gi mulighet for barns danning og dannelsingsprosessene må baseres at barn er individer, samtidig som barn er medlemmer i samfunnet som senere skal styre samfunnet og verden.

#### **8.4 Dannning i helhetlig læringsperspektiv: møtepunkter mellom dannning og oppdragelse**

I begge dokumentene fremkommer læring som at barnehagen skal ha et helhetlig læringsyn. Den følgende diskusjonen vil omhandle læring i lys av danning, og møtepunkter mellom danning og oppdragelse. Pedagogiske prosesser skal støtte barns læring og utvikling gjennom utfordrende og engasjerende aktiviteter som er tilpasset hvert enkelt barn. Utviklingen av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig både for å mestre eget liv og for å delta i samfunnet. Oppdragelse gjennom Schleiermachers (Myhre, 1994) definisjon tok han utgangspunkt i samlivet mellom menneskene som viser til møtepunkter. Han beskrev oppdragelse som omgang mellom voksne og barn, og beskrev barn som mer uerfarne som trenger hjelp og støtte fra voksne.

Den bevisste oppdragelsen skal fremfor alt understøtte barn og i miljøet alt det som tjener til å fremme veksten i retning av det gode. Oppdragelsen skal også motvirke uheldige tendenser i barn, noe som innebærer å styrke barns vilje til å identifisere seg med det gode. Gjennom en slik tilnærming til oppdragelse vokser barn inn i samfunn og kultur, samtidig som barn utvikler sin individualitet.

Dokumentene legger vekt på at barnehagen skal ha et helhetlig læringsyn. Hvis danning stiler mot å utvikle ferdigheter og holdninger gjennom møtet med engasjerende og utfordrende aktiviteter, vises det til møtepunkter med oppdragelse. Det sees også en skjelning hvis oppdragelse dreier seg om holdningsdannelse. Skjelningen mellom danning i et læringsperspektiv og oppdragelse som holdningsdannelse vil ikke nødvendigvis si at områdene ikke har noe med hverandre å gjøre. Danning har på flere måter betydning for oppdragelsen, og en erkjennelse av oppdrageroppgaven har konsekvenser for danning.

Oppdragelse som prosess viser til at barn dras opp til de *standardene samfunnet har satt* (Løkken & Søbstad, 2018). Oppdragelse handler om en sosialisering der barn tilegner seg samfunnets kultur- og verdimønster og barn lærer å etablere og bevare forhold til andre og blir et akseptert medlem av samfunnet. «Barnet tilegner seg samfunnets normer og verdier, og det lærer å oppføre seg i tråd med samfunnets regler» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 48).

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) beskriver at barnehagen skal legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barns trivsel og allsidige utvikling, mens Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) poengterer ved å si at barnehagetilbudet skal bygge på den nordiske tradisjonen med et helhetlig læringssyn. Jeg hevder at det er en sosiokulturell tilnærming til læring som dominerer i dokumentene. Dokumentene viser at ansatte skal ta utgangspunkt i barns interesser, og det er et grunnleggende syn på barn som aktive medskapere av kunnskap. Dette vises gjennom at barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22).

Barns interesser og perspektiver sees på som utgangspunkt for læring. Dewey så verdi i demokratiske prosesser og læremåter i her-og-nå perspektiv, men han hevder også at utdanningens verdi som forberedelse til deltakelse i et demokratisk samfunn var viktig. Utdanningen må preges av demokrati og utdanning kan bare skje i et demokratisk fellesskap, og på den måten må demokrati være en kvalitet ved utdanningen. Deltakelse i et demokratisk utdanning gir den beste garanti for at barn vokser opp til å bli en samfunnsborger med et demokratisk sinnelag. Gjennom demokratiet lærer barn verdier og holdninger til andre mennesker, og gjennom dette kan voksne bidra til å opprettholde og videreutvikle demokratiet. Slik blir demokratiet et mål for utdanningen (Pålerud, 2013, s. 22).

«I barnehagen skal barns lærelyst og læringspotensial møtes og ivaretas i et omsorgs- og læringsmiljø preget av trygghet, inkludering og lek» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 7). Sitatet viser at interaksjon og meningsskaping er viktig for barns læring og aktualiserer den autoritet som voksne utøver. Biesta (2012) hevder at autoriteten som voksne utøver gjennom å innføre noe nytt krever at den voksne selv har tro på hva som formidles og står ansvarlig for



det. Perspektivet bidrar til å forstå at all pedagogisk virksomhet innebærer et normativt aspekt, der den voksnes valg bestemmer hva som skal komme utenfra og til barn. Dette blir også gjeldene for oppdragelsen, der det *overføres* verdier, normer, tanker og uttrykks- og handlingsmåter.

Styringsdokumentene påpeker at det er barneperspektivet som skal legges til grunn for barns læringsprosesser. Det er gjennom barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær at det skal stimulerer og legge grunnlaget for barns læringsprosesser, beskriver Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) påpeker også at barn skal være aktive deltakere i egne læringsprosesser. Biesta (2012) bidrar til en forståelse og en nyansering av hvordan pedagogisk virksomhet innebærer et normativt aspekt, på bakgrunn av at det forutsetter voksnes valg som bestemmer hva som skal komme utenfra til barn. Det handler om det betydningsfulle tredje, som ikke bare belyses gjennom barns perspektiv men også utvides og utdypes i tråd med Barnehageloven og Rammeplan for barnehagen.

Dette aktualiserer et perspektiv på oppdragelsen der fokuset ligger på voksne og hvilke kunnskaper og ferdigheter de presenterer og gir uttrykk for til barn. Slike ledende føringer for hva barn trenger og hvilke dannelses- og oppdragsmuligheter barn i barnehagen får ta del i, må ifølge Skoglund (2014) være gjenstand for en kontinuerlig debatt. Dokumentene fremhever hvordan danning skal være en *helhetlig utviklingsprosess* som omfatter både omsorg, lek og læring. En forutsetning for helheten og at barn skal utvikle seg allsidig er at omsorg, danning, lek og læring har lik vektlegging i barnehagen. Gjennom en helhetlig forståelse av læring handler ikke læring i barnehagen om sekvenser der læring er i fokus, men også om hvordan omsorg, miljø og relasjoner er ivaretatt.

Dokumentet beskriver at barn skal utfordres og erfare nytten og gleden ved å løse stadig mer avanserte problemer og finne tilfredsstillende svar. Funnene viser at læring dreies mer mot en mer planlagt og voksenstyrt aktivitet. Gjennom målsetninger for læringsprosessene vises strategier som skal styrke barns læring og kunnskap for hva som venter dem i skolen. «Rammeplangruppen la vekt på at barnehagens arbeid med barns læring skal foregå gjennom

lekende tilnærminger og være viktig for barns liv her og nå, samtidig som læring i barnehagen skal inngå i barns livslange læring og forberede dem for skolen» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 38). Når det nedfelles tydelige krav om hvilken kunnskap barn skal inneha på sikt, i fremtiden, vil barnehagens helhetlige tilnærming til læring stille svakere? Og hvordan påvirkes barns dannelsesprosesser i en slik tilnærming? Det kan antydes at en slik oppfatning av barns dannelsesprosess viser til hvordan samfunnet leverer premissene for barns danning, der danning blir en konsekvens av samfunnsmessig art. I forhold til danning i et helhetlig læringsperspektiv hevder jeg at Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) ser barn i et fremtidsperspektiv gjennom sitatet; «Ved å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole legges det et godt grunnlag for videre skolegang. Det handler både om at barns læringspotensial ivaretas, støttes og utvikles fra et tidlig tidspunkt, og at barnet får mulighet til å bygge videre på kunnskaper og erfaringer fra barnehagen i et videre skoleløp» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 62). Barnehagelovens formålsparagraf ble til samtidig som skolens nye formålsparagraf, og er sammenfallende for å vise at begge virksomheter bygger på de samme verdiene og har et felles formål (Pålerud, 2013, s. 20).

I pedagogikken ligger det en spenning mellom begrepene påvirkning og utvikling (Thoresen, 2013), og det stilles spørsmål om det skal legges vekt på barns frie vekst eller på påvirkningen fra miljøet? Schleiermacher viste til en slik pedagogisk tenkning og karakteriserte posisjonene med ordene pedagogisk avmakt og allmakt, der utvikling karakteriserte avmakt og påvirkning allmakt. Han hevdet at hvis den frie vekst var svaret, ville oppdragelse bli overflødig og selve dannelsesprosessen bli uten betydning. Hvis svaret er påvirkning rettes ikke oppdragelsen mot barnet og dets dannelsesprosess, men mot ytre vilkår og hva de krever av barnet. Slik blir den pedagogiske prosessen likegyldig (Thoresen, 2013, s. 163).

Diskusjonen viser at barnehagen skal ha et helhetlig læringssyn og pedagogiske prosesser skal støtte barns læring og utvikling gjennom utfordrende aktiviteter som er tilpasset hvert enkelt barn. Dette viser til møtepunkt med oppdragelse der oppdragelsen finner sted i omgang mellom voksne og barn der barn er mer uerfarne som trenger hjelp og støtte fra voksne. Det ble også diskutert en skjelling mellom danning i et læringsperspektiv og oppdragelse som holdningsdannelse. Det ble hevdet at Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) ser barn i et fremtidsperspektiv, og spenningen mellom begrepene påvirkning og utvikling ble diskutert.

## 8.5 Motsetninger mellom oppdragelse og danning

Danning og oppdragelse kan gi ulike assosiasjoner. Der danning kan gi assosiasjoner til det frie individ, kan oppdragelse gi en mer autoritær og maktbasert assosiasjon. Funnene viser gjennom danning i et individperspektiv hvordan voksne skal la barn tre frem og la deres stemmer bli synlig i dannelsingsprosessen. Dette både for barnet selv, og for samfunnet. Operasjonaliseringen av oppdragelse viser at å oppdra er knyttet til undervisning og det å oppfostre noen. Fokuset ligger på *voksne* og den omsorgen de gir. Dette viser til hvordan danning og oppdragelse kan gi ulike assosiasjoner. Å oppdra betraktes som en prosess der voksne først og fremst drar barn og ungdom opp på voksnes nivå eller de standardene samfunnet har satt (Løkken & Søbstad, 2018). På bakgrunn av dette påpekes det at Schleiermacher (Myhre, 1994) hevder at oppdragelsen skal fremfor alt *understøtte* barn og i miljøet alt det som tjener til å fremme veksten i retning av det gode. Gjennom redegjørelsen og operasjonaliseringen av oppdragelse, er det flere beskrivelser ved begrepet som er sammenfallende med danning slik undersøkelsen har vist det.

I sammenfatningen og diskusjonen er det behandlet sider ved oppdragelsesbegrepet og latt begrepet omfatte flere sider ved menneskelivet. Begrepet er også sett i vidt sosialt og kulturelt perspektiv. Ut ifra ulike perspektiv og tilnærminger til oppdragelsesbegrepet hevdes det at hovedvekten ligger på oppdragelse som holdningsdannelse. Oppdragelse i en slik snever betydning omfatter kunnskap om normer, forpliktelse på normer og en vilje til å praktisere dem. Til sammen utgjør menneskets forhold til disse tre momentene dets karakter (Myhre, 1994, s. 55).

Et avgjørende poeng i skillet mellom danning og oppdragelse er at man kan oppdra andre, men aldri danne andre. Danningen må komme innenfra uten noe bestemt mål for øyet. Begge begreper viser til *oppdragende* prosesser knyttet til det å forme et *materiale*, men språklig sett er det en forskjell fordi oppdragelse kun henviser til selve oppdragelses- eller formingsprosessen. Danning på den andre siden kan enten betegnes i betydning av å være en formingsprosess, eller det å være formen som bibringes gjennom en slik prosess (Steinsholt & Øksnes, 2013, s. 18).

## 9. Avslutning

Utgangspunktet for avhandlingen er problemstilling og forskningsspørsmål om hvordan danning er beskrevet i styringsdokumenter for barnehagen, og møtepunkter mellom danning og oppdragelse. Problemstillingen støtter seg til forskningsspørsmålene som undersøker danning og oppdragelse i lys av individ-, samfunn-, og læringsperspektiver. Undersøkelsen benytter seg av dokumentanalyse som metode, og analyseprosessen er inspirert av systematisk tekstkondensering. Gjennom undersøkelsen har målet vært å gi en helhetlig fremstilling av funn i de utvalgte styringsdokumentene, Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Funnene er diskutert i lys av utvalgt teori og avslutningen oppsummerer undersøkelsens funn. Til slutt reflekteres det over avsluttende tanker om funnene.

### 9.1 Oppsummering

Forskningsspørsmålet «*Hvordan er danning beskrevet i lys av individperspektivet, og hvilke møtepunkter med oppdragelse kan sees?*», viser at barn har rett på og behov for å bli møtt som individer, med det utgangspunkt og de behov barn har og med de mulighetene barn bærer i seg. Et slikt syn samsvarer med å se barn som subjekt, der voksne lar barns stemme bli synlige, både for barnet selv og for fellesskapet. Det ble vist til møtepunkt med oppdragelse der oppdragelsen har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ. Funn viste at barns individuelle dannelsesprosess skjer gjennom deltakelse i fellesskapet, og aktualiserte en aktiv voksenrolle som ser barn som unike og ulike.

Gjennom forskningsspørsmålet ble det vist til flere møtepunkter med oppdragelse, men det ble poengtert at det er et mer voksesentrert syn som preger oppdragelsesbegrepet, der formuleringer som «fokuset her (oppdragelsespraksis) ligger på voksne og den omsorgen de gir, og hvilke kunnskaper og ferdigheter de lærer bort til den oppvoksende generasjonen». Mens Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) beskriver at barn *skal* møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barns opplevelsesverden, beskriver Meld. St.

19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) at barn har *behov* for å bli møtt som individer, med det utgangspunkt og de behov som barn har, og med de muligheter barn bærer i seg.

Danning i og til et demokratisk samfunn kom frem gjennom forskningsspørsmålet «*Hvordan er danning beskrevet i lys av samfunnsperspektivet, og hvilke møtepunkter med oppdragelse kan sees?*» og viste til syn på barn som både *human beings* og *human becoming*. Funnene viste at barn gjennom aktiv deltakelse og samhandling skal forberedes til å møte det demokratiske samfunnet og at barnehagen er en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv. Funnet viste til møtepunkter med oppdragelse. Det ble trukket frem hvem barnehagens demokrati er til for, individet eller kollektivet, og funnene viste at synet på barn som *human becoming* lå sterkere til grunn i lys av danning og oppdragelse til et demokratisk samfunn.

Det pedagogiske paradoks ble diskutert basert på funn i dokumentene, og det ble presentert et spørsmål til refleksjon; hvordan kan det oppdras til selvbestemmelse, autonomi og frihet når danning også innebærer å være underlagt en myndighet, og myndighet samtidig er barns egen frembringelse? Spørsmålet baserte seg på funn som viste til et forhold mellom det å være underlagt en autoritet og samtidig frigjøre seg fra autoriteten.

Læringsperspektivet ble trukket frem gjennom analysemetoden og jeg så behovet for å se på «*Hvordan er danning beskrevet i lys av læringsperspektivet, og hvilke møtepunkter med oppdragelse kan sees?*». Funnene viste at barnehagen skal ha et helhetlig læringssyn. Barnehagen skal legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barns trivsel og allsidige utvikling, og dette ble poengtert ved å si at barnehagetilbudet skal bygge på den nordiske tradisjonen med et helhetlig læringssyn. Det ble påpekt at danning har på flere måter betydning for oppdragelsen, og en erkjennelse av oppdrageroppgaven har konsekvenser for danning.

Dette aktualiserte oppdragelse som prosess og viser til at barn dras opp til de *standardene samfunnet har satt*. Jeg hevdet også at det er en sosiokulturell tilnærming til læring som dominerte i dokumentene. Funnene viste at læring dreides mer mot planlagt og voksenstyrt

aktivitet, og i lys av danning i et helhetlig læringsperspektiv hevdet jeg at Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) ser barn i et fremtidsperspektiv.

Både danning og oppdragelse krever en dyptgående forståelse av spørsmål som angår menneskesyn, samfunnssyn og mål. Dette dreier seg om å synliggjøre og drøfte den voksnes makt og innflytelse i dannelses- og oppdragelsesprosesser i barnehagen, og krever at moralske og etiske spørsmål anerkjennes og settes fokus på når oppdragelse og danning skal tematiseres. For å kunne oppnå en dyptgående forståelse for danning som relativt nytt begrep i styringsdokumenter, anser jeg det som relevant at begrepet blir definert i dokumentene. Funn viser at danning ikke blir definert, noe som gjør det utfordrende for ansatte i barnehagen å oppnå en forståelse for begrepet. Ansatte i barnehagen er forpliktet til å bruke Barnehageloven og Rammeplan for barnehagen aktivt i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Danning som begrep er nedfelt i barnehagens samfunnsmandat som i stor grad gjør begrepet gjeldende for hverdagslivet i barnehagen.

## **9.2 Avsluttende tanker og refleksjoner om funn i undersøkelsen**

Etter prosessen med å skrive avhandlingen og utføre undersøkelsen, er distinksjonene og danning som begrep i styringsdokumentene klarere for meg. Perspektivene det søkes etter i lys av danning, og hva som skal vektlegges i barns dannelsesprosess i barnehagen er beskrevet. Jeg anser på tross av dette at dannelsesbegrepet er ullent, og det trengs en klar og tydelig utgreiing av begrepet som gir ansatte i barnehagen en forståelse av danning i barnehagen. Funnene viste at dokumentene gjentatte ganger henviser til barnehagens samfunnsmandat når danning ble beskrevet, noe jeg antydte kunne sees i sammenheng med barnehagen i et samfunnsperspektiv. Gjennom en slik forankring av danning som begrep må det være tydelig hva begrepet inneholder for at det skal få plass og rom i barnehagens innhold.

I lys av at barndommens egenverdi skal ivaretas, kan funn også vise til at barnehagens innhold dreies mer mot læring og barn for fremtiden. Hvordan sees dannelsesoppgaven i lys av det? Jeg undrer meg over om danning som erstatter for oppdragelse i styringsdokumenter kan

være en pågående forskyvning fra omsorg og oppdragelse, over til læring og kompetanse? Det antydes at det ikke bare er begrepsmessige endringer i styringsdokumentene for barnehager, men en økende individualisering av hvordan barn i dag skal bli del av kulturen og samfunnet. Min bekymring er at når oppdragelsen er tatt ut av styringsdokumenter for barnehagen, er det noe mer enn danning som får plass.

Det mest sentrale spørsmålet i valg av tema, er hvordan danning *kan* erstatte oppdragelse. Oppdragelse er et kjent pedagogisk begrep bruk i generasjoner. Skjervheims (2001) beskrivelse av *pedagogikkens oppgaver* kan sees i sammenheng med hvordan oppdragelse er operasjonalisert i avhandlingen; «Pedagogikken spring ut av ei praktisk interesse og ei nødvendig oppgave: den yngre generasjonen krev og treng oppseding» (Skjervheim, 2001, s. 215). Kan dannelse som selvdanning erstatte oppdragelse? Og hva er barn ansvarlig for selv, og hva må skapes gjennom andre? Undersøkelsens funn viser at det er flere beskrivelser av danning i styringsdokumentene som har møtepunkter med oppdragelse. Den mest sentrale og avgjørende tankefiguren i flere danningstradisjoner er at oppdragelse og danning ikke kan skilles fra hverandre, og at oppdragelse er en bevisst pedagogisk hjelp for å muliggjøre danning (Steinsholt & Øksnes, 2013).

Funnene i undersøkelsen viser at beskrivelser av danning ikke er sammenfallene på tvers av styringsdokumentene. Styringsdokumentene viser til barn som medvirkende, aktive og skapende og samtidig fremhevet læringsstrategier og mål som viser til barn som passive mottakere av læring. Disse ulike perspektivene på læring er uforenelige fordi de har sitt utgangspunkt i to ulike og motstridende syn på barn. Hvilket syn på barn skal dominere i den politiske tenkningen i barnehagefeltet, og hvilke ringvirkninger skapes for barnehagen som pedagogisk institusjon, og ikke minst barnehagen som danningsarena? Gjennom å se barn for fremtiden kan barnet og barns danningsprosesser bli redusert. Det som er forskjellig og unikt med hvert enkelt barn kan bli borte og forsvinne i standardiseringer av læring og hvilke kunnskaper barn skal besitte. Hvis funnene diskuteres i en slik retning kan det bli utviklet en norm over tid for hvordan barnehagen skal møte barns utvikling og læring. Og ikke minst barns danning og danningsprosesser. Gjennom en norm der barns forskjellighet og personlighet forsvinner, blir det utfordrende å se barn som unike individ.

Funn viser at det er flere møtepunkter mellom danning og oppdragelse, men at oppdragelse bærer mer preg av formuleringer som viser til et voksensentrert syn. I lys av dette kan danning som erstatning for oppdragelse komme til å avvise en erkjennelse av at barn er avhengige av voksne i den pedagogiske praksisen. Det pedagogiske paradoks kan også sees i denne sammenhengen; hvordan kan avhengigheten til voksne bidra til barns uavhengighet?



## Litteratur

- Arneberg, P. (Red.) & Briseid, L. G. (Red.). (2008). *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*.
- Biesta, G. J. J. (2012). No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations. I Ruitenberg, C., mfl. (Red.), *Philosophy of education*. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Doseth, M. (2011) Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I Steinsholt og Dobson (red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fagerli, O., Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (2011). *Hva er førskolepedagogikk: en innføring*. (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk: Spenningen mellom det formale og det materiale. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama* (s. 31-46). Trondheim: Akademika.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://hdl.handle.net/1956/6209>

- Gadamer, H.-G. (2001a). Estetikk og hermeneutikk. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. (s. 137-146). Oslo: Spartacus.
- Gadamer, H.-G. (2001b). Språk og forståelse. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. (s. 147-162). Oslo: Spartacus.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2013). Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet - i et danningperspektiv. I M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen, perspektiver og muligheter* (s. 134-149). Oslo: Cappelen Damm.
- Hellesnes, J. (2001): Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorien, 18 (2), 132-149. *Nytt Norsk Tidsskrift*.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kanstad, M. (2011). Gjensidighet i tillit og respekt. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad, (Red.). *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (1996). Forord. I M. Hammersley & P. Atkinson (Red.), *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2 utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktikk. I Uljens, M. (red.), *Didaktik: teori, refleksjon och praktik* (s. 215–228). Lund: Studentlitteratur.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Korsvold, T. (2013). Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen perspektiver og muligheter* (s. 45-68). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv: et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2018). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løgstrup, K.E. (1991). *Den etiske fordring*. Oslo: Gyldendal.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlag.
- Meld. St. 19. 2015-2016. (2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? (1), 36-46. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-119). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar. I *Norsk tro og tanke* (3), (s. 473-481). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Sundsdal, E & Øksnes, M. (2018). Oppdragelsens endelikt i barnehagen? (1), 57-67. *Idéhistorisk tidsskrift*.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thoresen, I. T. (2013). Danning og oppdragelse til barns beste. I E. Foss & O. F. Lillemyr (Red.), *Til barnas beste: veier til omsorg og lek, læring og danning* (s. 148-168). Oslo: Gyldendal akademisk.

Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Ødegaard, E. E. (Red.). (2012). *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øvre, D. H. (2014). *Danning i barnehagen: En analyse av sentrale dokumenter for barnehagen, med fokus på danningsbegrepet*. (Mastergradsavhandling: Høgskolen i Lillehammer). <http://hdl.handle.net/11250/218079>

## Vedlegg 1: Beskrivelser av danning i *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Tabellen består av fire kolonner som har til intensjon å dekke de fire stegene i Giorgi (Malterud, 2011) analysemodell, og viser til beskrivelser av danning i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Side	Meningsbærende enheter	Kondensering	Kategori	Tema
7	Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.	Barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg og lek. Læring og danning skal danne grunnlag for allsidig utvikling.	Utvikling av egen identitet  Barn som subjekt  Læring som sammenhengende prosess	Individperspektiv  Helhetlig læringsperspektiv
7	Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng.	Lek, omsorg og læring som en del av danningen	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
7	Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen.	Møte barns behov for å bli sett som individer i ett større fellesskap	Utvikling av egen identitet  Demokratisk fellesskap  Barnet som subjekt  Anerkjennelse  Medvirke i fellesskapet  Omsorg	Individperspektiv  Samfunnsperspektiv

8	Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv.	Barnehagen som en læringsarena for deltakelse i et demokratisk samfunn	Utvikling av egen identitet  Demokratisk fellesskap	Samfunnsperspektiv
8	Et økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap.	Et samfunn i forandring krever demokratiforståelse for å leve sammen	Demokratisk fellesskap	Samfunnsperspektiv
8	Barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden.	Barn skal møtes som subjekter og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden	Utvikling av egen identitet  Barn som subjekt  Omsorg  Anerkjennelse	Individperspektiv
8	Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner.	Barn er forskjellige, og de skal møtes «der de er» og støttes til et positivt selvbilde i fellesskap med andre	Utvikling av egen identitet  Barn som subjekt  Demokratisk fellesskap  Medvirke i fellesskapet  Omsorg	Individperspektiv  Samfunnsperspektiv
8	Barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barns opplevelsesverden.	Barn som individer påvirkes og påvirker. Barn skal sees som unike og ulike og i	Barn som subjekt  Medvirke i fellesskapet	Individperspektiv  Samfunnsperspektiv

	Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv. Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner.	fellesskap skal barn utvikle et positivt forhold til seg selv.	Utvikling av egen identitet	
9	Barnehagen skal bidra til at barna får forståelse for og slutter opp om demokratiske verdier og normer som ligger til grunn for det samfunnet vi har i dag.	Barn skal få forståelse for demokratiske verdier og normer.	Demokratisk fellesskap	Samfunnsperspektiv
10	Barnehagen skal legge grunnlag for barnas evne til å tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet.	Viktige egenskaper for å kunne leve i et samfunn	Medvirke i fellesskapet  Demokratisk fellesskap	Samfunnsperspektiv
19	Omsorg er en forutsetning for barnas trygghet og trivsel, og for utvikling av empati og nestekjærighet.	Omsorg sees på som en forutsetning for trivsel og trygghet og for utvikling av empatiske evner	Omsorg  Utvikling av egen identitet	Individperspektiv
21	Personalet skal: tilrettelegge for meningsfulle opplevelser og støtte barnas identitetsutvikling	I barnehagen skal barna få meningsfulle opplevelser. Barns identitetsutvikling og positive	Utvikling av egen identitet  Anerkjennelse	Individperspektiv



	og positive selvforståelse.	selvforståelse skal støttes.		
21	Personalet skal: legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger.	Barns livsverden gjennom perspektiver og handlinger skal anerkjennes og legges merke til	Anerkjennelse	Individperspektiv
22	Legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling.	Barnehagen skal ha læringsprosesser som fremmer trivsel og utvikling	Læring som sammenhengende prosess  Barn som subjekt  Utvikling av egen identitet	Helhetlig læringsperspektiv  Individperspektiv
22	Støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evner.	Barns initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og positive selvoppfatning skal støttes	Utvikling av egen identitet	Individperspektiv
22	Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring.	Læringsfellesskap skal bidra til barns egen og andres læring	Læringsfellesskap	Helhetlig læringsperspektiv
27	Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta.	Barn skal bli sett og hørt og deres synspunkter skal vektlegges i samsvar med alder og modenhet, de skal ikke gis et ansvar de ikke er rustet til å ta	Barn som subjekt  Medvirke i fellesskapet  Anerkjennelse	Individperspektiv
56	Barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv legger	Barns medvirkning legger grunnlag for erfaring med et	Medvirke i fellesskapet	Samfunnsperspektiv

	<p>grunnlaget for videre innsikt i og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn. Gjennom utforsking, opplevelser og erfaringer skal barnehagen bidra til å gjøre barna kjent med eget nærmiljø, samfunnet og verden.</p>	<p>demokratisk samfunn.</p>	<p>Demokratisk fellesskap</p>	
--	---	-----------------------------	-------------------------------	--

## Vedlegg 2: Beskrivelser av danning i *Meld. St. 19* (Kunnskapsdepartementet, 2016)

Tabellen består av fire kolonner som har til intensjon å dekke de fire stegene i Giorgi (Malterud, 2011) analysemodell, og viser til beskrivelser av danning i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Side	Meningsbærende enheter	Kondensering	Kategori	Tema
7	Forskning underbygger betydningen av at barn har grunnleggende sosiale og kognitive ferdigheter før de begynner på skolen. Det er en sammenheng mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og den enkeltes helse, utdanning og økonomi i voksen alder. Barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skolerresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsliv.	Forskning viser til betydningen av at barn har sosiale og kognitive ferdigheter når de begynner på skolen. Det er sammenheng mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og den enkeltes helse, utdanning og økonomi i voksen alder, hvor barnehagen er et vesentlig bidrag til gode skolerresultater og et fundament for å lykkes senere i livet.	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
7	I barnehagen og skolen skal barn og unge møte et innhold som betyr noe for livene deres her og nå, men som samtidig legger et solid fundament for	Barn skal møte et innhold i barnehagen som betyr noe for dem her og nå. Innholdet er også et fundament for det senere liv.	Anerkjennelse  Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv

	fremtidig samfunns- og arbeidsliv.			
7	Leken er barns grunnleggende læringsform og skal ha en fremtredende plass i barnehagen.	Barn lærer gjennom lek og leken skal ha stor plass i barnehagen	Læring som allsidig utvikling	Helhetlig læringsperspektiv
7	Barns læring er en sammenhengende prosess gjennom hele utdanningsløpet.	Barns læring er en sammenhengende prosess gjennom hele utdanningsløpet	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
7	Barn og unge skal være aktive deltakere i egne læringsprosesser, de skal utfordres og erfare nytten og gleden ved å løse stadig mer avanserte problemer og finne tilfredsstillende svar.	Barn skal være aktive deltakere i egne læringsprosesser hvor de skal erfare glede med å løse problemer og finne svar	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
8	Barnehagen og skolen skal støtte opp under og stimulere til en positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære og bidra inn som verdifulle deltakere i fellesskapet i barnegruppen, i klassen og i samfunnet.	Barnehagen skal bidra til en positiv selvoppfatning hos barn hvor de utvikler tro på egne evner og mulighet til å lære og bidra som deltakere i fellesskapet	Læring som allsidig utvikling Medvirke i fellesskapet Barn som subjekt	Individperspektiv Samfunns perspektiv
8	I fellesskapet skal den enkelte støttes i utviklingen av egen identitet. Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i respekt for	Barn skal støttes i utviklingen av egen identitet i fellesskapet. Holdninger og meninger skal utfordres og	Utvikling av egen identitet Medvirke i fellesskapet	Individperspektiv Samfunns perspektiv

	demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter.	forsvares i respekt for demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter.	Demokratisk fellesskap	
8	Barn skal forvalte og utvikle morgendagens samfunn og fremtiden vil bli utformet innenfor rammene av deres verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter.	Barn skal forvalte og utvikle morgendagens samfunn og fremtiden vil bli utformet innenfor rammene av deres verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter.	Demokratisk fellesskap	Samfunns perspektiv
12	Kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn og mellom barn er særlig viktig for barns trivsel, utvikling og læring.	Barns trivsel, utvikling og læring er avhengig av gode relasjoner til barn og voksne	Omsorg	Individperspektiv
15	Barnehagen skal bidra til en god barndom og legge grunnlaget for videre utvikling og læring.	Barnehagen skal legge grunnlaget for videre utvikling og læring og en god barndom.	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
22	Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns danning.	Samhandling og hensyn til hverandre i lek og læring er forutsetning for barns danning	Læringsfellesskap	Helhetlig læringsperspektiv
32	Barn har behov for å bli møtt som individer, med det utgangspunkt og de behov de har og med de mulighetene de bærer i seg.	Barn skal møtes som individer med de behov og muligheter de bærer i seg	Barn som subjekt	Individperspektiv

32	Barnas mulighet for samspill og samtale med voksne og barn som er eldre, bidrar til å utvikle ferdigheter.	Samspill og samtale med barn og voksne bidrar til å utvikle ferdigheter	Læringsfellesskap	Helhetlig læringsperspektiv
32	Det aller viktigste for barn i barnehagen er å møte andre barn i lek og fellesskap.	Det viktigste for barn er å møte andre barn i lek og fellesskap	Barn som subjekt	Individperspektiv
36	I leken vil barn også utvide sin begrepsforståelse, oppdage nye forbindelser mellom hendelser og situasjoner, forstå nye sammenhenger og dermed nye måter å oppfatte og forstå sine omgivelser og fenomener de oppdager.	Gjennom lek vil barn utvide begrepsforståelse, oppdage nye forbindelser mellom hendelser, forstå nye sammenhenger og dermed forstå sine omgivelser.	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
38	For å fremme barns læring og utvikling er det viktig å ha en god balanse mellom vokseninitierte aktiviteter og barneinitierte aktiviteter, og at personalet aktivt bruker begge disse anledningene til å støtte barns læring og utvide barns tenkning.	Det må være balanse mellom vokseninitierte aktiviteter og barneinitierte aktiviteter for å fremme barns læring og utvikling.	Læring som sammenhengende prosess	Helhetlig læringsperspektiv
43	Mangfold gir barn forståelse for at det finnes mange mulige måter å tenke og å leve på. Dette er viktig for barnas dannelsesprosesser.	Mangfold bidrar til forståelse for at det finnes ulike måter å tenke og leve på, og er viktig for barns dannelsesprosess	Demokratisk fellesskap  Anerkjennelse	Individperspektiv  Samfunns perspektiv

71	Barn lærer og utvikler seg i samspill med andre barn og voksne, og pedagogisk leder må legge til rette for utvikling av gode relasjoner mellom barna i gruppen og mellom barn og voksne	Læring og utvikling skjer i samspill med barn og voksne	Læring som sammenhengende prosess  Læringsfellesskap	Helhetlig læringsperspektiv
----	---	---	--	-----------------------------