

R

Barns rett til medvirkning i lys av Klafkis dannelsingsperspektiver

Kristin Rydjord Tholin

Sammendrag

Temaet for denne artikkelen er barns rett til medvirkning sett i relasjon til barns dannelsingsprosesser i barnehagen. Både medvirkning og danning er sentrale verdier i barnehagens formålsparagraf som skal nedfelles i praksis (Kunnskapsdepartementet 2005). Men hvordan fortolker førskolelærerne dette oppdraget og hvordan kommer det til uttrykk i praksis? Formålet med artikkelen er å løfte fram ulike oppfatninger om barns rett til medvirkning sett fra noen førskolelæreres perspektiv. Datamaterialet er hentet fra et evalueringsprosjekt om hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble innført, brukt og erfart (Østrem m.fl. 2009). Problemstillingen for artikkelen er: Hvordan kan barns rett til medvirkning forstås i lys av perspektiver på danning? Resultatet dokumenterer svært forskjellige synspunkter og praksiser på barns medvirkning. Materialet blir undersøkt i tilknytning til teoretiske perspektiver på danning med særlig vekt på Klafki (1996, 2005).

Abstract

The topic of this article is children's right to participation and the Bildung-process (norsk: danning) in early childhood education (ECE). Both participation and Bildung are key words in The Norwegian Kindergarten Act (Kunnskapsdepartementet 2005) and are to be included in practice. How do preschool teachers interpret this task and implement it in practice? The intention with this paper is to discuss some preschool teachers' views on children's right to participation. The data come from a project that has evaluated the Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (Kunnskapsdepartementet 2006), and how it has been introduced, used and experienced (Østrem et al. 2009). My research question is: How can we understand children's right to participation by using Klafki's (1996, 2005) theoretical perspectives on Bildung? The interviews reveal very different views and practices concerning children's participation.

Innledning

Temaet for denne artikkelen er barns rett til medvirkning sett i relasjon til barns dannelsingsprosesser i barnehagen. Både medvirkning og danning er forholdsvis "nye" begreper i barnehageloven. Barns rett til medvirkning ble nedfelt i barnehageloven i 2005, og danning i 2010. Barnehagens innhold er presentert i barnehagelovens para-

graf 2, og barns rett til medvirkning i paragraf 3 (Kunnskapsdepartementet 2006). I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i føringene i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006) om at barn skal ha innflytelse på livet sitt i barnehagen og undersøker hvordan førskolelærerne tolker dette oppdraget. Formålet med artikkelen er å belyse utfordringer i førskolelæreres ledelse av læringsaktiviteter

med faglig innhold, og barns rett til medvirkning. Overordnet for disse føringene ligger presiseringen om å fremme barns danning. Datamaterialet er knyttet til implementering av rammeplan for barnehagen fra 2006. Derfor har jeg valgt å forholde meg til den rammeplanen. Teksten om medvirkning er lite endret i 2011-utgaven, mens danning har fått en mer fremtredende plass i gjeldende utgave.

Bakgrunn for artikkelen

I Norge er Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet 2005) det viktigste styringsdokumentet for barnehager. I tillegg skal Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006), som er forskrift til loven, regulere barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgave. Barns lovfestede rett til medvirkning er nedfelt i Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet 2005), men forstås og tolkes på ulike måter. Moser og Røthle (2007) hevder at med "en sterk barneorientering kan en si at kravet om barnets medvirkning representerer kontinuitet i forhold til den norske barnehagetradisjonen" (ibid.: 202). Danning, derimot, som også er nedfelt i barnehageloven, er fortsatt en "fremmed fugl" som mange har et diffust og uavklart forhold til i barnehagesektoren. Volckmar (2011) peker ut Slagstad som en sentral bidragsyter til en fornyet interesse for styrings- og dannelsesproblematikk gjennom boken *De nasjonale strategier*. Dannelsesbegrepet er også aktualisert for hele

Samtidig er det et dilemma at danning som politisk-retorisk begrep settes på den politiske agendaen i en tid der det kan synes vanskelig å la danning få reelle vilkår.

utdanningssektoren i Norge med ny formålsparagraf for grunnopplæringen. I tillegg har innstillingene fra de frittstående Dannelsesutvalgene for høyere utdanning¹, og Universitets- og høyskolerådets rapport (UHR 2011), preget utdanningsfeltets oppmerksomhet mot dannelsesbegrepet. Volckmar (2011) oppfordrer til økt oppmerksomhet mot danning nettopp nå. Hun hevder at det kan fungere som en motvekt til økt krav om måling av barns kunnskapsnivå. Gjeninnføring av danning kan oppfattes som en motstrategi til en instrumentell og teknisk forståelse av utdanningenes oppdrag i samfunnet. Samtidig er det et dilemma at danning som politisk-retorisk begrep settes på den politiske agendaen i en tid der det kan synes vanskelig å la danning få reelle vilkår.

Hva er så forbindelsen mellom medvirkning og danning? I rammeplan for barnehagen finner vi følgende utsagn: "Danning og medvirkning kan ses som gjensidige prosesser. Slik kan barn få et positivt forhold til seg selv og egen læringsprosess" (Kunnskapsdepartementet 2006: 23). Videre fremheves at barns danning skjer i samspill med omgivelsene og gode dannelsesprosesser kjennetegnes av at de "utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap" (ibid.: 15). Med disse formuleringene kan både medvirkning og danning knyttes til barns læringsprosesser.

For en tid tilbake deltok jeg i et evalueringsprosjekt der vi undersøkte hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble innført, brukt og erfart (Østrem m.fl. 2009). I rapporten, *Alle teller mer*, som danner bakgrunn for empirien i artikkelen, presenteres førskolelæreres forståelse og praktisering av barns rett til medvirkning. I analysene av materialet

tydeliggjorde det seg ulike perspektiver på barns medvirkning. En hovedgruppe var opptatt av barns rett til selvbestemmelse, mens et lite mindretall la vekt på demokrati

Uansett om rettighetene ikke prioriteres på viktige, internasjonale arenaer, er det fra mitt ståsted essensielt at debattene føres i barnehagene.

og medvirkning i fellesskapet. Dette materialet blir løftet fram og undersøkt i tilknytning til teoretiske perspektiver på danning og medvirkning. Problemstillingen er *Hvordan kan barns rett til medvirkning forstås i lys av perspektiver på danning?* Jeg vil begynne med å redegjøre for endringer i synet på barn og barnehage. Videre vil teoretiske ledetråder bli presentert, og da hovedsakelig Klafkis dannelsessteori.

Teoretiske ledetråder

Syn på barn og barns rett til medvirkning

I forbindelse med innføring av ny formålsparagraf i barnehageloven erklærte departementet at "Det nye formålet uttrykker samfunnets endring i synet på barn og voksnes ansvar for å behandle barn som likeverdige individer"². Man omtaler barnet som kompetent og aktivt, og befester barns rett til medvirkning, som er en konsekvens av FNs barnekonvensjon. Denne erkjennelsen er også tydeliggjort både i barnehageloven, rammeplan for barnehagen og politiske dokumenter relatert til barnehagen i Norge, som for eksempel *Til barnas beste* (NOU 2012: 1). Imidlertid etterlyser Kjørholt (2010) internasjonal debatt om endringene som er nedfelt på grunnlag av barnekonvensjonen. Hun viser til at "internasjonale komparative studier er

sjeldne og at konsensus om en felles begrepsbruk og forståelse på internasjonalt nivå mangler" (2010: 13). I stedet tas gjerne diskusjonene i egne "barnefora" og ikke på det internasjonale politiske feltet. "Først når barnekonvensjonen får en sentral plass på den politiske agendaen, vil den bli et handlekraftig verktøy for å bedre barns velferd og gi barn en verdig barndom", hevder Kjørholt (2010: 11). På nasjonalt nivå dokumenterer Seland (2009: 47) at barns rett til medvirkning har avstedkommet omfattende diskurser som inkluderer barn som rettighetssubjekt. "Å innskrive også barn i en rettighetsdiskurs, handler om en anerkjennelse av barn som borgere i demokratisk forstand, at de skal lyttes til som gruppe i samfunnet, og deres behov og ønsker skal tas hensyn til av beslutningstakerne" (ibid.: 47). At interessen for medvirkningstemaet har vært stort kom også fram i *Alle teller mer* (Østrem m.fl. 2009). Videre dokumenterer Bae (2009) at det er gjennomført flere empiriske studier av barns innflytelse og deltakelse i ulike barnehagesituasjoner. Hun konkluderer likevel med at "rommet for barnehagebarns medvirkning og innflytelse varierer avhengig av voksnes samspillsmåter" (ibid.: 10). Samspill som bygger på intersubjektivitet mellom førskolelærere og barna gir best mulighet for innflytelse, skriver hun. Uansett om rettighetene ikke prioriteres på viktige, internasjonale arenaer, er det fra mitt ståsted essensielt at debattene føres i barnehagene. Det er sentralt med forskning om tematikken, men det er førskolelærerne som fortolker og praktiserer rettigheten i samarbeid med det øvrige personalet.

I rammeplanen presenteres synspunkter på hva medvirkning skal bestå i. For det første handler det om at barn skal "oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke

egne intensjoner” (Kunnskapsdepartementet 2006: 23). Videre framholdes at medvirkning må integreres i arbeidet med læringsaktiviteter og faglig innhold, og inkludere hele gruppen. Dessuten forutsettes det at førskolelærerne prioriterer tid og rom for barns uttrykk, er åpne og lydhøre for barns initiativ. Fra mitt ståsted omfatter føringene omfattende innsats og fortolkning både om hva man skal rette oppmerksomhet mot av felles faglig arbeid og balanseringen mellom enkeltindividet og gruppens innflytelse og interesser.

Danningsperspektiver og barnehagen

Det eksisterer flere innfallsvinkler og perspektiver på danning. Danning eller dannelse, har røtter tilbake til antikken og var knyttet til voksenverdenen og utdanning fundert på vitenskap og kjennskap til datidens klassisk kulturelle innhold (Nordeno 2003). Ifølge Steinsholt og Dobson (2011: 8) finnes det ”ingen stringente og klargjørende fasit å lene seg til” når det gjelder begrepet danning. Det handler altså om ulike forståelser. Hensikten er derfor å løfte fram enkelte perspektiver på danning avgrenset til barnehagens innhold og barns danningprosesser. Selve danningbegrepet er bare anvendt to ganger i rammeplanen fra 2006, men som nettopp sitert, er danning knyttet direkte til medvirkningsbegrepet.

Klafki er kjent som en sentral didaktiker som har hatt stor innflytelse på nordisk dannelsesforskning. Hans brede engasjement innbefatter både analyser av konkrete undervisningssituasjoner og mer ”abstrakte danningsteoretiske grunnlag” (Hohr 2011: 163). Selv om han skriver i forbindelse med skole og undervisning, er det relevante perspektiver å anvende på barnehagens pedagogiske oppdrag. Artikkelen ”Kategorial dannelse” betraktes som en av de klassiske tekstene om

didaktikk (Dale 1996, Hohr 2011). I tillegg nyttes *Dannelsessteori og didaktik* som grunnlag for teoretiske drøftinger (Klafki 2005). Klafkis perspektiver kan belyse dikotomien mellom førskolelæreren didaktiske oppdrag med læringsaktiviteter og faglig innhold, og barns rett til medvirkning. Overordnet for disse utfordringene ligger presiseringen om å fremme barns danning.

Enkeltindividets danning: selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne

Å legge vekt på frihet og selvtillit er en etablert og gammel tradisjon innenfor barnesentrert pedagogikk (Solerød 1994). Forbindelsen til danning, forstått som enkeltindividets mulighet til å være selvbestemmende og oppnå autonomi, har lang tradisjon. Autonomi vil si selvstyrt, men gjelder også anledning til å påvirke andre enkeltmennesker og grupper av mennesker, ifølge Klafki. Når Klafki (2005: 38) er opptatt av selvbestemmelse og individualitet i tilknytning til danning, er det i retning av ”muligheter og oppgaver, der fører til humanitære fremskritt” (ibid.). Individualitet i et danningperspektiv er ikke ”selvcentrert isolering, tværtimod betyr det alltid *substantiel individualitet* og er karakterisert ved det individuelle forhold til det almene” (Klafki 2005: 39). Subjektet oppnår, slik jeg leser Klafki, selvbestemmelse gjennom tilegnelse av, men også aktivt og kritisk oppgjør med det objektivt allmenne. Det skal jeg komme tilbake til under punktet om kategorial danning.

For å undersøke rammeplanens perspektiver på barns rett til medvirkning, har jeg valgt å ta utgangspunkt i det Klafki omtaler som tre grunnleggende evner i enkeltindividets danning, ”selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne”

(2005: 68). Dannelsens første begrunnelse er nettopp evnen til fornuftig *selvbestemmelse*. Barn som utøver selvbestemmelse og gjør det de kan mestre selv, er solid forankret i barnehagepedagogikken. Det kommer også til uttrykk i rammeplanen at barn skal få være selvbestemmende og gi uttrykk for sine meninger (Kunnskapsdepartementet 2006). Den andre evnen Klafki skisserer er *medbestemmelse*. Broström (2011) kommenterer Klafkis tredeling og hevder at medbestemmelse innebærer at barn skal være med å bestemme hva man skal gjøre sammen i barnehagen. Seland mener at medbestemmelse "handler om å delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres" (2004: 18). Hun argumenterer for barnehagen som en demokratisk arena og barn som medborgere. Det ser ut til at både Broström og Seland legger vekt på barns anledning til å delta og bestemme når avgjørelser tas som angår dem og fellesskapet. Det tredje begrepet Klafki trekker inn er evnen til *solidaritet*. Det betyr å fremme at andre får samme rettigheter og muligheter som en selv. Selv- og medbestemmelse kan bare rettfærdiggjøres på det grunnlaget, skriver Klafki (2005: 117). Broström (2011) kommenterer Klafkis perspektiver slik: "Dannelse til demokrati rækker ud over her og nu situationen, det er fremtidsorienteret og har et globalt perspektiv" (ibid.: 43). Hva kan det innebære? I forbindelse med rammeplanens redegjørelse om barnehagen som demokratisk samfunn, poengteres det at barn skal utvikle nestekjærlighet og solidariske holdninger ut fra et globalt perspektiv (Kunnskapsdepartementet 2006: 10). Klafki ser individ og samfunn som dialektiske relasjoner som i barnehagen kan handle om barns dannelsesprosesser i møte med

verden. Løkken beskriver prosessen slik: "Det handler om det aktive kroppssubjektets vekselvirkning med den kulturelle og sosiale verden hun eller han er til stede i" (2005: 8).

Kategorial dannelse – om det faglige innholdet i dannelsesprosessen

I artikkelen "Kategorial dannelse" innleder Klafki (1996) om dannelse og tysk pedagogisk tenkning. Han systematiserer divergerende forståelser og tradisjoner i to hovedkategorier som han benevner som *formale* og *materiale* danningsteorier. De vil jeg se i sammenheng med førskolelærernes didaktiske oppdrag med implementering av barnehagens innhold.

Kjernen i *material* danningsteori er å presentere et innhold for barna som er "identisk med det objektive innholdet i kulturen", og forblir uforandret i møte med dem (Klafki 1996: 172). Ut fra en ekstrem variant av material danningsteori skal barn formes og tilegne seg det som kulturen fastsetter og verdsetter, altså danning som tilpasning. I materiale danningstradisjoner har kulturens oppfatninger avgjørende verdi, og det å gi seg hen til dette kulturinnholdet, er det samme som å bli dannet. Den andre kategorien, *formal* danningsteori, tar utgangspunkt i subjektet. Danning er ikke barn som tilegner seg et ferdig definert innhold, men "derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter" (ibid.: 179). I møte med ulike læringsaktiviteter kan disse kreftene tre i kraft og barn utvikle seg. Med dette fundamentet stiller Klafki et sentralt spørsmål: "Hvilke innhold lar disse kreftene seg best utfolde gjennom?" (1996: 180). Altså, hva slags innhold utløser slike dannelsesprosesser. Barnehageloven pålegger førskolelærerne å formidle verdier og kultur samtidig som barn skal medvirke.

”Barnehagen skal være en kulturarena hvor barnet er medskaper av egen kultur” (Kunnskapsdepartementet 2006: 21). Dette utsagnet kan assosieres med formal danningsteori.

Klafki er kritisk til både materiale og formale danningsteorier i sine rendyrkede former og hevder at begge teorier havner i hver sin grøft. Enten overvurderes enkeltindividets betydning for dannelsesprosessen eller så overvurderes kulturens verdi. Klafki mener i stedet at de ikke bare er ”avhengige av hverandre, men er hverandres forutsetninger” (Hohr 2011: 166). Klafkis tilsvar er et tredje alternativ. Han konstruerer *kategorial danning* som handler om at man kan ”anvende betegnelsen ‘kategorial’ om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal udvalgte eksempler” (Klafki 2005: 166). Barnet skal tilegne seg ”kategorier” (f.eks. konkrete, faglige emner) som det kan forstå og tenke ut i fra, og overføre til andre relevante områder. Det kan skje gjennom *eksemplarisk* undervisning, som vil si at undervisningen er forbilledlig, slår Klafki fast (2005). I disse prosessene skal subjektet være åpen for det fellesskapet og kulturen bringer inn, men fellesskapet skal også være åpne for enkeltindividets bidrag. Dette beskriver Klafki som en *dobbel åpning*: ”Denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive siden at innhold av almen kategorial, avklarende art blir synlig, på subjektive siden at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer” (1996: 193). Som en konsekvens av ideen om dobbel åpning blir det sentralt å identifisere hva som kan fremme åpenhet og vekselvirkning i arbeidet med barns danningprosesser. I tilknytning til den åndsvitenskapelige tradisjonen, som Klafki er en del av, tenker man ”danning som en prosess som foregår i møtet mellom en persons

subjektive forutsetninger og erfaringer og en verden som ikke er gitt, men fra første stund kulturelt formidlet” (Hohr 2011: 164). En konsekvens av denne tankegangen er at førskolelærerens utvelgelse av faglig innhold får avgjørende betydning. Mål og faglige begrunnelser for læringsaktiviteter må derfor framstilles både ut fra kulturelle verdier eller kanon (objektive perspektiv) og individuelle ståsted (subjektivt perspektiv), og det er i det intersubjektive møtet at danning skjer (Bae 2009). Overført til barnehagekonteksten og medvirkningsparagrafen, er dette relevante perspektiver å drøfte barns rett til medvirkning på bakgrunn av. Klafkis (1996, 2005) innfallsvinkel til danning kan bidra til en bevisstgjøring av hva som prioriteres og med hvilken begrunnelse avgjørelsene tas, og ikke minst etterstrebe den kategoriale danningen som forbinder de ulike aspektene.

Individualitet versus fellesskap og demokrati

Straume (2011) er opptatt av sammenhengen mellom danning og demokrati. Hun argumenterer for at ”demokratiet har, fra dets fødsel i Aten, vært uløselig forbundet med danning (gr. *paideia*)” (ibid.: 373). Begrunnelsen er at folk som skal være selvstendige borgere er fornuftige, utviser dømmekraft og er selvreflekterte. Hun erkjenner at danning er bundet til bestemte demokratiteorier og posisjonerer seg selv ut fra et politisert og radikalt demokrati-begrep. I dette perspektivet er demokratiet innrettet mot ”folkelig makt og selvstyre”, skriver hun (ibid.: 374), og bruker uttrykket *selvbinding* som en side ved demokrati og danning. Slik jeg ser det er det et treffende uttrykk som jeg vil anvende som ramme for drøfting av medvirkningsbegrepet og belyse polare forhold mellom individualitet og fellesskap. Utgangspunktet for Straumes

refleksjoner er at ethvert samfunn opererer med lover som enhver borger må forholde seg til. "Selvbinding er et fritt valg om å godta at ens eget handlingsrom innskrenkes i henhold til en lov eller regel, og er altså, per definisjon, frivillig" (Straume 2011: 375). Et barn vil ikke nødvendigvis se seg selv i et slikt perspektiv, men førskolelærere kan gjøre barn oppmerksomme på at de inngår i en sammenheng med andre mennesker som de må forholde seg til. Selvbinding handler om å legge bånd på seg selv, og ikke bare følge sine umiddelbare lyster og behov. For at borgerne skal bli bevisste fordres refleksjon over og undersøkelser av ulike innspill og synspunkter i lys av felles anliggende. Det kan kobles til rammeplanen som understreker at danning handler om å utvikle evnen til å reflektere over egne handlinger og væremåter (Kunnskapsdepartementet 2006). Klafki skriver at det er et dialektisk forhold mellom "selvbestemmelsesevnen og en objektiv-almen indholdsmæssighed" (2005: 39), og peker på at sentrale elementer er henholdsvis individualitet og fellesskap i dannelsesprosessen. Klafki (ibid.: 41) viser til at individualitet og fellesskap inngår i en polar plassering. Det skal jeg løfte fram under drøftingsdelen. Intensjonen med det teoretiske grunnlaget er å presentere et bakteppe for å undersøke problemstillingen *Hvordan kan barns rett til medvirkning forstås i lys av perspektiver på danning?* Videre skal vi nå se på metodologiske tilnærminger for forskningsprosjektet.

Metodologiske tilnærminger

Data er fra et evalueringsprosjekt om hvordan rammeplan for barnehagen fra 2006 ble innført, brukt og erfart av barn, personale, foreldre/foresatte, eiere og kommunen som barnehagemyndighet (Østrem

m.fl. 2009). Den bestod av seks delprosjekter som involverte ulike informantgrupper og metoder. Denne artikkelen er knyttet til delprosjekt 5 som belyser førskolelærernes arbeid med rammeplanen og barns medvirkning. Til datainnsamlingen benyttet vi brevmetoden. Berg (1999) beskriver metoden som en mellomting mellom intervju og spørreskjema der en oppfordrer informanter til å skrive brev til dem som driver forskningsarbeidet. I brev form beskriver man egne erfaringer og meninger, tanker og refleksjoner. Metodens særtrekk er at den kan gi god bredde og få fram helheten ved en institusjon, for eksempel en barnehage, blant annet fordi den representerer flere stemmer. Ulempen med metoden kan være mistolking av spørsmål, og at svarene kan være av varierende kvalitet.

Utvalget bestod av 34 førskolelærere fra ni barnehager. De representerer ni kommuner og sju fylker, hvorav seks er kommunale og tre eid av andre. Barnehagene varierte i størrelse fra to til seks avdelinger. Utvalget av barnehager ble gjort av informanter i delprosjekt 4, fylkesmenn og barnehagemyndighet i kommunene, og skulle representere faglig bredde i feltet. Informantene skulle ta utgangspunkt i konkrete spørsmål knyttet til noen definerte temaer, deriblant barns medvirkning. De ble oppfordret til å skrive sine tanker og erfaringer på bakgrunn av dem. Brevene ble sendt via mail til oss prosjektledere. Spørsmålet var som følger: "Hvordan gjenspeiles rammeplanens føringer vedrørende barns medvirkning i barnehagens praksis?" Brevene ble sortert og analysert barnehagevis. Slik ble det mulig å få et samlet inntrykk av hva som trådte fram av førskolelærernes felles fortellinger. Analysen av brevene bygger på studiens teoretiske begreper hovedsakelig fra Klafkis dannelsesteori og

didaktikk (1996, 2005). Hvert brev ble først undersøkt med henblikk på hvilke ord og begreper førskolelærerne tok i bruk når de presenterte sine tanker og synspunkter om medvirkningsbegrepet. For det andre sammenfattet vi hvordan medvirkning ble iverksatt. På bakgrunn av disse to problemstillingene utkrystalliserte seg noen kategorier som presenteres under resultater.

Metodevalg handler om etiske vurderinger både i forhold til hva man velger å ta i bruk av data, og hvordan man analyserer og tolker materialet. Min posisjon er preget av et faglig engasjement for barnehagefeltet generelt, og for førskolelærerprofesjonen spesielt. Det kan være en fordel når man skal tolke materialet, men det kan også prege fokus og lesinger. De forskningsetiske retningslinjene er fulgt om å utvise forsiktighet i forhold til hva som publiseres slik at dette ikke avstedkommer ubehag for informantene. Dette ivaretas gjennom anonymiserte data og skjønsmessige vurderinger over hva som presenteres. I og med at datagrunnlaget kun representerer en liten del av et større forskningsprosjekt, unnlater jeg å redegjøre mer for forskningsetiske betraktninger, validitet og andre mer kritiske vurderinger, og viser i stedet til rapporten der dette er utførlig behandlet (Østrem m.fl. 2009).

Det er imidlertid forskjell på hva de legger i medvirkning og hvilke begrunnelser de gir for barns medvirkning i praksis.

Resultater

Datamaterialet består av 34 brev fra førskolelærere som besvarte problemstil-

lingen: "Hvordan gjenspeiles rammeplanens føringer vedrørende barns medvirkning i barnehagens praksis?" Svarene på problemstillingen varierer fra fem linjer til $\frac{3}{4}$ side. Alle førskolelærerne forteller at de var engasjert i temaet barns medvirkning i rammeplanen. Flere redegjør for hva de har drøftet og diskutert, eventuelt om de har landet på en felles forståelse. Det er imidlertid forskjell på hva de legger i medvirkning og hvilke begrunnelser de gir for barns medvirkning i praksis. Brevene synliggjør ord og uttrykk førskolelærerne bruker når de beskriver medvirkning og hvordan de legger til rette for barns innflytelse i hverdags situasjoner og ulike pedagogiske aktiviteter. Noen er opptatt av at barn får velge hva de vil gjøre eller hvor de vil være gjennom tilgang på ulike funksjonsrom og aktiviteter. Andre prioriterer barns innflytelse i felles læringsaktiviteter, og at de er med i planlegging og deltakelse av det daglige innholdet.

Frekvensregistrering avdekket hyppig bruk av ord som å *bestemme*, *medbestemmelse* og *velge*. De er representert hos halvparten av informantene. Et lite mindretall benytter uttrykk som *felleskap* og *gruppe*, og kun 2 av de 34 førskolelærerne nevner demokratibegrepet. Det er mange som skriver om *barna* i motsetning til dem som konsekvent skriver om *barnet* i entall. Problemstillingen *Hvordan kan barns rett til medvirkning forstås i lys av perspektiver på danning* analyseres ut fra Klafkis begreper om didaktikk og danning, og resultatene blir presentert i følgende to hovedkategorier 1) Medvirkning og individfokus, 2) Medvirkning og felles faglig innhold i demokratiet.

Medvirkning og individfokus

Omtrent halvparten av førskolelærerne har fokus på enkeltindividet når de skal utdype

hvordan de forstår medvirkning. De framhever barns valg av aktiviteter som en sentral side. Et annet kjennetegn er at de bruker ord som å bestemme eller å velge og i liten grad medvirkning. Her er to utsagn fra to førskolelærere i samme barnehage:

På avdelingen er vi bevisste på når og hvordan barna kan bestemme. Barna kan f.eks. bestemme om de vil være ute eller inne og leke.

Vi er bevisste på hva barna har mulighet til å kunne velge og hva de ikke kan velge. Og vi ordsetter dette. Vi gjør barna bevisste på at de gjør valg når de kan velge.

Førskolelærerne understreker at de gir verbale bekreftelser til barna. Hensikten er å gjøre barna oppmerksomme på at de faktisk tar egne avgjørelser og bevisstgjøre dem på det. Det kan betraktes som selvanning, barn er verdifulle og de blir lyttet til. De tror også at barn føler seg respektert når de får erfaringer med at deres vilje er viktig. Begrunnelsen kan sees i lys av Klafkis beskrivelser om at selvbestemmelse handler om å bestemme "over sine individuelle levevilkår" (2005: 68). Klafki tar imidlertid forbehold om at selvbestemmelse ikke betyr "selvcentrert isolering" (ibid.: 39). Det er et funn at førskolelærere som er opptatt av at barn kan bestemme selv, knytter det til enkeltindividet. Medvirkningsretten har ført til mer fokus på hvert barn, skriver førskolelærerne. De er blitt mer opptatt av individuelle behov hos det enkelte barnet og prøver å tilpasse det til barnehagehverdagen. Det er i tråd med resultatet fra *Alle teller mer*-rapporten (Østrem m.fl. 2009). Det er interessante funn at halvparten av informantene gir "å bestemme" stor verdi siden dette begrepet

ikke eksisterer i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006).

Førskolelærerne forteller også om hvordan de implementerer barns medvirkning: "Vi har verkstedvalg to ganger i uka der barna selv bestemmer aktiviteter de vil være med på. Da er valgmuligheten 5–6 verksteder med forskjellige slags aktiviteter." En konsekvens av vekt på barns valg og mulighet for å bestemme, er barnehager som organiserer rommene i ulike aktiviteter som barna så kan velge mellom. Det er flere førskolelærere fra samme barnehage som forteller om organisering i verksted. De understreker at det er viktig at barn får anledning til å bruke tid på det de er opptatt av og at "Verkstedene tar utgangspunkt i hva barna har vist interesse for". Spørsmålet er likevel om barna opplever denne sammenhengen og ser muligheter for selvvirksomhet. Det skal vi komme tilbake til under drøftingene.

Medbestemmelse er heller ikke brukt i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006) og er kun nevnt i tre brev. En brevskriver får fram det tosidige i medbestemmelse, nemlig at subjektet får delta, men da relatert til en større sammenheng: "Jeg tror barn blir sett mer både individuelt (som subjekt) og som deltaker i gruppe enn det som var tilfelle før. Barn får erfaring med å være delaktig, og ha innvirkning på egen hverdag." I dette utsagnet kommer det fram en oppfatning om at medbestemmelse skjer innenfor et fellesskap og førskolelæreren bruker uttrykk som "deltakelse" fra samfunnsmandatet (Kunnskapsdepartementet 2006). Utsagnet kan også sees i lys av Klafkis tanker om danning i møte med andre mennesker og felles aktiviteter. En tredje førskolelærer skriver: "Vi har lagt vekt på barns medbestemmelse i mange år. Har gjennomført barneintervjuer hvor de eldste

barna har kunnet formidle hvordan de opplever at de får bestemme." I teksten på ¾ side er det beskrevet hvordan hvert barn får velge og bestemme selv. Formuleringen harmonerer ikke med Klafkis innhold i medbestemmelse som muligheter og ansvar i felles kulturelle forhold (2005: 68). Det mangler en link til medbestemmelse som innflytelse i fellesskap eller barnegruppe.

Medvirkning og felles faglig innhold i demokratiet

Det er noen førskolelærere i datamaterialet som knytter en forbindelseslinje mellom medvirkning og demokrati når de beskriver hva medvirkning er og hvordan de implementerer barns innflytelse.

Barna får ytre sine meninger, men må også lytte til andre slik at de i større grad blir oppdratt til å være demokrater. Jeg tror barna blir tatt med mer på råd nå, de er mer med og former sin egen hverdag og vi tør i større grad å følge deres innspill. Jeg tror også jeg er blitt bedre til å ta tak i barnas egne interesser.

Dette utsagnet legger vekt på deltakelse i et fellesskap der man balanserer egne initiativ opp mot andre barns innflytelse. Til tross for at solidaritet ikke er benyttet i noen brev, handler teksten om å lytte og innta en inkluderende holdning til andre mennesker. Å være deltaker forutsetter at man er aktør samtidig som man anerkjenner at andre deltakere har samme rettighet. I tråd med Klafkis (2005) utlegning om menneskets evne til danning, så forutsetter det at man inntar en solidarisk posisjon overfor andre som ikke innehar samme innflytelse. Førskolelæreren løfter fram spenningsforholdet mellom barns påvirkning og førskolelæreres ansvar og ledelse.

Den andre førskolelæreren som tar i bruk demokratibegrepet, skriver: "Gjennom prosjektarbeid får barna trening i demokratisk tankegang, stille spørsmål, lete etter egne svar." Prosjektarbeid, som er en konkret arbeidsform, betraktes også som en relevant demokratisk samværsform. Førskolelærerne skaper møteplasser der barn kan få erfaringer med innflytelse i fellesskapet, samtidig som man legger til rette for felles kulturelt innhold gjennom samlinger og barnemøter. Ifølge rammeplanen må barn "både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner" (Kunnskapsdepartementet 2006: 13). Det kan synes som om denne forståelsen harmonerer med Klafkis (2005) inndeling i selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne som elementer i dannelsesprosessen.

I en barnehage kombinerer de tankegangen om gjensidig innflytelse mellom enkeltindividet og fellesskapet, i tråd med Straumes begrep *selvbinding* (2011). De anser oppdraget sitt som å støtte hvert barns selvdanningsprosess. Det er ikke statisk hva de skal ha felles oppmerksomhet mot, men impulser fra barna får komme til uttrykk i planer og prosjekter. I denne barnehagen var de opptatt av improvisasjon som en arbeidsmåte for å ivareta barnas innspill. "Vi har fremdeles planer, men ønsker å gripe fatt i ungenes interesse der og da. Skape et rom for pedagogisk improvisasjon." Videre presiserer de at det fordrer at det faglige innholdet ikke alltid er gitt på forhånd:

Planlegging sammen med barna og at vi griper deres interesser, for så å følge dem opp i større og mindre prosjekter. Barna føler nok at de bidrar mer enn tidligere til å forme innholdet i barne-

hagehverdagen. De opplever at det de er opptatt av blir tatt på alvor og det blir vektlagt i både planlagte og ikke planlagte situasjoner.

Førskolelærere som forstår medvirkning som å være deltaker i en sammenheng, ser i samme omgang ut til å tenke at det handler om å ha innflytelse på et felles innhold, og gjerne knyttet til prosjektarbeid. Denne tankegangen korrelerer godt med Klafkis kategoriale danningsteori (2005), slik jeg ser det. Barns individualisering står i et dialektisk forhold til å utvikle et fellesskap preget av holdninger og verdier der man blir hørt og tatt på alvor, og at det også kan få pedagogiske konsekvenser.

Drøftinger

Utgangspunktet for drøftingene er problemstillingen *Hvordan kan barns rett til medvirkning forstås i lys av perspektiver på danning*. På bakgrunn av datamaterialet blir det tydelig at det eksisterer et mangfold av synspunkter på barns medvirkning og ikke minst hvordan det skal implementeres i praksis. Det er selvsagt ikke én sannhet om hvordan mandatet skal fortolkes, men spørsmålet er snarere om alle de forskjellige nyansene er i tråd med samfunnsoppdraget. Formålet med artikkelen var å løfte fram medvirkning og danning i noen avgrensede perspektiver. Retten til medvirkning er tuftet på demokratiske prinsipper der individet gis rett til å ta valg og fremme egne synspunkter, men rammeplanen setter samtidig rettigheten inn i en større sammenheng ved at den hevder at "hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetninger for barns danning" (Kunnskapsdepartementet 2006: 23). Rammeplanen understreker at medvirkning handler om

barns deltakelse i et demokratisk samfunn. Denne forståelsen ligger som et grunnlag for drøftingene i denne artikkelen. Medvirkning og danning bindes sammen i didaktiske sider av arbeidet og der er Klafkis kategoriale danning en hensiktsmessig innfallsvinkel.

Selvbestemmelseevnen er et aktuelt aspekt ved barns danning (Klafki 2005). I rammeplan for barnehagen er det også nedfelt som et mål at "barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet" (Kunnskapsdepartementet 2006: 28). På bakgrunn av empirien kan vi hevde at mange førskolelærere setter likhetstegn mellom barns medvirkning og deres mulighet til å velge og bestemme selv. Men kan man sidestille medvirkning og danning med ensidig vekt på subjektive begrunnelser? Noen av førskolelærerne gjør rede for at enkeltbarn avgjør hva de har lyst til å gjøre, men uten kontekstuelle forankringer. Barnegruppens rolle er trådt i bakgrunnen og er ikke synlige som sentrale elementer i selvdanningen. Klafki (2005: 39) advarer mot at danning ikke blir "selvcentrert isolering", og ensidig vekt på det subjektive aspektet, representert ved formal danningsteori. Det kan se ut til at det er den "grøften" noen førskolelærere forteller om når de løsriver barns danning fra resten av barnehagelivet.

Kjørholt (2002) reiser et relevant spørsmål om individualisering er blitt den nye tvangstrøyen som barn må forholde seg til i dagens samfunn. Bae (2006) understreker videre at medvirkning ikke handler om at barn skal bestemme. Hun mener at barn skal slippe å velge fordi det innebærer å få ansvar for egne valg. I stedet bør de få være barn og ha mulighet til uansvarlighet, skriver hun (ibid.). Et annet relevant spørsmål er om barn opplever at de bestemmer i

barnehagen og om det i det hele tatt er meningssskapende for dem. I tråd med dette dokumenterer Seland (2009) at det eksisterer det hun kaller barnehagediskurser preget av New Public Management om barns medvirkning. Hun beskriver barns lyst og rett til å velge, for så spontant å ombestemme seg og gjerne ville velge noe annet. Det ble ikke akseptert, med begrunnelsen om de må læres opp til å ta ansvar for valgene sine (Seland 2009). Inndeling i verksted og funksjonsrom er tuftet på ideen om å gi barn fleksible muligheter, men kan det i stedet oppleves som disiplinering – det motsatte av rammeplanens intensjoner? Seland får frem at barn ikke nødvendigvis opplever selvbestemmelse ved å måtte velge ett rom å være på (2009: 249). Flere barn foretrekker å kunne gå fra rom til rom og ikke bli begrenset av å være ett sted.

Er det slik at individualisering kun kan forstås som selvsentrering og narsissisme? Jeg vil anta at førskolelærerne som argumenterer for enkeltindividets innflytelse, neppe finner dette representativt, men er de bevisste på at det kan bli resultatet? Favorisering av individualisering kan medføre at gruppetilhørighet og fellesskap som er barnehagens fundament, kan minimaliseres. En ensidig praksis der barns valg står i sentrum løsrevet fra barnegruppen og det de samles om, ser ut til å være på kollisjonskurs med sentrale sider ved dannelsesprosesser både ut fra samfunnsmandatet og Klafkis (1996, 2005) perspektiver på danning. For rammeplanen understreker at selvdanning skjer i samspill og samspillsprosesser med andre, og at det er en forutsetning for danning slik Klafki argumenterer med kategorial danning, nemlig som et bindeledd mellom subjektet og verden (Hohr 2011). Førskolelærerne har sikkert hatt de beste hensikter når de åpner opp for fleksible valgmuligheter for barna,

men forskning som fanger barns egne intensjoner (se Søbstad 2002) viser at barn prioriterer lek og vennskap høyest i barnehagen, et liv sammen med andre barn.

Straume retter blikket mot danning og demokrati og viser til at "selvbinding innebærer altså å innta et større perspektiv enn det umiddelbare – å følge sine lyster, kortsiktige interesser, handle under press og lignende" (Straume 2011: 375). Selvbinding er pr. definisjon frivillig hevder Straume. Spørsmålet er om vi kan overlate til barn å ta det valget? Straume argumenterer for at det kan være samfunnets bevisste vilje når man pålegger borgerne selvbinding. Begrunnelsen er at deltakere i et samfunn er borgere av et fellesskap, da opptrer de som en allmenn gruppe som skaper lover som man forplikter seg på. Førskolelærerne i barnehagen har et oppdrag på vegne av samfunnet, og disse erfaringene må barn innlemmes i og førskolelærerne må ta ansvar for å gjennomføre dem.

Klafki (2005) tydeliggjør forskjellige dannelsesperspektiver med ulik vekt på det objektive, det subjektive eller som han selv understreker, forholdet mellom dem. I og med at vi har etterspurt *hvordan* førskolelærerne arbeider, er koblingen mellom didaktikk og danning til stede. Ifølge Hohr (2011) er funksjonen i Klafkis kategoriale danning at den skal være en *bro* mellom subjektet og verden. Broen kan representere det enkelte førskolelærere tilrettela for møteplasser der barn kan erfare andres synspunkter og opplevelser, og få oppleve å ha innflytelse på fellesskapet. Førskolelærerne begrunnet arbeidsmåter med at dette ga barna trening i *demokratisk tankegang*. Slike møteplasser kan initiere betydningsfulle dannelsesprosesser som, hvis vi tenker med Klafki (1996), kan innebære en dobbel åpning. Her kan alle parter komme i bevegelse og "transfor-

meres” som en konsekvens av samspill med andre mennesker eller kulturelle opplevelser og erfaringer. De får kompetanse i det Klafki vektla om ”samtale, refleksjon og samarbeid” (Hohr 2011: 169).

På samme måte som ensidig individualisering er en fallgrube, kan også konsensus og demokrati være til hinder for danning. Demokratiets styrke er nettopp å anerkjenne og etterstrebe forskjellighet. Hva kan den enkelte bidra med i barnehagen i kraft av å være unik og forskjellig fra alle andre? Pluralitet og mangfold, forskjellighet og dissenser kan føre til kreative og rike dannelsprosesser når utgangspunktet er tuftet på den doble åpningen Klafki (1996) legger vekt på. Da kan subjektet verdsettes for sin unikhhet og fellesskapet som en felles sammenslutning med forpliktelser om å ta ansvar og delta i å utvikle felles kulturelle prosjekter.

Avsluttende betraktninger

I St.meld. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagene*, uttaler departementet: ”Barns medvirkning må forstås som noe annet enn individualistisk rettighetstenkning, ensidig understreking av selvbestemmelse eller knyttet til bestemte metoder og rutiner” (Kunnskapsdepartementet 2009: 66). På bakgrunn av disse redegjørelsene konkluderer jeg med at en ensidig vekt på selvbestemmelse hverken er i tråd med demokratiske dannelsprosesser slik politiske myndigheter forfekter i ulike

dokumenter eller de danningsteoriene jeg har valgt ut. Selvdanning er en sentral side ved barns danning i barnehagen, men må ikke isoleres, og i stedet betraktes i samhandling med andre barn og voksne (Bae 2009)

Hva så med forståelsen av medvirkning og danning tuftet på fellesskap og demokrati? Som vist i artikkelen harmonerer det godt med synspunkter sammenholdt med rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006) og Klafkis perspektiver på danning. Utfordringen for førskolelærerne er kanskje å balansere mellom ansvaret for danning hos hvert enkelt barn og lede og legge til rette for felles dannelsprosesser i barnegruppen. En ensidig prioritering av fellesskapsdiskurser er heller ikke gunstig. I stedet handler det om både og, fordi subjektet og objektet forutsetter hverandre gjennom den *kategoriale danningen* som er bindeleddet mellom barnet og verden. Danningen kan ideelt skje gjennom en *dobbelsidig åpning*, en åpenhet for begge betydning for dannelsesprosessene, hevder Klafki (1996). På bakgrunn av datagrunnlaget og drøftingene er det nærliggende å konkludere med at danning, demokrati og medvirkning er krevende prosesser som fordrer førskolelærere med solid kunnskap og god innsikt i et mangfold av prosesser som kan fremme samfunnsmandatets ideelle målsettinger om barnehagen som en demokratisk dannelsarena.

Noter

¹ <http://www.uib.no/ua/planer-og-dokumenter/dannelsesutvalget>

² <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/formalsbestemmelse-for-barnehagen-.html?id=599513>

Litteratur

- Bae, B. 2006. *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. 2009. Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærere og barn. *Barn* 1: 9–28.
- Berg, G. 1999. *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Brostöm, S. 2012. Børnehavens formål – et kritisk blik. I: Glaser, V. m.fl., red. *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget: 37–49.
- Dale, E. L., red. *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. 2009. Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. [lastet ned 15.12.11] <http://www.uib.no/ua/planer-og-dokumenter/dannelsesutvalget>.
- Hohr, H. 2011. Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I: Steinsholt, K. og Dobson, S., red. *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap*. Trondheim: Tapir: 163–175.
- Kjørholt, A. T. 2002. Barnemakt og selvforvaltning i den nye småskolen: Drøm eller mareritt? I: Qvortup, J. og Stafseng, O., red. *Barn mellom børs og katedral*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjørholt, A. T. 2010. Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I: Kjørholt, A. T., red. *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. 1996. Kategorial dannelse. I: Dale, E. L., red. *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. 2005. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. 2005. *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, G. 2005. Økende andel småbarn i barnehagen. Vedlegg 1: I: *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Moser, T. og Røthle, M. 2007. Prolog: ny rammeplan, ny barnehage, nye utfordringer? I: Moser, T. og Røthle, M., red. *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget: 13–23.
- Nordenbo, S.E. 2003. Bildung and the Thinging of Bildung. I: Løvlie, L., Mortensen, K.P. og S.E. Nordenbo, red. *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Boston: Blackwell Publishing: 25–36.
- NOU 2012:1 Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Seland, M. 2004. *Barnesamtalen – Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen*. Trondheim: Hovedoppgave i førskolepedagogikk, Dronnings Mauds Minne/Institutt for pedagogikk NTNU.
- Seland, M. 2009. *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Trondheim: Doktoravhandling ved NTNU 2009:258.
- Solerød, E. 1994. *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: TANO.
- Steinsholt, K. og Dobson, S., red. 2011. *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap*. Trondheim: Tapir.
- Stortingsmelding 41.2008–2009. Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Straume, I. 2011. Loven det er oss. Danning i et demokrati. I: Steinsholt, K. og Dobson, S., red. *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap*. Trondheim: Tapir: 373–390.
- Søbstad, F. 2002. *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen: første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: Dronning Mauds minne, nr.2/2002.

- Universitets- og høskolerådet. 2011. *Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe ned-satt av UHRs utdanningsutvalg*. Oslo: Universitets- og høskolerådet.
- Volckmar, N. 2011. Fra solidarisk samværskultur til (solidarisk) kunnskapssamfunn. I: Steinsholt, K. og Dobson, S., red. *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap*. Trondheim: Tapir: 255–278.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. og Tholin, K. R. 2009. *Alle teller med. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Kristin Rydjord Tholin, Høgskolen i Vestfold, Postboks 2243, NO-3103 Tønsberg, Norge
E-mail: Kristin.R.Tholin@hive.no