

Sjølvtendige småbarn - i læreplan og pedagogisk praksis

*Ein kvalitativ studie av korleis omgrepet sjølvtende vert framstilt i den danske
pedagogiske læreplanen og av pedagogar i færøyske vuggestuer*



Frida Marlen Dingsøy Holme
Kandidatnummer 103

Masteroppgåve i pedagogikk

PED395

Vår 2023

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Forord

Min rettleiar i prosjektet har vore Helene Marie Kjærgård Eide, førsteamanuensis ved institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Ein særskild takk til deg for godt samarbeid, og stødig og kyndig rettleiing som har vore inspirerende og svært lærerik. Innspela dine har gjeve både meistringskjensle og hovudbry undervegs, og utan desse hadde aldri oppgåva vorte til. Takk til førsteamanuensis Anne Homme ved Universitetet i Bergen og medstudent Sabina Abrahamsen for dykkar bidrag til denne oppgåva under kollektiv rettleiing. Takk til professor Firouz Gaini ved Fróðskaparsetur Føroya som har brukt av si tid til å informere meg om barneforskninga på Færøyan. Ein stor takk til informantane som velvillig har bidrege med sine kunnskapar og synspunkt i intervju. Takk til alle færingane som var med på å gjere datainnsamlinga til ei oppleving for livet - vi kan alle la oss inspirere av devisa «om ikkje i dag, så i morgon». Datainnsamlinga hadde ikkje vore mogleg å gjennomføre utan økonomisk støtte frå Meltzerfondet ved Universitetet i Bergen. Eg takkar for tillita og sjenerøsiteten de har synt meg. Det å verte kjent med ein annan kultur og praksis har for meg vore til stor hjelp for å kunne sette eit kritisk blick på eigen praksis - vonar denne oppgåva kan inspirere deg til det same.

God lesing!

Bergen, mai 2023

Frida Marlen Dingsøy Holme

Samandrag

Eit heilt sentralt ideal i den færøyske kulturen er å vere individualist, og på samfunnsnivå ser ein ei utvikling frå kollektive til individuelle verdiprioriteringar som legg eit aukande press på enkeltmenneske sitt sjølvstende. Denne masteroppgåva fokuserer på den barnehagefaglege og profesjonelle forståinga av omgrepet sjølvstende som leggst til grunn for offentleg oppseding. Problemstillinga for oppgåva er: *korleis vert sjølvstende framstilt i den danske pedagogiske læreplanen og av færøyske pedagogar?* For å svare på problemstillinga ser ein på kva som kjenneteiknar det sjølvstendige barnet, og korleis arbeidet med å utvikle sjølvstendige barn vert forklart i læreplanen og av pedagogar. Det er gjennomført ei tematisk analyse av fem intervju med færøyske pedagogar, samt relevante delar av den danske pedagogiske læreplanen. Oppgåva er forankra i eit sosialkonstruktivistisk vitskapsteoretisk perspektiv, og det teoretiske rammeverket er basert på teori som symboliserer ulike diskursar i samfunnet knytt til tema sjølvstende. Ein kan sjå desse diskursane i samheng på tre ulike nivå; det medverkande barnet i vesten på eit metanivå, mål for utdanninga på eit systemnivå og sjølvforvaltning som pedagogisk praksis på eit individnivå. Funna tyder på at sjølvstende vert forstått som ein del av barn si naturlege utvikling og at arbeidet med sjølvstende hjå småbarn vert legitimert i at barna utviklar eit sjølvverd. Både læreplan og pedagogar ser sjølvstende som ei form for kvalifisering, sosialisering og subjektivering. På grunnlag av den tematiske analysen som er gjort er det identifisert to ideal for sjølvstende. Det første idealet, *det autonome barnet*, seier noko om pedagogane sin respekt for barn sin autonomi, korleis det er ein del av ei fagleg profesjonalisering og at dette er eit ideal i vestleg barneoppseding. Det andre idealet, *den demokratiske borgaren*, seier noko om demokrati og medborgarskap som ideal i barnehagen. I læreplanen vert det sjølvstendige barnet fremja som eit steg på vegen mot idealet om den demokratiske borgaren. Utsegna til læreplanen og pedagogane vitnar om ei konvensjonell forståing av barndom der sjølvstende og autonomi vert sett på som utviklingsmessige endepunkt. Spørsmålet om kvifor ein skal arbeide med sjølvstende hjå småbarn botnar i pedagogiske grunnlagsproblem som individualisme versus kommunitarisme, om barn si utvikling er noko naturalistisk eller kulturelt og spørsmål om barn sine behov versus kompetansar.

Abstract

A central ideal in the Faroese culture is to be an individualist, and on the societal level one sees a development from collective to individual value priorities which puts an increasing pressure on the individual's autonomy. This master's thesis focuses on the nursery specialist's, professional understanding of the concept of independence which forms the foundation for public education. The research question for this thesis is: *How is independence portrayed in the Danish educational curriculum and by Faroese educators?* To answer the research question, the thesis will examine what characterizes the independent child and how the development of independent children is explained in the curriculum and by educators. A thematic analysis has been conducted of five interviews with Faroese educators, as well as relevant parts of the strengthened pedagogical curriculum. The thesis is anchored in a social constructivist knowledge theory perspective, and the theoretical framework is based on theories that symbolizes various discourses in society related to the theme of independence. One can see these discourses in the context of three different levels: the participating child in the West at a meta-level, goals for education at a system-level and self-management as educational practice at an individual level. The findings suggest that autonomy is understood as part of children's natural development, and that work with independence in young children is legitimized by the idea that the children develop a self-worth. Both the curriculum and the educators see independence as a form of qualification, socialization, and subjectification. Based on the before mentioned thematic analysis, two ideals of independence have been identified. The first ideal, *the autonomous child*, speaks to the educator's respect for children's autonomy, how it is part of professionalization and that this is an ideal in Western child-rearing. The second ideal, *the democratic citizen*, speaks to democracy and citizenship as an ideal in the kindergarten. In the curriculum, the independent child is promoted as a step towards the ideal of the democratic citizen. The statement of the curriculum and educators testify to a conventional understanding of a childhood where independence and autonomy are seen as a developmental endpoint. The question of why one should work with independence in young children is rooted in pedagogical foundational problems such as individualism versus communitarianism, whether children's

development is naturalistic or cultural, and questions about children's needs versus children's competencies.

Innholdsliste

Samandrag	2
Abstract	4
Forord.....	2
1.0 Innleiing.....	8
1.1 Problemstilling	10
1.2 Avgrensingar.....	10
1.3 Struktur i oppgåva	11
2.0 Bakgrunn og tidlegare forskning	11
2.1 Den nordiske barnehagemodellen.....	11
2.2 Barndom på Færøyane.....	13
2.3 Den færøyske barnehagemodellen.....	14
2.4 Tidlegare forskning.....	15
3.0 Metode.....	19
3.1 Sosialkonstruktivisme som vitenskapsteoretisk perspektiv.....	19
3.2 Diskurs og diskursanalyse.....	20
3.3 Datamateriale	23
3.3.1 Den styrkede pædagogiske læreplan (SPL).....	23
3.3.2 Semistrukturert intervju med færøyske pedagogar.....	24
3.4 Tematisk analyse	28
3.5 Kvalitet i forskinga	36
4.0 Teoretisk rammeverk.....	42
4.1 Sjølvstende som ein del av ei «naturleg utvikling»	43
4.2 Det seinmoderne samfunnet – individ eller fellesskap?	44
4.3 Barn som samfunnsborgarar	45
4.4 Mål i utdanninga - kvalifisering, sosialisering og subjektivering	46
4.5 Sjølvforvaltning som pedagogisk metode	48
5.0 Funn og diskusjon.....	51
5.1 Sjølvstende som kvalifisering, sosialisering eller subjektivering.....	52
5.1.1 Kvalifisering – stig for stig.....	52
5.1.2 Sosialisering – den utvida familien.....	55
5.1.3 Subjektivering - alt det som du står for selv det er så godt	59
5.2 Kjenneteikn på det sjølvstendige barnet	63
5.3 Det autonome barnet og den demokratiske samfunnsborgaren som ideal.....	67
5.4 Færøyane – barndom i brytningstid mellom tradisjon og seinmodernitet	75

6.0 Avsluttande oppsummering.....	78
Litteraturliste.....	81
Vedlegg.....	85
1. Stadfesting frå rettleiar	86
2. Godkjenning frå SIKT	87
3. Samtykkeskjema.....	89
4. Informasjonsskriv	92
5. Intervjuguide	95

1.0 Innleiing

Pålerud (2013) skriv at vi alle som medborgarar skal kunne vere med å diskutere barnehagen sitt samfunnsoppdrag. Vi har alle rett til å ha ei meining om korleis barn skal ha det i barnehagen då som skjer der er offentleg oppseding (Pålerud, 2013, s. 23). Diskusjonar kring offentleg oppseding skjer på ulike fora, mellom anna på kvinneguiden - eit av dei største nettforuma i Noreg. På eit tilfeldig utvald kvinneguiden-forum med søkeordet «selvstendig», dukkar innlegget *synes mange oppdrar lite selvstendige barn opp* (AnonymBruker, 2022). Med over 60 kommentarar kan ein sjå at dette er eit tema som engasjerer brukarane av forumet. Ein kan lese kommentarar i innlegget som «verden har blitt veldig myk, det er få hardinger igjen dessverre. Man dyrker barn som ikke klarer å være selvstendig» (AnonymBruker), «tror usikker foreldregenerasjon og massivt påtrykk fra diverse offentlige instanser av typen barnehage, cos-kurs, helsestasjoner og dill er mye av årsaken» (AnonymBruker) og «Jeg skal gjøre ALT jeg kan for at min unge skal vokse opp selvstendig og føle mestring» (Perle). Så kva fortel dette oss om sjølvstende som verdi i offentleg barneoppseding, og snakkar vi alle om det same når vi diskuterer det sjølvstendige barnet?

I SSB sitt tidsskrift Samfunnsspeilet (1998) kan ein lese at lydigheit ikkje er ein eigenskap nordmenn set høgt i barneoppsedinga, det er i staden sjølvstendigheit det store fleirtalet sluttar opp om. I dette tidsskriftet stiller forfattaren Wærness nokre interessante spørsmål: er dydane som fyrst og fremst høyrde til den tradisjonelle arbeidarklassen – lydigheit, sparsommelegdom, usjølvvisk, religiøs tru og hard arbeid – på veg ut av samfunnet? Og vidare: er verdiar som tidlegare primært vart tillagt den moderne middelklassen – sjølvstendigheit, ansvarskjensle og toleranse – i ferd med å verte verdiar som heile befolkninga deler som ideal for barneoppsedinga? (Wærness, 1998, s. 45). Det vert òg problematisert at ein har ulike oppfatningar av omgrepet sjølvstende. Den første oppfatninga handlar om det å utvise mot til å gå imot andre sine meiningar i situasjonar som er vanskelege, der det ikkje er nokre fordelar å gjere det og kor det er mest behageleg å fylgje fleirtalet. Ei anna oppfatning av sjølvstendeidealet handlar om å akseptere at ein skal vere sin eigen lykkes smed, altså å kunne klare seg sjølv uavhengig av støtte frå andre. At ein ikkje skil mellom ulike

tydingar gjer det umogleg å seie noko om i kva grad det er den nyliberalistiske «klardeg-sjølvs» ideologien det er slutning om blant nordmenn, eller ein ideologi som omfattar verdiar som omsorg for andre, solidaritet og lojalitet (Wærness, 1998, s. 46). Mange har skildra at ein i Europa og Amerika kulturelt sett er svært oppteken av individualisme og sjølvstende hjå barn (Rogoff, 2003, s. 194). I andre land, som til dømes Japan eller Tyrkia, vert denne sjølvstendigheita ofte oppfatta som ei heller nådelaus måte å presse barn på - til dømes til å sove åleine (Rogoff, 2003, ss. 197-198). Om barn si utvikling i hovudsak vert bestemt av genar eller miljøet kring seg, er eit spørsmål filosofar har helde seg opptekne med sidan Platon sine dagar. Denne oppgåva vil ikkje gje seg ut på nokon diskusjon om dette, men ein kan slå fast at både arv og kultur verkar å vere sentrale faktorar i barn si utvikling av sjølvstende (Haugen, 2015, s. 11).

Som barnehagelærarstudent fekk eg moglegheita til å gjennomføre ein av praksisperiodane mine i Norden. Valet falt på Færøyane fordi det var ein stad eg ikkje hadde noko forhold til frå før, og fordi eg kunne få praksis med dei yngste barna som eg personleg tykkjer er ei svært spennande aldersgruppe. Opplevingane eg hadde i praksis inspirerte meg til å ville undersøke nærare kva sjølvstende hjå småbarn handlar om, og korleis pedagogane på Færøyane arbeider med dette. Motivasjonen min for å undersøke dette på Færøyane handla om den færøyske oppdragelsen og sosialiseringa som er kjenneteikna av at barn har mykje fridom, og særleg dei yngste har få avgrensingar¹ (Gaini, 2006, s. 12). At eg var interessert i å undersøke omgrepet sjølvstende er kanskje ikkje så tilfeldig. I den verdsomfattande spørjeundersøkinga World Values Survey som kartlegg ulike nasjonar sine verdiar, kom det fram at nordmenn skil seg kraftig ut med korleis ein vektlegg sjølvstende - ingen andre land i Europa vektlegg dette meir (Torsøe, 2017). Eg har ikkje lukkast i å finne liknande spørjeundersøkingar frå Færøyane, og Vedeld (2005) peikar i si hovudfagsoppgåve på at dei nordiske statane kan sjå svært homogene ut, men at dei heilt klart er heterogene statar. Med bakgrunn i datamateriale sitt peikar Vedeld vidare på at eit heilt sentralt ideal i den færøyske kulturen er å vere individualist (Vedeld, 2005, s. 95).

¹ Deler av dette avsnittet tek utgangspunkt i prosjektplanen som er innlevert til eksamen i PED314 våren 2022.

Dette fell godt saman med kva Gaini (2009) skriv om at det færøyske samfunnet kan seiast å vere ein stad i mellom tradisjon og modernitet, lokalsamfunn og globalisering (Gaini F. , 2009, ss. 80-81). Ein ser på samfunnsnivå ei utvikling frå kollektive til individuelle verdiprioriteringar som legg eit aukande press på enkeltmenneske sitt sjølvstende, noko som aktualiserer kvifor ein arbeider med dette hjå småbarn. Det har vore interessant å sjå nærare på den færøyske praksisen då den har mange fellestrekk med den norske, samstundes som den skil seg på mange områder og såleis kan gje moglegheit til å sjå eigen praksis i eit nytt lys.

1.1 Problemstilling

Problemstillinga for oppgåva er:

Korleis vert sjølvstende framstilt i den danske pedagogiske læreplanen og av færøyske pedagogar?

Eg vil ved hjelp av ei tematisk analyse søke å avdekke meiningsinnhaldet i desse framstillingane. Eg vil nytte desse underspørsmåla for å kunne svare på problemstillinga:

Kva kjenneteiknar det sjølvstendige barnet i

- i pedagogisk plan
- av færøyske pedagogar

Korleis vert arbeidet med å utvikle sjølvstendige barn forklart

- i pedagogisk plan
- av færøyske pedagogar

1.2 Avgrensingar

I denne oppgåva vil eg fokusere på den barnehagefaglege og profesjonelle forståinga av omgrepet sjølvstende som leggstil grunn for offentleg oppseding. Oppgåva er forankra i eit sosialkonstruktivistisk vitskapsteoretisk perspektiv (Tjora, 2020). Det er gjennomført ei tematisk analyse av fem intervju med færøyske pedagogar som arbeider på ulike vuggestuer, samt relevante delar av den styrkede pædagogiske læreplanen (SPL). Oppgåva vil seie noko om korleis pedagogane i praksis arbeidar med

sjølvstende hjå småbarn, med hovudvekta vil ligge på å drøfte omgrepet sjølvstende i eit meir teoretisk perspektiv.

1.3 Struktur i oppgåva

Denne oppgåva er delt inn i seks hovudkapittel. Kapittel 1 er innleiinga der tema for oppgåva, problemstilling og avgrensingar definerast. Kapittel 2 er eit bakgrunnstema der eg gjer greie for den nordiske barnehagemodellen, gjer eit innblikk i korleis ein ser på barn på Færøyane og korleis den færøyske barnehagemodellen fungerer. Eg vil òg seie noko om tidlegare forskning på temaet. Kapittel 3 er eit metodekapittel der eg vil gjere greie for vitskapsteoretisk ståstad og diskursomgrepet. Datamaterialet vil verte presentert og analyseprosessen synleggjort, samt at dette vert sett opp mot kvalitet og etikk i forskning. I kapittel 4 presenterast det teoretiske rammeverket for oppgåva, som inneheld delkapitela sjølvstende som naturleg utvikling, det seinmoderne samfunnet, barn som samfunnsborgarar, mål i utdanninga og sjølvforvaltning som pedagogisk metode. I kapittel 5 vert funna frå analysen presentert og drøfta opp mot det teoretiske rammeverket og tidlegare forskning for å kunne svare på problemstillinga. Kapittel 6 konkluderer og avsluttar oppgåva.

2.0 Bakgrunn og tidlegare forskning

Eg vil no gjere greie for kva den nordiske barnehagemodellen er, samt gje eit innblikk i den kulturelle konteksten for oppgåva ved å sjå på det færøyske synet på barn slik det vert forstått av Gaini (2006) og Volckmar (2019). Etter det vil eg seie noko om korleis den færøyske barnehagemodellen er bygd opp. Til sist vil eg plassere oppgåva i forskingsfeltet ved å peike på nokre sentrale perspektiv som har danna rammeverk for tidlegare forskning.

2.1 Den nordiske barnehagemodellen

Den sosialpedagogiske tradisjonen, eller eit unitary system, er noko som kjenneteiknar barnehagetilbodet i dei nordiske landa. Den inneberer at barnehagen vert forstått både som omsorgs- og tilsynsfunksjon og som ei pedagogisk verksemd (Kaurel, 2016, s. 229). I mange land er dette tilbodet delt opp slik at dei yngste barna går i reine omsorgsinstitusjonar medan dei større barna har eit meir direkte skuleforberedande tilbod (Kaurel, 2016, s. 229). Dei nordiske barnehagane er utvikla innanfor rammene til

den skandinaviske velferdsmodellen og vert ofte referert til som den nordiske modellen. Den nordiske modellen er kjenneteikna som barnesentrert og holistisk då den er basert på barns deltaking, demokrati, autonomi og fridom (Schmidt & Scott, 2021, s. 152). Dei nordiske landa er i aukande grad vortne påverka til å utvikle, standardisere og redefinere eigen barnehagepolitikk i tråd med transnasjonale strategiar om livslang læring frå mellom anna OECD sine Early Childhood Education and Care-program (Schmidt & Scott, 2021, s. 152). Slike tiltak har ført til ei endring i den nordiske modellen som har resultert i nasjonale forskjellar og variasjonar i korleis barnehagane vert organisert. På tvers av forskjellane er det omgrep som verkar å vere felles og vesentlege element i den nordiske modellen. Dette kan illustrerast med dei nasjonale pedagogiske læreplanane som både Noreg, Danmark, Finland og Sverige har revidert i 2016-2018 (Schmidt & Scott, 2021, s. 152). Alle planane har ein didaktisk og open forståing som ikkje er knytt til læringsmål for barn, men til meir danningsorienterte prosessar (Homme, Danielsen, & Ludvigsen, 2020, s. 39). Andre fellestrekk er referansen til demokrati, deltaking, medverknad og at ein gjer eit poeng av at barnehagen skal stimulere barnet si personlege utvikling (NOU 2007:6, s. 19). Eit anna omgrep som er felles er sjølvstende. Dømer på korleis dei nordiske læreplanane nyttar dette omgrepet kan ein sjå under i tabell 1.

Tabell 1: Sjølvstende i nordiske læreplanar

Døme på bruk av omgrepet sjølvstende i nordiske læreplanar	
Noreg	«Barnehagen skal støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).
Danmark	«Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund» (Børne og Socialministeriet, 2018, s. 7).
Finland	«Barnen ska stödjas att gradvis bli mera självständiga» (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 27).
Sverige	«Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla (..) självständighet och tillit till sin egen förmåga» (Skolverket, 2022).

Som ein kan sjå seier alle dei nordiske læreplanane noko om sjølvstende. Dei nordiske fellestrekkane kan oppsummerast ved at alle understreka samarbeidet med heim og foreldre, demokrati, likestilling og likeverd, økologi, opplæring til ansvarsbevisste samfunnsmedlemmar og opplæring til sjølvstendig personleg utvikling (NOU 2007:6, ss. 90-91).

2.2 Barndom på Færøyane

Færøyane er eit av tre sjølvstyrte område i Norden, og landet består av 18 større og mindre øyar. Færøyane høyrer formelt sett til kongeriket Danmark, men har eit utstrekt sjølvstyre (Kronvoll, 2021). Lagtinget er den øvste myndigheita og landet er ikkje medlem av EU sjølv om Danmark er det. Det bur i 2021 nærare 53.000 menneskje på øyane, og knapt halvparten av desse bur i hovudstaden Tórshavn (Kronvoll, 2021). Sidan 1948 har utdanning vore eit område Færøyane sjølv har hatt ansvar for å ivareta. Det vart innført sjuårig grunnskule i 1962 og niårig grunnskule i 1992, begge desse vart innført lenge etter det vart innført liknande ordningar i Noreg og Danmark (Volckmar, 2019, s. 133). Fram til milleniumsskiftet var det svært vanleg å sende elevar til Danmark for å ta høgare utdanning, og ein nytta seg ofte av danske læreplanar. Færøyane har historisk synt motstand mot obligatorisk skulegang og forsvart at barn kan verte undervist heime (Volckmar, 2019, s. 135).

Velstand og velferd i etterkrigstida samt at samfunnet har lagt til rette for kvinner i arbeid utanfor heimen har ført til at barnehagen er vorte ein monaleg sektor i samfunnet (Thoresen, 2009, s. 127). Barn på Færøyane i dag er ein av dei fyrste generasjonane av barn som går i barnehage (Gaini F. , 2006, s. 9). Familien har tradisjonelt vore den institusjonen som har hatt ansvaret for dei fleste oppgåver og problem knytt til barn og unge sin fysiske, psykiske og kulturelle velvære og utvikling. Familien har såleis alltid vore ein grunnstein i samfunnet og ei kjerne for all sosial organisering (Gaini F. , 2006, s. 11). Den omfattande institusjonaliseringa av barndommen kom relativt seint til Færøyane, og det er framleis personar og grupper i samfunnet som har mistru til utdanna pedagogar sine oppgåver og roller i samfunnet. Heim og familie representerer nokre av dei sterkaste symbola på færøysk kultur og identitet (Gaini F. , 2006, s. 12). Det færøyske familielivet er i dag ein kompleks og fragmentert affære, til tross for det består den tradisjonelle kulturelle konstruksjonen

av den harmoniske familien i mange innbyggjarar sitt sinn. Den færøyske familien blir sett på som demokratisk i den forstand at vaksne og barn, kvinner og menn, har svært uformelle og vennskaplege interne relasjonar som hindrar sterke hierarkiske familiestrukturar (Gaini F. , 2006, s. 12). Barn sin natur vert forstått som å leike fritt utan overvaking og disiplin, og særleg dei yngste har få avgrensingar (Gaini F. , 2006, s. 12). Barn er synlege på øyane då dei leikar i gatene, er med på seminar og familiefestar til langt på kveld, og difor vert Færøyane kalla «børnenes øer» (barneøyane). Dei svært frie tyglane som barn lever under blir av dei fleste sett på som eit gode og som ein naturleg del av kulturen. Det skal gå riktig gale før ein vert stilt til ansvar, og ein kan sjå mange små «Emil frå Lønneberg»-typar som vekt opp på øyane (Gaini F. , 2006, s. 15).

Den store distansen mellom idealbilete av den færøyske familien og kvardagslivet for barn verkar hemmande på samfunnsdebatten og skapar ofte forvirring og feilvurderingar i politiske diskusjonar kring barn sine behov og rettigheter (Gaini F. , 2006, s. 13). Den færøyske familien er ikkje gått like langt i retninga mot å verte ei modernistisk individualistisk eining som familien er i andre land. Utan familien står ein ofte åleine på Færøyane, fordi den sosiale statusen og rolla i samfunnet i høg grad er definert ut ifrå familiebakgrunn og nettverk. Difor har dette historisk ikkje hatt særleg prioritet hjå politikarane fordi «alle» barn har hatt ein familie å støtte seg på. Heile samfunnet har vorte oppfatta som ein familie der alle er gjensidig avhengig av kvarandre (Gaini F. , 2006, ss. 13-14). Færøyane og Noreg har ein del fellestrekk; barsk natur, spreidd busetnad, «ein vert herda av motgang»-tankegang og liknande som påverkar barndommen og kvardagslivet. Færøyane skil seg frå både Noreg og Danmark ved at den sosialdemokratiske likskapstenkinga aldri har fått same sentrale posisjon i samfunnet. Diskusjonen om det likeverdige og medverkande barnet dukka først i seinare tid i den færøyske debatten (Gaini F. , 2006, s. 18). Ein ser at den auka fokuseringa på barn er ein konsekvens av (sein)moderniseringsprosessen på Færøyane, og det refleksive individualiserte samfunn veks fram og set spørsmålsteikn ved ei rekkje tidlegare vaner og tradisjonar (Gaini F. , 2006, s. 20).

2.3 Den færøyske barnehagemodellen

I Danmark og på Færøyane opererer ein med omgrepet dagtilbod. Dagtilbod er ein fellesnemnar for alle pedagogiske arenaer som barn i alderen 0-10 år ferdast i utanfor

heim og skule. Det gjeld dagpleie, vuggestue, børnehaven og fritidshjem som alle er områder som er underlagt dagtilbudslova. I Danmark er ca. 90% av alle eit- og toåringar og 97% av alle tre til femåringar innskrivne i eit dagtilbod – enten vuggestuen, børnehaven eller dagpleien (Johnsen, 2015). Tradisjonelt sett har omsorg, pasning og trivsel vore sentrale omgrep i småbarnspedagogikken i vuggestuen. Her møter pedagogane barna, og det pedagogiske arbeidet startar med å skape tillit, tryggleik og tilknytning til barnet slik at det kan verte nyfiken på omverda og andre barn sin leik og fellesskap. I dag snakkar ein òg om ei fagkunne som handlar om dei oppgåvene som ein tek i vare i daginstitusjonen (Johnsen, 2015). Denne fagkunna består av reproduktive oppgåver som ofte vert tekne for gitt, men som er ein føresetnad for anna pedagogisk arbeid. Det kan vere snakk om henting og levering, måltidssituasjon, bleieskift eller liknande. Som ein motpol til dette ser ein dei produktive oppgåvene i form av planlagde, dokumenterte, pedagogiske aktivitetar med mål og innhald (Johnsen, 2015). I dei seinare åra er det vorte meir fokus på vuggestuen som ein teoritung praksisform som føreset fagleg empatiske vaksne med forståing for barnet si utvikling og didaktisk tenking (Johnsen, 2015). Vuggestuen har i dag i høg grad til formål å understøtte barn si læring. Denne pedagogiske inngangen romar både omsorgsoppgåver og målretta pedagogiske aktivitetar og samlast i omgrepet «edu-care». Gjennom omsorg og den sikre tilknytninga (care) opnast moglegheita for at pedagogane saman med barna kan skape pedagogiske aktivitetar som kan føre til at barna utviklar seg og lærer noko (education) (Johnsen, 2015).

2.4 Tidlegare forskning

Det er gjort lite forskning på færøysk barndom, men mykje forskning på sjølvstende generelt. Det er nytta både kvalitative og kvantitative forskingsmetodar. Dikotomien om autonomi eller fellesskap er eit tema som særleg går att innanfor feltet. Tabell 2 nedafor presenterer nokre nøkkelomgrep frå problemstillinga i oppgåva som eg har nytta for å leite etter tidlegare forskning. Avgrensingar som er gjort er at det er søkt på norsk, engelsk, dansk og svensk. Det er søkt i databasane Oria, Idunn og Eric.

Tabell 2: Nøkkelomgrep i litteratursøk

Tematiske element	<i>Barnesyn (problematikk)</i>	<i>Selvstendighet (fenomen)</i>	<i>Småbarn (gruppe)</i>	<i>Barnehage (kontekst)</i>
Alternative søkeord	Børnesyn	Selvstendig	Toddler	Børnehage
	Syn på barn	Selvstændighed	Toddlers	Vuggestue
	Syn på barn	Independent	Småbørn	Dagpleje
		Independence	Vuggestuebørn	Dagtilbud
		Autonomy		Færøerne
		Autonomi		Føroya
		Fellesskap		
		Fællesskab		
		Communitarism		
	Kommunitarisme			

Eg nytta ulike kombinasjonar av søkeorda over for å leite etter relevante artiklar og bøker, og har søkt etter litteratur gjennom heile arbeidsprosessen med denne oppgåva. I tabell 3 presenterer eg nokre av artiklane som eg har valt å nytte vidare i drøftinga.

Tabell 3: Utvalde resultat frå litteratursøk

<i>Tema</i>	<i>Referanse</i>
<i>Barndom på Færøyene</i>	Gaini, F. (2022). De unges stille opprør – modstand, indflydelse og fremtid på Færøerne. <i>Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning</i>
	Gaini, F. (2009). Lyt til os – og du vil få en positiv oplevelse! Kultur, fritid og social trivsel blandt færøske tredjeklasses elever. <i>Barn – forskning om barn og barndom i Norden</i>
	Gaini, F. (2006). Familie, leg og erfaring. Børnehagebørn og moderniseringsprosessen på Færøerne. <i>Barn – forskning om barn og barndom i Norden</i>

Oppseding til sjølvstende	Raeff, C. (2000). European-American Parents' Ideas About Their Toddlers' Independence and Interdependence. <i>Journal of Applied Developmental Psychology</i>
	Skaalvik, C. & Uthus, R. (2020). <i>Opplæring til selvstendighet – et sosialt kognitivt perspektiv</i> . Universitetsforlaget
	Woodhead, M. (2005). Early Childhood Development: A Question of Rights'. <i>International Journal of Early Childhood</i>

Tema barndom på Færøyane

Artiklane som er valt ut til å representere feltet om færøysk barndom har alle same forfattar. Dette er ei svakheit i oppgåva generelt som ein må adressere: det er lite forskning på feltet, noko av det som finnast er skriven på færøysk og utilgjengeleg for meg, og det som er publisert på dansk er stort sett gjort av Gaini. Ei styrke med det er at Gaini fyl utviklinga av det seinmoderne øysamfunnet over tid, og han gjer barn og unge ei stemme i eit samfunn der dette ikkje har vore vanleg tidlegare. Han er oppteken av spenningar mellom det lokale og det globale, tradisjon og modernisering og mellom individ og fellesskap. Dette er i tråd med dei tendensane eg har sett i dette forskingsprosjektet, og artiklane er eit viktig bidrag til ei kulturell ramme for funna som er gjort.

Gaini sin artikkel frå 2022 ser på dei unge sitt opprør mot foreldregenerasjonen på Færøyane, med fokus på kampen om dei kulturelle og religiøse verdiane. Målet er å skildre og analysere korleis eit stille opprør skjer, og kva konsekvensar det har i konteksten av eit lite og homogent samfunn. Dei unge finn seg i eit samfunn der det nesten er umogleg å vere anonym, og kor den sosiale kontrollen er omfattande. Konflikhtar mellom konservative og liberale livsverdiar er svært sentralt i dei unge sitt kulturelle opprør. Mange færingar driv ein dobbelt kamp: å bevare den færøyske identiteten i ei globalisert verd, og for å introdusere og etablere eit meir differensiert og kultur-liberalt samfunn. Datamaterialet syner at samfunnet endrar seg, men at det skjer i eit tempo som gjer det vanskeleg å snakke om ei dramatisk oppbrotstid (Gaini F., 2022, s. 29). Artikkelen frå 2009 ynskjer å belyse tredjeklassingar sin sosiale trivsel på

Færøyane med bakgrunn i ei spørjeundersøking frå 2008. Barneforskinga på Færøyane er svært avgrensa i omfang, og artikkelen ynskjer å kaste lys over generelle tendensar i det færøyske samfunnet. Artikkelen gjennomgår hovudresultat frå undersøkinga som handlar om barn sine leveforhald i brei sosial, kulturell, økonomisk og politisk forstand. Artikkelen syner at det færøyske samfunnet kan seiast å vere ein stad i mellom tradisjon og modernitet, lokalsamfunn og globalisering. Undersøkinga syner at dei færøyske barna har kritiske og relativt sjølvstendige oppfatningar kring deira kvardag, identitet og samfunn (Gaini F. , 2009, ss. 80-81). Artikkelen frå 2006 ser på korleis barn og unge dei siste åra er via ei større allmenn merksemd, og er vortne omdreiingspunkt for ei rekkje sentrale diskusjonar om sosiale, kulturelle, utdanningsmessige og politiske spørsmål på øyane. Eldre stereotypiar av barn har fått ny kraft, samstundes som dei vert utfordra frå fleire hald – blant dei unge sjølv, men òg frå forskarar og sosialarbeidarar. Barn er vorte ein del av den offentlege debatten som følgje av at det refleksive individualiserande samfunnet veks fram på Færøyane, og det vert sett spørsmålsteikn ved ei rekkje tidlegare tradisjonar og vanar. Institusjonaliseringa av samfunnet skjer på alle nivå, og staten og samfunnsinstitusjonane har eit ansvar ovanfor barna på øyane, sjølv om familien framleis er ein grunnstein for individet sine sosiale relasjonar og nettverk (Gaini F. , 2006, ss. 19-20).

Oppseding til sjølvstende

Det er gjort mykje forsking på sjølvstende hjå barn som tek utgangspunkt i ulike utviklingsteoriar. Artiklane/boka som er valt ut representerer eit oppsedingssyn til sjølvstende frå ulike aktørar. Raeff (2000) representerer eit foreldresyn, medan Skaalvik & Uthus (2020) representerer den profesjonelle omsorga. Woodhead (2005) sin artikkel er teke med då han ser barn si utvikling i eit større perspektiv, og på implikasjonane ved å sjå på barn som aktive deltakarar i samfunnet.

Studien til Raeff tek utgangspunkt i at avhengigheit og sjølvstende er aspekt ved den menneskelege utviklinga som er forma av kulturelle tradisjonar, og utforskar korleis kultur og tradisjonar vert reflektert i eit utval foreldre sine idear om barna deira sitt sjølvstende og avhengigheit. Studien ser forbi dikotomien mellom avhengigheit og sjølvstende, og resultatata vert diskutert opp mot kulturelle verdiar (Raeff, 2000, s. 183). Skaalvik og Uthus ynskjer å rette søkelyset mot kva som kan gjerast for at elevar skal

utvikle seg som sjølvstendige menneskje. Dei drøftar generelle prinsipp for opplæring til sjølvstendigheit i sosialt kognitivt perspektiv. I dette perspektivet kvilar sjølvstende på tre søyler; human agency, meistringsforventing og sjølvregulering (Skaalvik & Marit, 2020, s. 9). Eg nyttar ikkje denne boka vidare i mi drøfting, men som eit sentralt verk på området vel eg likevel å presentere den her. Woodhead presenterer to konstraherande måtar å sjå barn si utvikling på. Dei er oppsummert i 3N og 3C. 3N handlar om at ein legg vekt på barn si «normale» utvikling, barn sin «natur» og «needs» (behov). Dei 3C står for at utviklinga er «contextual» (kontekstuell), «cultural» (kulturell) og respekt for barn sine «competencies» (kompetansar). I artikkelen utforskar han potensiale og avgrensingane til kvar tilnærming, og har fokus på spenninga mellom dei universelle teoriane og mangfaldet av måtar å gå gjennom barndom på. Han diskuterer om utviklinga er ein naturleg eller ein sosiokulturell prosess, og implikasjonane ved å sjå på barn som aktive deltakarar (Woodhead, 2005, s. 79).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil eg fyrst gjere greie for sosialkonstruktivismen som vitskapsteoretisk perspektiv, og deretter gjere greie for omgrepet diskurs og diskursanalyse. Etter det vil presentere datamaterialet for oppgåva som er den danske pedagogiske læreplanen og semistrukturerte intervju med færøyske pedagogar. Etter det vil eg skildre prosessen kring utval og rekruttering av informantar og gjennomføringa av intervjuet. Så vil eg gjere greie for tematisk analyse som metode og synleggjere analyseprosessen i oppgåva. Til sist vil drøfte dette opp mot reliabilitet, validitet og etiske omsyn.

3.1 Sosialkonstruktivisme som vitskapsteoretisk perspektiv

Denne oppgåva er fundamentert i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv der ein ser på menneskje si oppfatning av røynda som noko som vert kontinuerleg forma av opplevingar ein har, situasjonar ein hamnar i og knytt til kven ein kommuniserer med (Tjora, 2020). Sosialkonstruktivismen er ein fellesnemnar for ei rekkje nyare teoriar om kultur og samfunn, og fråværet av ei endeleg sanning er ei oppfatning som ofte vert trekt fram for å skildre sosialkonstruktivismen. I den samanhengen vert det sagt at det er umogleg å seie at nokon påstandar om verda er meir korrekte enn andre (Skrede,

2017, s. 77). Dette er klassisk relativisme: påstandar om verda kan berre dømmast i relasjon til kvarandre - ikkje ved å samanlikne påstandane med ein endeleg sanningsstandard. Ei styrke ved sosialkonstruktivismen er at den kan rokke ved etablerte oppfatningar og syner at ingenting er hogd i stein (Skrede, 2017, s. 77). Ei slik epistemologisk grunnhaldning opnar for mange tolkingar av eit fenomen, og kritikken av sosialkonstruktivismen handlar om at når all kunnskap og alle sosiale identitetar er kontingente så vert konsekvensen at allting flyt, og at tvang og regelmessigheit i det sosiale ikkje finnast. Sjølv om kunnskap og identitet i prinsippet alltid er kontingente (mogleg, men ikkje naudsynt) er dei i konkrete situasjonar alltid relativt fastlåste. Konkrete situasjonar har svært avgrensa rammar for kva identitet eit individ kan ta på seg og kva utsegn som aksepterast som meningsfulle (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14). Det finnast mange sosialkonstruktivistiske inngangangar, men ein som mange sosialkonstruktivistar nyttar seg av er diskursanalysen.

3.2 Diskurs og diskursanalyse

Neumann (2021) definerer ein diskurs slik:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad regularitet i et sett sosiale relasjoner.

Jørgensen og Phillips (1999) definera ein diskurs som «en bestemt måde at tale om og forstå verden, eller et udsnit af verden på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Ei diskursanalyse kan då seiast å vere ei analyse av kva måtar ei avgrensa gruppe tenkjer og snakkar om verda på (Schmidt, 2020). Som utgangspunkt er diskursanalysen fundert i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv der det handlar om å forstå og forklare konstruksjonar av gitte fenomen, identitetar eller maktrelasjonar (Schmidt, 2020). Diskursanalyse kan til dømes nyttast om ein er interessert i å avdekke korleis samfunnsmessige og politiske diskursar formar eller avgrensar pedagogar sin kvardag, eller korleis diskursar er med på å skape, forme og oppretthalde pedagogisk forståing og praksis (Schmidt, 2020). Det er mange måtar å avgrense området for ei diskursanalyse på, i denne oppgåva vil det verte gjort ved å sjå på sjølvstende som tema og korleis det vert omtalt i datamaterialet. Diskursanalyse er godt eigna til å

studere situasjonar der det eksisterer kulturell hegemoni, altså situasjonar der ein gitt maktkonstellasjon vert oppretthaldt ved hjelp av kulturelle maktmidlar som sjeldan utfordrast (Neumann, 2021, s. 57). Diskursanalyse er ikkje *ei* tilnærming, men ei rekkje tverrfaglege og multidisiplinære tilnærmingar som ein kan nytte på mange ulike sosiale områder i mange typar undersøkingar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 7). Formålet med diskursanalysen er, utover å identifisere diskursar, å syne at det vi ser på som det naturlege eller sjølvsegte eigentleg er eit resultat av at bestemte oppfatningar har vorte dominerande. Målet med diskursanalysen er å synleggjere dei dominerande oppfatningane slik at ein kan utvide den måten ein tenkjer, snakkar og handlar på (Schmidt, 2020). Sjølv om ein kan ha mange ulike inngonger til diskursanalysen er det nokre prinsipp som dei har felles:

- Ei kritisk innstilling ovanfor sjølvsgt kunnskap
Vår kunnskap om verda er ikkje naudsynlegvis ei objektiv sanning. Røynda er berre tilgjengeleg for oss gjennom kategoriar, og slik vert vår kunnskap eit produkt av korleis vi kategoriserer verda på og ikkje eit spegelbilette av ei objektiv røynd (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13).
- Historisk og kulturell spesifisitet
Vi er grunnleggjande historiske og kulturelle vesen så vårt syn på og kunnskap om verda vil alltid vere kulturelt og historisk avhengig. Dette vil òg vere kontingent; korleis vi ser på verda kunne ha vore annleis, og det kan endre seg over tid. Ein ser den sosiale verda som konstruert sosialt og diskursivt, som betyr at karakter ikkje er determinert av ytre forhold eller noko som er gitt i forvegen, at folk ikkje har interne essensar – eit sett med ekte og stabile eller autentiske karakteristikkar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14).
- Samanheng mellom kunnskap og sosiale prosessar
Vår forståing av verda skapast og oppretthaldast i sosiale prosessar. Kunnskap skapast i sosiale interaksjonar kor ein både bygger opp under felles sanningar og kjemper om kva som er sant eller usant (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14).

- Samanheng mellom kunnskap og sosial handling
I eit bestemt verdsbilete blir nokre former for handling naturlege og nokre utenkjelege. Ulike sosiale verdsbilete fører til ulike sosiale handlingar, og den sosial konstruksjonen av kunnskap og sanning får dermed konkrete sosiale konsekvensar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14).

Desse fire punkta knyt det diskursanalytiske feltet saman til tross for at sosialkonstruktivismen kan vere mangfaldig og ulik. Det er mange ulike inngangar til diskursanalysen der nokre er formelle og tekniske, medan andre er mindre forskriftsbundne. Ei uformell inngang ein kan ha er å stille spørsmål til teksten når ein analyserer som «kvifor er teksten interessant?», «kva veit vi om det materialet den er konstruert frå?», «kva verknader har ulike lesingar av teksten?» og «korleis er teksten relatert til maktstrukturar?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 258). Som forskar ynskjer ein ikkje i diskursanalysen å finne ut kva folk *eigentleg* meiner når dei seier sånn eller sånn, eller korleis røynda er bak diskursen. Utgangspunktet er at ein aldri kan nå ei røynd utanom diskursane, og det er difor diskursen i seg sjølv er det ein ynskjer å analysere (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). Det handlar ikkje om å sortere kva utsegn om verda som er «sanne» i materialet sitt, men å arbeide med det som faktisk vart sagt eller skrive for å undersøke kva mønster det er i utsegna, og kva sosiale konsekvensar dei ulike diskursive framstillingane av røynda får. Det kan gjere det vanskeleg å undersøke dei diskursane som ein sjølv er tett på og har ei meining om (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31).

Eit problem ein vil ha i alle sosialkonstruktivistiske tilnærmingar er at om ein aksepterer at røynda er sosial skapt, korleis kan ein då argumentere for at si eiga oppfatning av røynda er betre enn alle andre oppfatningar? (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32). Filosofisk sett er dette problemet uløyselig om ein aksepterer det sosialkonstruktivistiske premiss at det er eit vilkår for all kunnskap at der er *ei* framstilling av røynda blant alle andre moglege framstillingar. Forskaren har alltid ein eller annan posisjon i forhold til feltet, og denne posisjonen er med på å bestemme kva ein kan sjå og kva ein legg fram som resultat (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32). Det vil alltid finnast andre posisjonar der røynda ville sett annleis ut. Det betyr likevel ikkje at alle forskingsresultat er like gode. Overordna kan ein seie at for å kunne validere

sosialkonstruktivistiske forskingsresultat og gjere dei så transparente som mogleg så krevjar det at ein forsøker å gjere greie for kor ein står i forhold til dei diskursane ein skal undersøke, og kva konsekvensar eige bidrag til den diskursive produksjonen kan få. Ved å sjå verda gjennom ein bestemt teori kan ein framandgjere seg frå nokre av sine sjølvfølger, og stille andre spørsmål til materialet enn kva ein hadde kunne gjort ut frå si kvardagsforståing (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 33).

3.3 Datamateriale

I ei diskursanalyse les ein tekst og ser samfunnsprosessar som tekst. Men kva tekstar skal ein lese? Nokre gonger er dette enkelt å svare på, andre gonger kan mengda med informasjon vere enorm. Nokre tekstar vil peike seg ut som knute- eller ankringspunkt for ein diskurs (Neumann, 2021, s. 41). Den ideelle situasjonen er at ein i Foucault sine ord «les alt, studer alt» av tekst. I praksis let ikkje dette seg gjere, og det ligg difor alltid ein risiko for at ein ikkje har fått vurdert relevante tekstar (Neumann, 2021, s. 52). Det er difor naudsynt å gjere eit utval. I denne oppgåva er den styrkede pædagogiske læreplan valt ut som eit relevant styringsdokument som kan seie noko om kvifor og korleis ein skal arbeide med småbarn sitt sjølvstende i eit samfunnsperspektiv. Det ville ha vore interessant å samanlikna den danske læreplanen og den norske rammeplanen, men det ligg utanfor denne oppgåva sitt omfang. I staden for å samanlikne med andre læreplanar har eg valt å supplere læreplanen med oppfatningar frå færøyske pedagogar som er henta inn gjennom semistrukturerte intervju for å sjå korleis sjølvstende hjå småbarn vert oppfatta på ulike nivå.

3.3.1 Den styrkede pædagogiske læreplan (SPL)

I Danmark er barnehagane ein viktig samfunnsmessig institusjon. Dei danske barnehagane har i samspel med foreldre og andre institusjonar ei viktig oppgåve i å understøtte barn si utvikling av demokratisk forståing, livsdugleik og samanhengskrafta i samfunnet (Børne- og Socialministeriet, 2016, s. 9). Sidan 2004 har alle danske barnehagar vore pålagt å nytte ein pedagogisk læreplan i arbeid med barn si læring. Den pedagogiske læreplanen skal vere eit reiskap for dei kommunale etatane som har ansvar for barnehagane, dei som utarbeider den lokale læreplanen samt alle som arbeider i barnehagen for å kunne forhalda seg til krava som vert stilt i dagtilbudslova (Børne- og Socialministeriet, 2016, s. 5). For å styrke kvaliteten i barnehagane blei det

som ein del av avtalen *stærke dagtilbud – alle skal med i fællesskabet* frå 2017 bestemt at det skulle utarbeidast endringar i lovverket for arbeid med den pedagogiske læreplanen (Børne og Socialministeriet, 2018, s. 3). Endringane i dagtilbudslova er bakgrunnen for *den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold*. Læreplanen er utarbeidd av ei ekspertgruppe saman med seks arbeidsgrupper, og vart utgitt av Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i 2016 (Børne- og Socialministeriet, 2016, s. 5). Sentrale element i den nye læreplanen er mellom anna eit styrka felles pedagogisk grunnlag, at det pedagogiske læringsmiljøet skal gjennomsyre alle aktivitetar i barnehagen og etablering av ein evalueringsskultur. Endringane vart vedteke i Folketinget mai 2018, og skal vere fult implementert i barnehagane innan juli 2020 (Børne og Socialministeriet, 2018, ss. 3-4).

3.3.2 Semistrukturert intervju med færøyske pedagogar

I eit forskingsintervju går ein djupare innafor eit bestemt tema for å utvikle kunnskap, og det er som regel forskaren som leiår an intervjuet med utgangspunkt i prosjektet si problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Det semistrukturerte intervjuet har som mål å forstå deltakaren sitt perspektiv, og kunnskapen vert skapt i møte mellom forskaren og deltakaren sitt synspunkt. Forskaren har tema og forslag til nokre spørsmål klare på forhånd, men forskaren er ikkje oppteken av å stille desse spørsmåla i ei bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Spørsmåla stillast der det er naturleg, og forskaren er open for at deltakarane kan introdusere tema som forskaren ikkje hadde planlagt førehand. Det kan òg bety at forskaren ynskjer å stille spørsmål som ein ikkje har planlagt på førehand. Denne stadige pendlinga mellom deduksjon og induksjon vert kalla abduksjon. Både forskar og deltakar forsøker å forstå og å oppleve meining i det som vert fortalt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Nokre kvalitetskriterier for eit intervju kan vere;

- I kva grad får ein spontane, innhaldsrike, spesifikke og relevante svar frå intervjupersonen?
- Dess kortare intervjuaren sine spørsmål er og dess lenger intervjupersonen sitt svar er, dess betre
- I kva grad følgast spørsmåla opp frå intervjuaren si side, og korleis?
- Idealintervjuet vert i stor grad tolka medan det skjer

- Intervjuaren forsøker å verifisere sine fortolkingar undervegs
- Intervjuet er sjølvkommuniserande

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194)

Når ein gjennomfører eit intervju frå eit diskursivt synspunkt er ein interessert i dei motsetningane som enkeltpersonar uttrykkjer som eit aspekt av historiske diskursive praksisar. Då vil nokre av dei vanlege innvendingane mot validiteten av forskingsintervjua forsvinne. Det handlar særleg om spørsmålet om autentiske personlege meiningar så vel som objektive spørsmål om røynda. Ei vanleg innvending mot intervjumetoden sin reliabilitet er at ulike forskarar får ulike resultat. Dette er i kontrast med den diskursive oppfatninga om at haldningar og sjølvvet er eit resultat av diskursive handlingar i sosiale samspel, og at det ikkje finns ein essensiell, stabil kjerneperson (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 257-258). Den vanlegaste måten å registrere eit intervju på er ved å nytte ein lydopptakar, og lydopptaket vert såleis ein fyrste abstraksjon og medfører tap av kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Utval og rekruttering av informantar

Dei som vart spurt om å delta i studien var pedagogar i færøyske vuggestuer som hadde «proffesjonsbachelor som pædagog» eller tilsvarande utdanning. Dei vart spurt om å delta fordi dei har kunnskap om og erfaring med pedagogisk arbeid med sjølvstende hjå småbarn. Alder, kjønn og arbeidserfaring var ikkje relevant for denne studien. Dei største færøyske kommunane, med innbyggjartal over 1000, vart kontakta av meg på e-post. Dei fekk informasjon om prosjektet og dette vart ynskja sendt vidare til barnehagane. Det kom svar på e-post frå ein kommune, to barnehagar og ein pedagog direkte. Fire pedagogar i tre ulike barnehagar ynskja å stille opp. Undervegs fall ein deltakar av, men ein fekk tak i to andre pedagogar. Til saman stilte altså fem pedagogar frå tre ulike barnehagar til intervju. Det har vore frivillig å delta i prosjektet, og deltakarane kunne når som helst trekke tilbake samtykket utan å gje nokon grunn. Det har ikkje vore nokon konsekvensar for deltakaren som har trekt seg. Prosjektet er godkjent av kunnskapssektorens tenesteleverandør SIKT (tidlegare NSD) den 14.09.2022. Det vart søkt om godkjenning då datamaterialet kom til å innehalde opplysningar om arbeidsplass, alder, kjønn og yrke, samt at intervjua ville bli lagra som lydopptak (definert som ein personopplysning), samt at eg som forskar nytta meg av

datamaskinbasert utstyr som PC og minnebrikke til å behandle personopplysingar i form av dokument og lydfile. Personvernopplysingane i dette prosjektet har vorte behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysingane har vorte behandla basert på skriftleg samtykke frå deltakarane. Datamaterialet med personopplysingar vil verte sletta ved prosjektslutt, altså når masteroppgåva er godkjent.

Gjennomføring av intervju

Å gjennomføre intervju kan vere utfordrande. For å sitte igjen med mest mogleg informasjon etter intervjuet er det viktig at ein som forskar førebur seg godt, og eit vesentleg poeng her er at ein er godt kjent med tematikken. Å lese teori knytt til tema sjølvstende var naudsynt for å kunne utforme tema og spørsmål til intervjuguiden. Det betyr òg at ein som forskar sterkt er med på å påverke innhaldet i intervjuet gjennom egne teoriar og subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Ein intervjuguide er eit manuskript som strukturerer intervjuet meir eller mindre stramt. I intervjua vart det nytta ein semistrukturert intervjuguide som inneheldt ei oversikt over kva emne ein skulle innom, og forslag til spørsmål. Ein ynskja at spørsmåla skulle vere lett å forstå, korte og frie for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Dette kunne ha vore arbeidd meir med på førehand, då nokre av spørsmåla måtte forklarast og utdjupast til deltakarane. For å kunne stille spørsmål er det naudsynt å vere fortruleg med den kulturen du skal undersøke i. Eg har tidlegare i mitt utdanningsløp hatt praksis i ein færøysk barnehage, og har såleis oppheldt meg i miljøet der intervjuet vart gjennomført. Det har vore med på å hjelpe meg til å verte kjent med den lokale sjargongen, rutinar og maktstrukturar utan at ein på nokon måte opptreer som ekspert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 143). Før gjennomføring av intervjuet gjennomførte eg eit pilotintervju med ein norsk barnehagelærer. Dette vart gjort for å sjekke om spørsmåla fungerte som tenkt, og ikkje minst for å få verdifull trening på intervjusituasjonen som for meg som student var heilt ny.

Dei som vert intervjuet vil gjerne ha ei klår oppfatning av intervjuaren før dei legg fram sine opplevingar og kjensler. Ein kan forsøke å skape god kontakt ved å lytte, vise interesse, forståing og respekt for det intervjudeltakaren seier, og ved at ein som intervjuar er avslappa og klar over kva ein ynskjer å vite (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

160). For at deltakarane skulle oppleve intervjuet som ein trygg situasjon vart intervjuet gjennomført på deira arbeidsplass. Dette er praktisk enklare for intervjupersonane, og det vart ikkje vurdert at tema sjølvstende innebar nokon risiko for pedagogane å snakke om på arbeidsplassen. Intervjua starta med ein oppvarmingssamtale, og i dei fleste barnehagane fekk eg ei omvising på huset først der pedagogane fekk moglegheita til å fortelje om arbeidsplassen sin. Dette var ikkje ein bevisst strategi på førehand, men eg opplevde at det var med på å skape god flyt i intervjuet etterpå. Det vart fortalt om formålet med intervjuet, kva funksjon lydopptakaren hadde, og om deltakarane hadde spørsmål før ein starta. På førehand var det førespegla at intervjuet skulle vare opp mot 60 minutt. I røynda varte alle intervjua i nesten ein og ein halv time. Dette botna nok i ei usikkerheit hjå meg som student, her ville ein få mest mogleg informasjon ut av deltakarane då dette var «einaste sjanse». Eg opplevde at det var flyt i alle intervjua, og deltakarane gav utfyllande svar og supplerte kvarandre. Eg fekk ei meir passiv rolle i intervjua enn kva eg var forberedt på sidan deltakarane let praten gå. Når eg kjente ein hadde nådd eit mettingspunkt innanfor tema, eller det spora for mykje av, nytta eg intervjuguiden for å hente oss inn att. Spørsmåla i intervjuguiden vart stilt ut i frå kva tema ein naturleg kom inn på. Å kjenne intervjuguiden godt var heilt avgjerande for at dette kunne fungere. Det vart berre nytta lydopptak og ingen notat vart gjort undervegs då dette kan gjere deltakarane usikre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). I intervjusituasjonen var eg oppteken av å ha full konsentrasjon for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, inngåande spørsmål og oppklårande spørsmål. Å stille oppklårande spørsmål var ofte naudsynt med omsyn til språket og for å sikre at alle hadde gjort seg forstått. Dette var òg ei moglegheit for meg til å få validert utsegna til deltakarane ved å stille spørsmål som «forstår eg deg rett når du seier at...». At intervjua tok lengre tid enn førespegla opplevde eg som positivt då deltakarane fekk god tid til å assosiere og reflektere. Mi oppleving var at deltakarane ikkje fokuserte på tida, eller hadde det travelt med å komme seg vidare. Intervjua vart gjennomført på separate dagar, og ein fekk då moglegheit til å reflektere kring kva som hadde skjedd i intervjuet og høyre på lydopptaket om det var endringar i intervjustil som måtte gjerast før neste intervju.

Datamaterialet for denne oppgåva er altså den styrkede pædagogiske læreplanen som er eit styringsdokument for dei færøyske barnehagane som kan seie noko om kvifor og korleis ein skal arbeide med småbarn sitt sjølvstende i eit samfunnsperspektiv. Læreplanen vert supplert med oppfatningar kring tema frå færøyske pedagogar som er henta inn gjennom semistrukturerte intervju. I tråd med diskurstradisjonen har eg i denne undersøkinga lagt vekt på å få fram meningsinnhaldet i dei ulike datakjeldene eg har nytta. Eg har difor valt å gjere ei tematisk innhaldsanalyse av både læreplanen og dei transkriberte intervju.

3.4 Tematisk analyse

Den tematiske innhaldsanalysen tek utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine fasar for tematisk analyse. Tematisk analyse er ein dårleg avgrensa, sjeldan anerkjend, men likevel mykje brukt kvalitativ analytisk metode. Tematisk analyse er ein tilgjengeleg og teoretisk-fleksibel tilnærming for å analysere kvalitative data (Braun & Clarke, 2006, s. 2). Tematisk analyse kan vere ein essensialistisk eller realistisk metode som skildrar erfaringar, betydingar og røynda for deltakarane, eller det kan vere ein konstruksjonistisk metode som undersøker korleis hendingar, realitetar, tydingar, erfaringar også vidare er effekten av ei rekkje diskursar som opererer innanfor samfunnet (Braun & Clarke, 2006, s. 9). Analysen startar i datainnsamlinga når ein legg merke til meningsmønstre og spørsmål av potensiell interesse i datakorpuset. Endepunktet er rapporteringa av innhaldet og tydinga av tema. Å analysere betyr at ein konstant er i rørsle fram og tilbake mellom heile datasettet, og å skrive er ein integrert del av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 15). I mi analyse hadde denne rørsle form som ulike fasar i det analytiske arbeidet. I dei neste avsnitta forklarar eg kort dei ulike fasane.

Fase 1: Fordjuping i datamaterialet og transkribering av intervju

Det første som vart gjort var å fordjupe seg i datamaterialet. Dette vart gjort gjennom gjenteken lesing, og ved å lese på ein aktiv måte der ein leita etter tydingar og mønstre for å verte kjent med alle aspekt av datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 16). Denne fasen er grunnmuren for resten av analysen og var tidkrevjande. Når ein arbeidar med verbale data som intervju må desse data transkriberast til ei skriftleg form for å kunne analyserast (Braun & Clarke, 2006, s. 17). I eit språkleg perspektiv er transkripsjonar ei

omsetning frå talespråk til skriftspråk, altså ei omsetning frå ei narrativ form (munnleg diskurs) til ei anna narrativ form (skriftleg diskurs) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Som student er det naturleg at ein sjølv transkriberer intervjuet ein har gjennomført, og om ein skal transkribere ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil finnast det ikkje nokon standardregel for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Transkripsjonane i denne oppgåva har vorte omforma til ein meir formell, skriftleg stil for at intervjuet skulle verte lettare å lese. Ord og uttrykk har vorte omset til norsk der dette har vore naudsynt. Dette har vorte gjort ved hjelp av Dansk – Norsk ordbok. Det er ikkje teke med pausar, gjentakingar, latter, personvernopplysingar eller snakk før og etter intervjuet starta. Transkriberingane har vorte lagra i tråd retningslinjene frå SIKT. Det vart på transkripsjonsstadiet gjort ytterlegare tiltak for å skjule identiteten til forskingsdeltakarane, samt hendingar og personar som vart nemnt i intervjuet. Deltakarane fekk pseudonyma P1, P2, P3, P4 og P5. Namn på barnehagar har vorte erstatta med «barnehagen/vuggestuen» og namn på barn og tilsette har vorte endra. Forma på transkripsjonane kan ein sjå eit døme på under.

Utdrag frå ei transkribering:

- STUDENT: ja heilt klart. Også har eg skrive opp her: koffor skal barn vere selvstendige?
- PEDAGOG 2: hvorfor ja.. ja.. hmmm
- PEDAGOG 1: hmm ja, det er fordi det bliver forlangt så meget av barn. Altså jeg synes at altså, ja hvorfor skal de være selvstendige.. vi skal hjelpe dem til å være små individer der er selvstendige. Og det starter fra en vuggestue.
- PEDAGOG 2: også er det også foreldrene som kommer med dem og avsetter dem.
- PEDAGOG 1: de er hos oss i så mange timer,

Transkripsjonane vart både undervegs og til slutt lest igjennom opp mot opptaka for å sikre at meiningsinnhaldet var det same. Totalt vart transkripsjonane på kring 90 sider, og det vart såleis naudsynt å gjere eit utval for kva ein ynskja å fokusere på vidare i oppgåva. Ein starta då med å kode datamaterialet.

Fase 2: Koding

Etter ein har lese og sett seg inn i datamaterialet startar arbeidet med å kode. Kodar identifiserer eit trekk ved data som verkar interessant. Ein kan kode enten på ein induktiv eller ein deduktiv måte. Den induktive kodinga er datadriven, det betyr at ein

kodar data utan å prøve å få dei til å passe inn i ei allereie eksisterande kodingsramme og gjer ei rik skildring av datasettet. Ei utfordring med det er at analysen kan verte generell og utan djupne og kompleksitet (Braun & Clarke, 2006, s. 12). Mi analyse har i hovudsak vore deduktiv då den har vore prega av mi teoretiske interesse for området. Den deduktive analysen har ein tendens til å gje ei mindre rik skildring av data generelt, og ei meir detaljert analyse av enkelte aspekt ved datasettet. Ein har koda med utgangspunkt i forskingsspørsmålet for å kartlegge den teoretiske tilnærminga meir enn at forskingsspørsmålet har fått utvikle seg gjennom kodingsprosessen. Ei utfordring med det er at analysen blir fokusert og ein kan miste heilskapen (Braun & Clarke, 2006, s. 12). Eg har forsøkt å arbeide systematisk gjennom heile datasettet for å identifisere interessante aspekt som dannar grunnlag for tema. Nokre kodar som vart etablert med utgangspunkt i problemstilling og teori var kvalifisering, sosialisering, subjektivering, det medverkande barnet og medborgarskap. I tillegg nytta eg kodar som hadde utgangspunkt i datamaterialet som medansvar, demokrati, alder og modning, samarbeid, fellesskap, omsorg, likeverd, språkutvikling og fysiske behov. Eit døme på korleis kodinga har gått føre seg kan ein sjå i tabell 3.

Tabell 4: Utdrag frå kodings skjemaet

Dataekstrakt (SPL/intervju)	Koding	Kopla til teori
Børnene skal i forlængelse af dette have mulighed for at få indfyldelse på og medbestemmelse med hensyn til deres dagligdag i dagtilbuddet afhængigt af alder og modenhed. Hensigten er at medvirke til, at barnet udvikler selvstændighed, og at barnet lærer at tage medansvar og udvikler evne til at samarbejde og indgå i forpligtende fællesskaber (SPL s. 8)	Medbestemmelse Alder og modning Medansvar Samarbeid Fellesskap	Det medverkande barnet (Thuen) Samspel (Ahlmann) Kvalifisering (Biesta) Sosialisering (Biesta)
Selvstendighet kan også vere at de bliver bedre på å si ”jeg trenger en kram nu”. Jeg merker det er noe inni meg, så jeg søker en voksen. Det	Behov – omsorg Avhengig – sjølvstendig	Sosialisering (Biesta) Kvalifisering (Biesta) Subjektivering (Biesta)

handler også om å merke seg selv. Når trenger jeg en voksen og når kan jeg klare det selv (Pedagog 5)		
---	--	--

Etter alle data var koda og sortert starta den tredje fasen. I denne fasen sorterte ein dei ulike kodane i potensielle tema, og samla alle relevante koda dataekstrakt innanfor dei identifiserte tema (Braun & Clarke, 2006, s. 19).

Fase 3: Jakta på tema

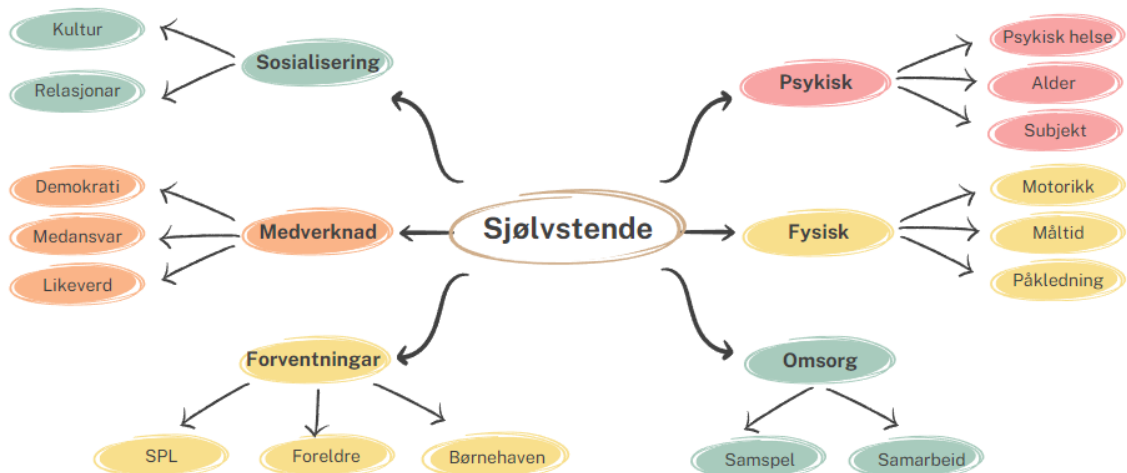
I denne fasen danna nokre kodar hovudtema, nokre undertema og andre vart forkasta. Ein avslutta denne fasen med ei samling av hovudtema og undertema, og alle utdrag av data som er koda i forhold til dei (Braun & Clarke, 2006, s. 20). Eit tema fangar opp noko viktig ved datamaterialet sett opp mot forskingsspørsmålet, og representerer eit eller annet nivå av meining i datasettet. Eit viktig spørsmål å ta opp når det gjeld koding er kva «størrelse» eit tema treng å ha for å gjelde. Ideelt sett vil tema førekomme på tvers av datasettet, men at det dukkar opp fleire gangar betyr ikkje nødvendigvis at sjølve temaet er viktig. Som det ofte er med kvalitativ analyse finnast det ikkje noko svar på spørsmålet om kor stor del av datasettet som må «bevise» temaet for at det skal verte sett på som eit tema, og skjønn er naudsynt for å finne ut kva eit tema er (Braun & Clarke, 2006, s. 10). Som forskar har ein ei aktiv rolle i å identifisere tema, velje ut kva som er interessant og formidle det til lesaren. Tema kan ein finne på ulike nivå. Det kan vere på eit eksplisitt semantisk nivå, eller på eit latent og fortolkande nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 13). I denne tematiske analysen starta eg med å skildre mønstre i semantisk innhald, før eg såg tydinga av mønstra og implikasjonar opp mot tidlegare forskning og teori. I det semantiske innhaldet såg eg utifrå kodane at sjølvstende vart forstått av både pedagogar og SPL på ulike måtar. Det handla om noko fysisk (ofte motorisk), noko psykisk (ofte knytt opp mot god sjølvkjensle) og noko sosialt (ofte opp mot å fungere i fellesskapet). Dette vart kopla mot Biesta sine omgrep om kvalifisering, sosialisering og subjektivering. For Biesta er dette mål for utdanninga, men i denne oppgåva kan omgrepa fungere for å kunne seie noko om kva som var målet med å arbeide med sjølvstende i vuggestuen. På det latente nivået undersøkte ein dei underliggende ideane som forma det semantiske

innhaldet i datamaterialet. Dette vart samanfatta i to ideal for sjølvstende: det autonome barnet og den demokratiske borgaren. Slik sett har det vore ei form for progresjon i analysen - frå det semantiske til det latente. Dette er typisk når den tematiske analysen botnar i eit konstruksjonistisk paradgime, og i denne forma overlappa tematisk analyse ofte med diskursanalysen der breiare tydingar er teoretisert som støtte til datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 13).

Fase 4: Gjennomgang av tema

Data innanfor kvart tema bør henge saman samstundes som det er klare skilje mellom dei (Braun & Clarke, 2006, s. 20). Ein har gjennom analyseprosessen stadig måtte kode om, og dette er forventa då koding er ein organisk prosess. På slutten av denne fasa bør ein ha klår ide om kva tema er, korleis dei passar saman og om den overordna historia dei fortel om data (Braun & Clarke, 2006, s. 21). Når eg arbeidde med denne analysen såg eg til dømes mange ulike tema knytt til barndom som ikkje kunne takast med på grunn av omfanget til oppgåva. Særleg barns psykiske helse var eit tema som gjekk att. Eit innblikk i prosessen med å sortere tema som hadde utgangspunkt i kodane, og forsøk på å sjå samanhengar kan ein sjå i tankekartet nedanfor.

Figur 4: Døme på tankekart med utgangspunkt i kodar

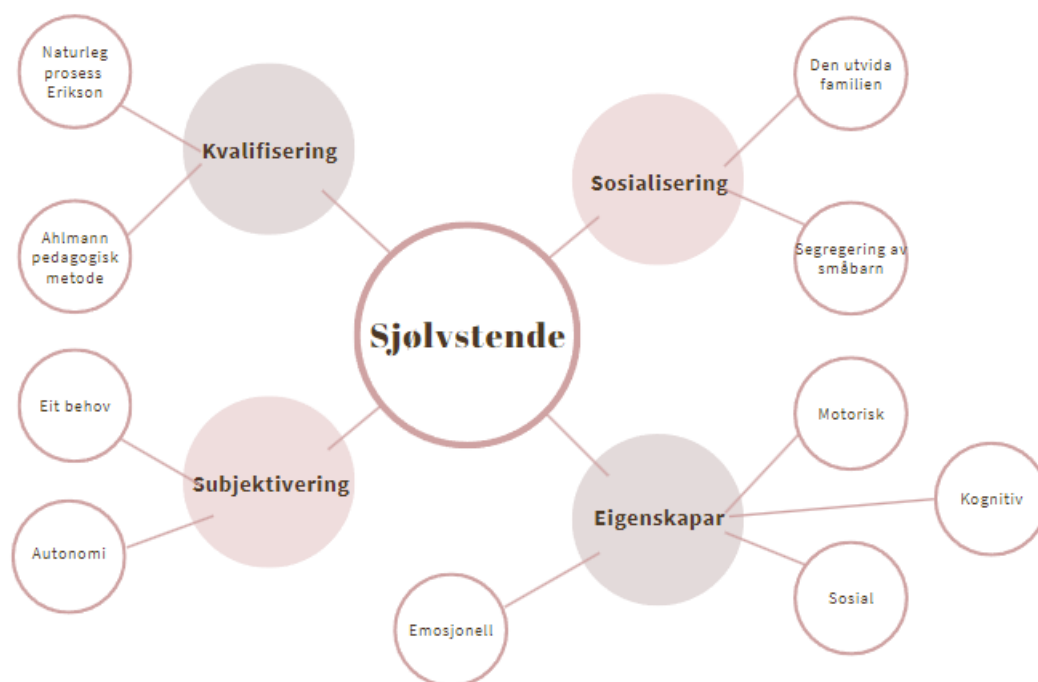


Slike typar tankekart var ein måte å synleggjere samanhengar i datamaterialet for meg sjølv.

Fase 5: Definer og namngje tema

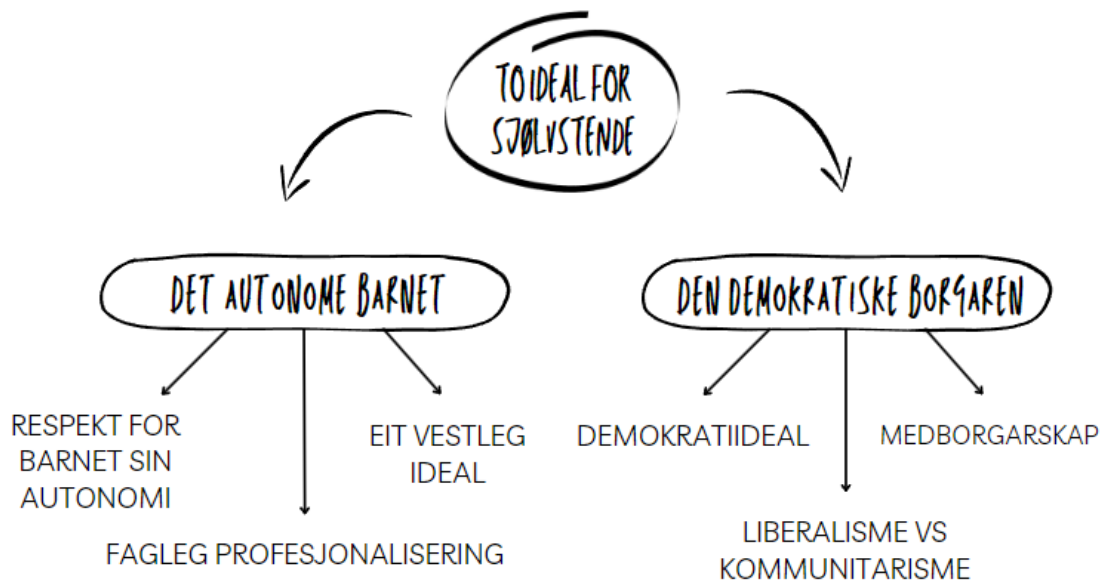
Vidare må ein avgrense og definere tema ytterlegare og analysere data som er i dei. Som ein del av dette vil ein identifisere undertema som i hovudsak er tema-i-tema. Dei er nyttige for å skape struktur i spesielt store og komplekse tema, men òg for å demonstrere meiningshierarkiet i data. Det er viktig at ein på slutten av denne fasen tydeleg kan definere kva tema er, og kva dei ikkje er (Braun & Clarke, 2006, s. 22). Hovudtema som er vorte identifisert på eit semantisk nivå er kvalifisering, sosialisering, subjektivering og eigenskapar og ferdigheiter ved det sjølvstendige barnet. Innanfor kvalifisering er det sjølvstende som ein del av ei «naturleg utvikling» som er hovudfokuset. Innanfor sosialisering er det færøyske fellesskapet knytt opp mot Rogoff sitt omgrep den utvida familien, og ein seier noko om segregering av småbarn i samfunnet. Subjektivering vert kopla til barns autonomi, og korleis dette vert sett på som eit behov for småbarn av pedagogane. Eigenskapane og ferdigheiter ved det sjølvstendige barnet vart delt opp i undertema motorisk, emosjonell, sosial og kognitiv utvikling. Dette siste temaet kunne ha vore fordelt mellom dei andre, til dømes kunne dei sosiale eigenskapane ha vore samla med sosialisering. Dette vart ikkje gjort då «eigenskapar»- temaet ikkje seier noko om den større profesjonelle forståinga som leggast til grunn for å arbeide med sjølvstende i offentleg oppseding. Dette temaet har ei praksisnær oppfatning av kva sjølvstende er, og er teke med for å synleggjere at pedagogar og SPL òg forstår sjølvstende på denne måten, sjølv om det er underordna i denne oppgåva. Ei oversikt over endelege tema kan ein sjå i tankekartet i figur 5.

Figur 5: Tankekart over tema på semantisk nivå



Som tidlegare nemnt hadde analysen ein progresjon frå det semantiske nivået til det latente. Ein starta på eit semantisk nivå for å organisere datasettet for å lettare kunne sjå mønstre. Eg ynskja å gå djupare i materialet, og har fått meir latente tema ved å teoretisere dei semantiske tema og sjå dei opp mot tidlegare forskning og teori. At ein har ei latent tilnærming er i tråd med å sjå verda i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, og er såleis med på å legitimere metodevalet i oppgåva. I figur 6 kan ein sjå eit tankekart som synleggjer tema som ligg på eit latent nivå:

Figur 6: Tankekart over tema på latent nivå



Som ein kan sjå i tankekartet over er dei latente tema som er identifisert knytt opp mot to ideal for sjølvstende. Det første temaet har fått namnet det autonome barnet og seier noko om pedagogane sin respekt for barn sin autonomi, korleis det er ein del av ei fagleg profesjonalisering og at dette er eit ideal i vestleg barneoppseding. Det andre temaet har fått namnet den demokratiske borgaren og seier noko om demokrati og medborgarskap som ideal i barnehagen og ser dette i eit større samfunnsmessig spørsmål om liberalisme og kommunitarisme.

Fase 6: Skriv fram analysen

Så skal ein fortelje den komplekse historia til datasettet på ein måte som overtyder lesaren om verdien og gyldigheita av analysen. Dette har eg forsøk å gjere ved å gje ei kortfatta, samanhengande og interessant beretning om historia som datasettet fortel, innafor og på tvers av tema. Det er presentert datautdrag i form av sitat frå både SPL og intervju, og ein har valt spesielt levande dømer som fangar essensen utan unødig kompleksitet (Braun & Clarke, 2006, s. 23). I diskusjonsdelen av oppgåva presenterer ein breiare analytiske utsegn om den overordna historia som tema fortel om. Dei analytiske påstandane er forankra i og går utover «overflata» av data, sjølv på eit semantisk nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 24). I denne oppgåva vil funn og diskusjon verte presentert i eit samla kapittel for å unngå at det vert mykje gjentakning. Med omsyn til omfanget på datamaterialet verkar det òg mest hensiktsmessig å kommentere sitata etter kvart som dei vert presentert. Analysen som er gjort kan

verte utfordra av ny kunnskap i framtida, og kvaliteten på forskinga kan ikkje berre vere knytt til resultatet som eg har kome fram til. Kvalitet i forskinga må i all hovudsak dømmast ut i frå korleis kunnskapen er produsert, og eg har gjennom å synleggjere analyseprosessen forsøkt å syne korleis kunnskapen er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 219-220).

3.5 Kvalitet i forskinga

Forsking er både ein prosess og eit resultat. Samfunnsforskning kan i liten grad ha som mål å skulle avdekke ei fullstendig og universell sanning. I staden må ein sjå på forskinga som ein pågåande prosess der ein avdekker og forstår delar av røynda, og er dermed ein prosess som utvidar vår kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Tradisjonelt har ein i forsking nytta omgrepa reliabilitet og validitet. For å fremje studien sitt truverd må ein som forskar ta omsyn til desse faktorane og syne korleis ein har gått fram i forskingsprosessen for å sikre kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Transparens er eit kvalitetskriterium som rettar seg mot alle fasane innanfor kvalitativ forskning (Olsen, 2003, s. 2). Det betyr at overordna tema, problemstilling, metodologisk design, kvalitative analyser og vitskapsteoretiske refleksjonar er samanhengande (Olsen, 2003, s. 3).

Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning vil ein vere open i si tilnærming til empirien. Dermed vil analysar av kvalitative data i stor grad dreie seg om å danne meir abstrakte omgrep eller skildringar ut i frå empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Forskinga sin gyldighet, eller validitet, viser til kva slags konklusjonar ein har dekning for å trekke ut frå dei data ein har samla inn. Validiteten vert igjen delt inn i to kategoriar; indre og ytre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Indre validitet handlar om det ein har kome fram til er gyldig for det eller dei som ein har studert. Ytre validitet handlar om i kor stor grad ein kan overføre resultat frå ei undersøking til andre kontekstar enn dei som faktisk er studert. Alle desse omgrepa inngår som kriteria i det samla truverdet til studien (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 222-223). Den indre validiteten vil vere avhengig av i kor stor grad abstrakte omgrep gir meining, både for dei som utgjør forskingsfeltet (empirien) og for lesarane av forskinga (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Den ytre validiteten går på i kva grad funn frå ein kontekst kan overførast til ein

annan, eller generaliserast. I eit kvalitativt perspektiv vil overføringa vere knytt til om ei skildring er noko ein kan kjenne att. Ei slik generalisering inneber at lesaren opplever det ein les som parallelle erfaringar som kan tilpassast og overførast til eiga setting. Slik kan forskinga vere nyttig ved at den fungerer som utviklingsreiskap for lesaren sin eigen praksis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Å gjenta ein studie på eit anna tidspunkt for å sjå om resultatata er dei same er tradisjonelt sett på som den endelege testen på reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Meir hensiktsmessig er det innafor samfunnsvitskapen å knyte reliabilitet til refleksjon om kring undersøkinga og om ein som forskar kan ha påverka resultatet. Det krevjar at ein må reflektere over eigen påverknad, og at ein gjer forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette vil eg gjere ved å seie noko om relasjonen mellom meg og forskingdeltakarane, forholdet mellom problemstillinga og forskingdeltakarane, forskinga sin kontekst og reliabilitet og validitet knytt opp mot tematisk analyse.

Eg vil fyrst seie noko om relasjonen mellom meg og forskingdeltakarane. At eg og pedagogane alle hadde tilnærma lik utdanningsbakgrunn var med på å påverke korleis vi såg på kvarandre og korleis det som vart sagt vart oppfatta. Det kan tenkast at eg opplevde flyt i intervjuet fordi vi hadde liknande forkunnskapar om tema, og at deltakarane kjente seg trygge på å verte intervjuet av ein «kollega». Noko ein må vere obs på er at spørsmål kring praksis fort kan verte tolka som kritisk evaluering eller kontroll. Når ein opplever ein situasjon som truande kan informantane verte tilbakehaldne med kva dei gjer av informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Dette prøvde eg å vere tydeleg på både i e-post korrespondansen og under intervjuet at ikkje var tilfelle. Ein vil i alle relasjonar tilpasse si åtferd til kvarandre. Eit kjent fenomen i intervjusituasjonar er at menneskjer tilpassar det dei seier, til det dei trur at intervjuaren ynskjer å høyre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Når eg skulle informere deltakarane om prosjektet ynskja eg ikkje å sende fullversjonen av intervjuguiden. Dette handla om at deltakarane då på førehand kunne lese seg opp spørsmåla, eller på anna måte verte låst i det som vart presentert der. Eg sendte på førehand ut nokre spørsmål frå intervjuguiden som dømmer på spørsmål som kunne komme. Dette gjorde at eg opplevde at deltakarane allereie frå starten av intervjuet var

fokusert på omgrepet «sjølvstende», og at dei nok hadde gjort seg opp nokre tankar på førehand om korleis dei arbeidde med dette. Dette var positivt då deltakarane hadde mange tankar å kome med, men samstundes kan det tenkast at dette var med på å gjere svara meir politisk korrekt. At eg òg er utdanna barnehagelærer gjer at når eg har analysert datamaterialet så er dette gjort med dei kunnskapane eg har med meg frå utdanning og yrke.

Når forskingsspørsmålet er retta mot eit fenomen og mindre mot å forstå den enkelte person, er kompetanse eit viktig forhold å reflektere over. Alle eg intervjuja hadde proffesjonsbachelor i pedagogikk som svarar til den norske barnehagelæruddanninga. Nokre hadde vidareutdanningar òg, men av omsyn til personvernet har eg ikkje teke med opplysningar om dette i transkriberinga. Dette er òg bakgrunnen for kvifor eg ikkje har teke med kor lang erfaring dei har sjølv om dette vart spurt om under intervjuet. Færøyane har litt over 50.000 innbyggjarar på landsbasis, og eg vurderte at moglegheita for at desse opplysningane kunne vere med på å identifisere deltakarane var for stor. Alle som deltok i prosjektet hadde kompetanse til å svare på spørsmål om arbeid med sjølvstende i vuggestuen. Eg har vore bevisst på at spørsmål kring praksis kan opplevast som kritiske, og forsøkte etter beste evne å formulere spørsmåla som opne og undrande framfor lukka og med eit «rett svar». Ein kan aldri få betre data enn kva ein klarer å registrere. På Færøyane snakkar dei hovudsakleg færøysk og dansk, men mange forstår og kan snakke norsk. Dei fleste eg intervjuja fortalte at dei tydde til det som vart kalla Gøtudansk, ein variant av dansk med norsk uttale, under intervjuet (Wikipedia, 2022). Det at vi snakka to forskjellige språk gjer at eg kan ha missa viktige detaljar. Eg har i transkriberinga forsøkt å vere tru mot uttalen, men har der det har vore naudsynt fornorska språket. Eg opplevde at deltakarane ikkje alltid forstod kva eg spurte om, og fleire gangar i intervjuet måtte eg reformulere spørsmålet eller utdjupe kva eg meinte.

All forskning skjer i ein kontekst. Når data vert samla inn må ein i så stor grad som mogleg beskrive konteksten og korleis akkurat den spesifikke konteksten kan tenkast å ha påverka resultatet. For denne oppgåva er særleg den kulturelle konteksten viktig å seie noko om, og eg vil peike på den der det er naudsynt. Eit overordna poeng som er viktig å få fram, er at færøyske pedagogar arbeider etter dansk læreplan. Meir om

dette i kapittel 5.4. Eit anna viktig poeng er knytt til dei endringane som skjer i den nordiske barnehagemodellen, der dei nordiske landa i aukande grad har vorte påverka til å utvikle, standardisere og redefinere eigen barnehagepolitikk i tråd med transnasjonale strategiar om livslang læring. Færingane har historisk vore meir opptekne av praksis og yrkesfag i utdanninga enn i Noreg og Danmark, og har ikkje delteke i PISA testing sidan 2017. Det har vorte uttalt at å delta i slike målingar i hovudsak har vore negativt, og det handlar om at ein ikkje har målt det som vert sett på som viktig, og fordi ein ikkje har sett den lokale relevansen (Volckmar, 2019, s. 136). Med bakgrunn i det kan ein forstå meir av kvifor det ikkje verkar som at læreplanen har større forankring hjå pedagogane.

Eg vil no seie noko om tematisk analyse opp mot kvalitet i forskinga. Tematisk analyse krevjar ikkje den same detaljerte teoretiske og tekniske kunnskapen som andre kvalitative analysar gjer, men det finnast likevel fallgruver (Braun & Clarke, 2006, s. 24). Nokre fallgruver som Braun og Clarke (2006) presenterer er at ein ikkje analyserer i det heile, at ein nyttar tema frå intervjuguiden som tema, at ein har ei svak analyse, at det er eit misforhold mellom data og analytiske påstandar, eller mellom teori og analytiske påstandar (Braun & Clarke, 2006, ss. 25-26). Kritikken mot tematisk analyse er ofte i samsvar med kritikken mot kvalitative metodar generelt. Sjølv om tematisk analyse er ein fleksibel metode, må ein vere tydeleg og eksplisitt om kva ein faktisk gjer. At den er fleksibel betyr òg at ein kan seie mykje om datasettet, og sjølv om dette i utgangspunktet er ein fordel kan det vere ei ulempe ved at det gjer det å utvikle retningslinjer for analysen vanskeleg. Eit anna problem er å vurdere at tematisk analyse har avgrensa tolkingsmakt utover rein skildring om den ikkje nyttast innanfor eit eksisterande teoretisk rammeverk som forankra dei analytiske påstandane som vert fremja (Braun & Clarke, 2006, s. 27). Det kan nemnast at ein i denne oppgåva eigentleg hadde tenkt å gjennomføre ei diskursanalyse med utgangspunkt i diskursteori. Det blei behov for å endre analysemetode då ein såg at ein ikkje fekk dei reiskapane ein trengte for å undersøke datamaterialet slik ein ynskja. Så sjølv om tematisk analyse ikkje har noko særleg kudos som metode er det viktigaste å velje ein metode som passar for forskingsspørsmålet i staden for å verte eit offer for «metodeterapi» der ein er forplikta til metode i staden for emne eller innhald (Braun & Clarke, 2006, s. 27).

Oppsummert kan ein seie at god forskning er forskning der forskaren forankrar forskinga i teori og anna forskning, at forskaren opent og eksplisitt gjer greie for dei vala som er tatt i forskingsprosessen, at ein reflekterer kring konsekvensane av desse vala for resultatane som vert presentert, og at forskaren går i dialog med dei som utgjer forskingsgrunnlaget (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 242).

Etiske omsyn

Eit altomfattande prinsipp i all forskning er at forskaren først og fremst er ansvarleg for dei som deltek i forskinga, deretter undersøkinga og til slutt ovanfor seg sjølv.

Utgangspunktet for forskningsetikken i Noreg i dag er tre grunnleggjande krav knytt til forholdet mellom forskar og dei som deltek i forskinga; informert samtykke, krav på privatliv og krav på å verte korrekt gjengjeven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Den grunnleggjande føresetnaden for omgrepet informert samtykke er at den som vert undersøkt skal delta frivillig i undersøkinga, og at den frivillige deltakinga skal vere basert på at den som undersøkast veit alt om kva fare og gevinst ei deltaking kan medføre. Dette vart gjort gjennom eit samtykkeskjema, sjå vedlegg 2. Dette kravet består av fire hovudkomponentar; kompetanse, frivilligheit, full informasjon og forståing (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Den som undersøkast må vere i stand til å sjølv bestemme om ein vil delta i undersøkinga. Å ta eit fritt val inneberer at det er eit val utan press frå nokon andre, og ein må vere obs på at presset i mange tilfelle vere skjult og subtilt. Ved å spørje kommunen om å ta kontakt med barnehagen var tanken at det skulle opplevast som mindre press på pedagogane om å delta enn om det kom direkte førespurnad til dei. For at ein skal kunne velje fritt om ein vil delta eller ikkje, må ein ha full informasjon om kva målet med undersøkinga er, korleis data skal verte nytta og liknande. I praksis er dette vanskeleg då forskingsdeltakaren ville blitt overlessa med informasjon, men det vart gjeve informasjon gjennom eit informasjonsskriv, sjå vedlegg 3. Som skildra over, ynskja ein ikkje å gje pedagogane alle spørsmål på førehand for å unngå at dei skulle lese seg opp å komme med eit «rett» svar. I si strengaste form skal ikkje berre forskingsdeltakarane ha fått full informasjon, dei skal òg ha forstått informasjonen. Dette er ikkje eit krav som er lett å forsikre seg mot. Generelt kan ein seie at jo større fare det er for at undersøkingsresultat kan nyttast til skade for dei som deltek, dess meir vekt bør ein

legge på dei fire krava (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 247-249). Det har ikkje vore vurdert nokon høg grad av fare for at resultatene i denne undersøkinga kan skade forskingsdeltakarane.

Dess meir følsam informasjon ein får, desto sterkare tiltak må ein sette i verk for å sikre privatlivet til dei som deltek. Under kravet om rett til privatliv er det relevant å sjå på Noreg si lov om behandling av personopplysingar som definerer «følsame opplysingar» som informasjon om rase, religion, politisk overtyding, helseforhold, seksuelle forhold og medlemskap i fagforeiningar. Dette gjeld òg når det handlar om informasjon som gjeld den private sfæren. Kva folk gjer på jobben kan seiest å vere ein meir offentlig samanheng. Faren oppstår først og fremst når det er mogleg for utanforståande å identifisere enkeltpersonar i eit datamateriale. Denne faren er større dess mindre utval ein operer med, og difor er dette eit problem særleg i kvalitative tilnærmingar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Deltakarane har fått pseudonym i all tekst, både transkripsjon og endeleg tekst. I informasjonsskrivet vart det informert om datainnsamlinga og at behandling av data vil skje i samsvar med krava i personopplysningslova og forskningsetiske prinsipp.

Det siste kravet om riktig presentasjon av data inneberer at forskaren skal fjerne all informasjon i teksten som kan skade deltakarane. Det kan bety at ein må halde tilbake informasjon eller funn som er relevante, fordi det vil vere uetisk å presentere funna. I den grad det er mogleg skal ein forsøke å gje att resultat så fullstendig og i rett samanheng som mogleg. Sitat som er teken ut av ein større samanheng kan ofte få ei anna meining enn om dei er sett inn i større kontekst. All analyse av data vil vere ein reduksjon av detaljer og mangfald. Difor er det å gje att noko fullstendig eit ideal som ein aldri kan oppnå, men som ein bør strekkje seg etter. Riktig presentasjon betyr òg at ein ikkje skal forfalske data og resultat då dette klart er etisk forkasteleg og i strid med alle forskingsmessige prinsipp (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Ein har i dette forskingsprosjektet tatt omsyn til desse etiske prinsippa om informert samtykke, krav på privatliv og krav på å verte korrekt gjengjeven.

4.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil eg gjere greie for Erikson si forståing av sjølvstende som ein del av ei naturleg utvikling, om dikotomien om individ eller fellesskapet i det seinmoderne samfunnet, barn som samfunnsborgarar, mål for utdanninga og sjølvforvaltning som pedagogisk metode. Teorien til dette teoretiske rammeverket er valt ut fordi den symboliserer ulike diskursar i samfunnet knytt til tema sjølvstende. Ein kan sjå dei ulike diskursane i samanheng på tre ulike nivå; det medverkande barnet i vesten på eit metanivå, mål for utdanninga på eit systemnivå og sjølvforvaltning som pedagogisk praksis på eit individnivå.

Omgrepet sjølvstende stammar frå det tyske ordet *selbständig* og tyder i grunnen «som står for seg sjølv» (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2023). Heilt i frå mellomalderen har det i vesten vore viktig å herde barnet frå ung alder av, og i fleire hundre år vart nyfødde ynskja velkomne av foreldre og jordmødrer med ein kald dukkert og eit snøbad (Thuen, 2008, s. 25). Utover 1700-talet vart det ei oppmjuking i synet på barnet og det moderne individet vart fremja med sitt sjølvstende og fridom (Thuen, 2008, s. 53). Ideen om det herda barnet, forstått som eit sunt bondebarn som leika i kulde og som tolte naturen sine påkjenningar, levde likevel vidare i til dømes Rousseau sine litterære verk (Thuen, 2008, s. 60). I dag ser ein at dette synet på sjølvstende hjå barnet på mange måtar framleis står seg. Det rådande synet kan hevdast å vere at barn er fødte avhengige og må sosialiseras til å vere uavhengige (Rogoff, 2003, s. 198). For foreldre i vestlege land vert sjølvstende trekt fram som eit av dei viktigaste måla å nå for eit barn. I dette ligg fokus på individualitet, å kunne utrykke seg sjølv og fridom frå andre i handling og tankegang (Rogoff, 2003, s. 194). I dag ser ein òg ei dreining mot å forstå og sjå barnet som eit meningsberande subjekt. Forankra i FN sin barnekonvensjon (1989) vart det fremja at barnet skulle ha moglegheit til sjølvstende og eigenutvikling, medansvar og innflyting over eige liv og i samfunnet, og ha solidaritet, ansvar og respekt for andre (Thuen, 2008, s. 214). Barnekonvensjonen legg føringar for statsmakta si barne- og ungdomspolitik, samt alle offentlege organ og tilsette som arbeider med barn og unge (Thuen, 2008, s. 227).

4.1 Sjølvstende som ein del av ei «naturleg utvikling»

Erikson sin utviklingsteori har hatt stor innflyting på korleis ein ser på barnet i det vestlege samfunnet. Han skildrar ei utvikling som startar i spedbarnsalderen og strekk seg gjennom heile livet, der kvar fase i livet er prega av ei krise eller utfordring som må løysast for å oppnå ei «sunn utvikling». Det å utvikle sjølvstende er i følgje Erikson ein av dei sentrale utfordringane i barndommen, der barnet ynskjer å balansere behovet for autonomi mot behovet av å vere avhengig av omsorg. Sjølvstende betyr ikkje her fullstendig uavhengigheit, men at ein kan ta eit visst ansvar for eigne handlingar og slutningar innanfor den sosiale konteksten (Møller, 1979, s. 20). Erikson nyttar eit epigenetisk prinsipp for sitt syn på menneskeleg utvikling og ser parallellar mellom den fysiske utviklinga og den psykiske - basert på Freud sine psykoseksuelle fasar. Det epigenetiske prinsipp referer til ein biologisk plan for vekst der alle funksjonar veks fram i ei systematisk rekkefølge fram til ein organisme er fult utvikla (Glossary of Psychology, 2023). Utviklinga skjer altså i følgje Erikson i ei konstitusjonsmessig tinga rekkefølge kor ein fase må gjennomførast før den neste kan gjennomførast. På kvart av desse trinna i utviklinga er det fasetypiske konflikter som må løysast, og måten dei vert løyst på påverkar neste trinn. På kvart trinn er det ei oppgåve som skal løysast, og miljøet rundt barnet verkar inn på konfliktløysing i fasen samstundes som at miljøet òg vert påverka av barnet sin måte å løyse konflikter på. Uløyste konflikter i fasane kan resultere i fiksering (ein vert igjen på eit stadium ein i følgje alderen skulle vore forbi) og i regresjon der dei seinare oppgåveløysingane vert farga og influert av dei tidlegare (Møller, 1979, s. 20). Desse utviklingsfasane har avgjerande innflyting på strukturen i personlegdomen, og dermed kva handlingsmoglegheit barnet har på det sosial-emosjonelle, det seksuelle og det intellektuelle plan. Klarer barnet å gjennomgå fasane med heldig konfliktløysing, sit i følge Erikson barnet att med «vitale dyder» (Møller, 1979, s. 21). Desse dydane må ikkje fremjast som eit sett moralske ideal, tvert imot skal motsetjingane inngå som reaksjonsmåtar i eit fleksibelt og modent menneske sitt handlingsmønster. Dette kan illustrerast ved at til dømes grenselaus tillit og håp er utopiske og urealistiske kvalitetar i ei verd der mistillit og mistru er naudsynt i enkelte situasjonar. Framleis seier dydane noko om kva retning oppdragaren må forsøke å gå – og slik er det ein innebygd utopi i Erikson sine fasar for utvikling (Møller, 1979, s. 21). Erikson peikar på at kva som vert sett på som dydar vert påverka av kulturelle

synspunkt (Møller, 1979, s. 23). Erikson skildrar åtte livsfasar, der dei tre første vert relatert til biologien. Den andre fasen er særleg relevant i denne oppgåva då den seier noko om barn si utvikling av autonomi.

Den andre fasen startar kring 1-3 års alderen, og det er no barnet byrjar å få kontroll over eigne kroppslege funksjonar. Desse funksjonane handlar om å *la gå* på den eine sida, og å *halde tilbake* på den andre. Dette åtferdsmønsteret skildrast av Erikson som det «eliminierende-retentive mønster» (Møller, 1979, s. 25). Igjennom å utvikle og bruke desse funksjonane lærar barnet å utøve kontroll over seg sjølv og andre, både menneskjer og ting. Meistrar barnet det å beherske seg sjølv og verda kring seg på rimeleg vis (målt i ein kulturell målestokk), utviklar barnet kjensle av autonomi eller sjølvstende, som tillèt barnet fleksibilitet. Lukkast det ikkje for barnet å oppleve sjølvstende gjennom denne andre fasen vil det verte fylt av skam og tvil som hemmar autonomien og krafta til barnet vidare i livet. Det vil då verte lett for andre å ta kontroll over barnet. Barn som klarer seg tilfredsstillande gjennom denne fasen kan forkynne handlingar og haldningar med at «Jeg er, hvad jeg frit kan vælge» (Møller, 1979, ss. 25-26).

4.2 Det seinmoderne samfunnet – individ eller fellesskap?

Innan samfunnsvitskapen er dei tre siste tiåra skildra som seinmoderne eller postmoderne, altså noko som er i kontinuitet eller i brot med den førre epoken (Thuen, 2008, s. 211). Grunnleggjande for den utviklinga som har funne stad er at forholdet mellom det enkelte menneskje og fellesskapet har endra seg på ein djupt plan. Det er skildra langs fleire dimensjonar, frå skifte i individet sitt sjølvbilete til endringar i kultur, marknad og politikk. Om ein ser til individet eller kulturelle uttrykk, verkar den nye tida å avspegle seg i ei fristilling frå nedarva tradisjonar og sedvanar. Sleкта, grenda, klassen, kyrkja, staten og nasjonen som gjennom historia har bunde ein saman i fellesskap har mista kraft. No skal enkeltmenneske gjere eigne val og stå for sine handlingar. Samstundes er individa grunnleggande avhengige av fellesskapet (Thuen, 2008, s. 211). Ein kan snakke om ei utvikling frå kollektive til individuelle verdiprioriteringar. Dette legg eit aukande press på enkeltmenneske sitt sjølvstende og sjølvframstilling. På 1970-talet såg ein at velferdsstaten kom under press då fokuset vart flytta frå gruppa til individet. Likskap mot fridom. Dette skiftet var politisk sett

utleia av eit indre spenningsforhold i velferdsmodellen. På den eine sida ynskja politikken å legge til rette for eit forpliktande fellesskap, på den andre sida var det ein ambisjon om å gjere enkeltmenneske i stand til å stå på egne bein (Thuen, 2008, s. 213). Velferdsstaten sitt skifte frå prinsippet om størst mogleg likskap til størst mogleg valfridom har stilt samfunnsinstitusjonar i barn sitt liv ovanfor nye utfordringar. Institusjonane må tilpasse seg individualiseringa og legge til rette for at barn skal få ta del i utforminga av sitt eige liv. Dette kom tydeleg til uttrykk i politikken ved framlegging av stortingsmeldinga om barn og unge sine oppvekst- og levevilkår i 2002. Med forankring i FN sin barnekonvensjon vart det understreka at politikken måtte finne sin form i balansen mellom individualitet og fellesskap der omsynet til den enkelte sin valfridom skulle vektleggast, men òg den enkelte sitt ansvar for andre. Tre punkt vart fremja; moglegheit til sjølvstende og eiga utvikling, medansvar og innflyting over eige liv og i samfunnet, og solidaritet, ansvar og respekt for andre. Dette var tre komplementerende verdiar under banneret «eit levande demokrati» (Thuen, 2008, s. 214). Særleg i dei to siste tiåra har ei rekke tiltak for stimulering og tilrettelegging av barn sin medverknad sett dagens lys. Det sentrale referansepunktet til denne demokratidiskursen har vore FN sin barnekonvensjon. Konvensjonen sine prinsipp om barn sin rett til medverknad var med på å formidle ei allmenn ideologi om barn sitt medborgarskap (Thuen, 2008, s. 215).

4.3 Barn som samfunnsborgarar

Samfunnsborgarskap er ei nemning som spelar både på barnet sine rettigheter overfor staten og staten sine plikter ovanfor barnet. Å oppsede barn som medborgarar vil seie å oppsede dei til deltaking og inkludering, noko som kan utvikle ansvarskjensle og samvit (Larsen & Slåtten, 2019, s. 306). Larsen & Slåtten (2019) presenterer tre ulike forståingar av demokrati som bakteppe for korleis barnehagane legg opp til at barn skal få medverke; ei liberalistisk forståing, fleirtalsdemokratiet og ei deliberativ demokratiforståing. Ei samfunnsutvikling med vekt på individualisme fremjar ei liberalistisk forståing av medverknad der merksemda rettast mot valfridom og fridom for kvart barn til å sjølv å gjere slutningar. Barnet vert sett på som eit kompetent rettighetssubjekt. Ei slik liberalistisk forståing vil vere kritisk til for mange reglar i barnehagen då dei er med på å avgrense kva moglegheiter barnet har til å bestemme

sjølv (Larsen & Slåtten, 2019, s. 304). Denne forståinga kan kritiserast for ei manglande problematisering av barn sitt behov for å verte verna, at det kan vere ei belastning for barn å måtte velje, samt at barn ikkje alltid er i stand til å forstå rekkevidda av egne val. Dei vala som barn tek i barnehagen vert som oftast realisert innanfor rammer bestemt av personalet i barnehagen, og ofte handlar dette om å velje mellom ferdig oppsette alternativ (Larsen & Slåtten, 2019, s. 304). Den andre forståinga av barn og medverknad i barnehagen er fleirtalsdemokratiet. Fleirtalsdemokratiet er eit system der slutningar vert teke på bakgrunn av kva fleirtalet av barna vil. Svakheita her ligg i at ein lett kan oversjå enkeltbarn, og at dei same barna vert oversett gang på gang. Den tredje forståinga er knytt til ei deliberativ demokratiforståing. Denne forståinga legg opp til ein medverknadspraksis der samtale mellom barn er det sentrale. I barnehagen betyr det at ein legg opp til leik og andre ytringar i mellom barn der barna kan verke inn på dei prosessane dei er involvert i. Denne forma for forståing er den mest krevjande, men vert òg fremja som den med mest utbytte sett i lys av barnet si utvikling mot å kunne ytre seg. Fridom til å kunne ytre seg er viktig for å kunne vedlikehalde og vidareutvikle eit demokratisk samfunn. Typisk for denne måten å arbeide på er at personalet og barna arbeider saman i prosjekt der dei vaksne legg ut spor til felles utforsking (Larsen & Slåtten, 2019, s. 305). I eit demokratisk samfunn er det essensielt at barn vert sosialisert inn i verdiar som støttar opp om styringsforma (Larsen & Slåtten, 2019, s. 306).

4.4 Mål i utdanninga - kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Gert Biesta er professor i pedagogikk ved Maynoot University og gjesteprofessor ved Universitetet i Agder. Han har publisert mykje om pedagogisk teori, pedagogisk filosofi og om pedagogisk og sosial forskning (Cappelen Damm, 2023). I 2010 gav han ut boka *Good Education in an Age of Measurement* som argumenterer for at fokus på målbare resultat i utdanninga har erstatta spørsmål om hensikta med utdanning. I boka undersøker Biesta kvifor det har vorte vanskelegare å spørje om kva som konstituerer god utdanning og syner korleis dette har svekka utdanningskvaliteten. I artikkelen *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education* (2009) foreslår han ein systematisk måte å angripe spørsmålet om kva som konstituerer ei god utdanning på. Biesta hevdar at spørsmålet om

formålet i utdanninga er eit samansett spørsmål og at ein i diskusjonen bør skilje mellom tre funksjonar ved utdanninga som han kallar kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2009, s. 33).

Ein av hovudfunksjonane til skular og andre utdanningsinstitusjonar er å kvalifisere barn, unge og vaksne menneskje. I dette ligg at ein syt for at dei har kunnskap, ferdigheiter og forståing til å kunne «gjere noko». Dette «noko» kan vere spesifikt som til dømes at ein kirurg må lære seg å nytte ein skalpell, eller meir generelt som å lære seg historie. Kvalifiseringa er utan tvil ein av dei store funksjonane i organisert utdanning og er eit viktig argument for å ha statsfinansiert utdanning i utgangspunktet (Biesta, 2009, s. 40). Den andre hovudfunksjonen til utdanninga er å sosialisere. Nokre gonger er dette noko ein aktivt arbeider med. Dette kan ein til dømes sjå i barnehagelova der ein ynskjer å overføre enkelte normer eller verdiar i samfunnet. Sosialisering er ofte ikkje det uttalte målet for ei utdanning, men det vil likevel vere førande for korleis ein skal oppføre seg for å passe inn i samfunnet (Biesta, 2009, s. 40). Dette er dei to klassiske måla for utdanninga. Biesta foreslår så ein tredje dimensjon; subjektivering. Ein kan forenkla seie at subjektivering er det motsette av sosialisering, det handlar ikkje om korleis ein skal finne sitt plass i systemet, men korleis ein kan vere uavhengig i systemet. Målet blir då at utdanninga skal bidra til prosessen med subjektivering som tillèt dei som utdannar seg til å verte meir autonome og uavhengige i korleis dei tenkjer og oppfører seg. Difor bør eit svar på kva som er ei god utdanning alltid spesifisere syna sine på kvalifiseringa, sosialisering og subjektivering. Ein må ta omsyn til desse ulike dimensjonane når ein diskuterer, og sjølv om synergi er mogleg, så er det òg moglegheiter for konflikt mellom dei tre dimensjonane (Biesta, 2009, s. 41). Eg vil i denne oppgåva, med inspirasjon frå Biesta, nytte desse omgrepa som eit rammeverk for korleis ein kan forstå argumentasjonen for å arbeide med småbarn sitt sjølvstende.

Dei siste tiåra har ein sett ei aukande interesse i å måle resultat i utdanninga. Den mest framtrekande manifestasjonen av dette fenomenet finn ein i internasjonale komparative studiar som Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) og OECD sitt program for elevvurderingar (PISA). Desse studiane, som resulterer i tabellar som er antatt å

syne kven som er bra og kven som er best, skal gje informasjon om korleis nasjonale utdanningssystem presterer samanlikna med kvarandre. Funna vert nytta av nasjonale myndigheiter under banneret om å «heve standarden» (Biesta, 2009, ss. 33-34). At ein har vorte meir oppteken av å måle resultat i utdanninga har hatt stor innverknad på den pedagogiske praksisen, heilt frå det utdanningspolitiske nivået til undervisningspraksis blant lærarar. Til ein viss grad har dette vore fruktbart då det har tillat at diskusjonar er basert på fakta framfor reine gjettingar eller meiningar om tema. Utfordringa er at denne overfloda med informasjon gjev inntrykk av at alle slutningar kring kva retning utdanninga skal ta berre skal vere basert på fakta (Biesta, 2009, s. 35). Det kan vere problematisk når ein diskuterer kva retning utdanninga bør ta for då er ein alltid med på å vurdere ein verdi. Det inneberer at om ein vil seie noko om retninga så må ein komplimentere fakta med syn på kva som er ynskjeleg. Dette fører oss til eit problem med validiteten av målingane. Meir enn den tekniske validiteten, om ein måler det ein har tenkt å måle, så meiner Biesta den normative validiteten i våre målingar. Det handlar om vi måler det vi set pris på, eller om vi måler det som er enkelt å måle og såleis ender opp med å setje pris på det som er enkelt å måle (Biesta, 2009, s. 35). Biesta hevdar det er mykje diskusjon kring pedagogiske prosessar, men at det er lite eksplisitt diskusjon om kva dei ska føre med seg og kva som konstituerer ei god utdanning. Når ein ikkje har desse diskusjonane vert det ofte «sunn fornuft» som sigrar. Kva som er sunn fornuft kjem an på kven du snakkar med, og ofte er dette noko som berre kjem enkelte grupper til gode (Biesta, 2009, ss. 36-37).

4.5 Sjølvforvaltning som pedagogisk metode

Lise Ahlmann er magister i psykologi, rørslepedagog og fysioterapeut (Akademika, 2023). Boka hennar *Små barn og de voksne: kvalitet i det pædagogiske arbejde* (1998) har fokus på kvalitet i det pedagogiske arbeidet i vuggestuen, og ho knyt dette opp til sjølvforvaltning som pedagogisk metode. Ahlmann ser fleire ulike perspektiv på sjølvforvaltning som pedagogisk metode. Det handlar om omsorg, fysiske rammer, organisasjon og tilrettelegging, samspel med barn, positive og negative roller, ansvar og ansvarlegheit. I denne oppgåva ynskjer eg å trekke fram det ho skriv om omsorg, samspel og ansvar då dette er aspekt som kom tydeleg fram i intervju med dei færøyske pedagogane.

Ahlmann definerer sjølvforvaltning som:

En pædagogisk metode, som går ud på at støtte hvert enkelt barn i dets bestræbelser på at erobre de færdigheder og den grad af kontrol, som er en forudsætning for at få styr på sit eget liv, og hvis mål er den rigest mulige udvikling (Ahlmann, 2001, s. 60).

Kva barn sjølv skal få forvalte må bestemast ut i frå kvart enkelt barn si utvikling, erfaring og motivasjon. Sjølvforvaltning inneberer mellom anna at barn aktivt skal delta i kvardagen sine gjeremål utan at ein snakkar om å pålegge dei plikter. Å få barn til å aktivt delta i oppgåver som påkledning, borddekking og opprydding gir berre meining dersom dei deltar av lyst og har fridom til å velje kva dei ikkje har lyst til. Det bør skje utan at dei vaksne skal anwise, overvake eller blande seg inn (Ahlmann, 2001, s. 60). I vuggestuesamanheng kan ei forveksling av sjølvforvaltning og omsorgssvikt sjåast i samanheng med at det i ein periode var tendens til å skilje mellom omsorg og pedagogikk, som om det var to forskjellige arbeidsoppgåver med kvar sine hensikter og mål. Framfor eit kunstig skilje mellom desse to, kan det heller vere fruktbart å sjå omsorg som eit aspekt av det pedagogiske arbeidet med små barn. Dei fleste små barn er i det moderne samfunn nesten heilt avskore frå å delta i dei vaksne sitt arbeid, og det er difor vesentleg at dei i barnehagen kan oppleve eit fruktbart fellesskap kring dei daglege, praktiske gjeremåla som dei ofte ikkje får oppleve heime før dei er gamle nok til å verte pålagt dei som pliktar (Ahlmann, 2001, ss. 61-62). I ein utviklingsssamanheng er det vesentleg at barn si deltaking kan fremje både sansemotorisk og språkleg utvikling, samt styrke barna sitt sjølvverd gjennom å gje tillit til egne evner og ferdigheiter. Det er viktig at barn si dyktigheit ikkje skal verte eit mål i seg sjølv. Når barn vil delta i dei daglege gjeremåla er det først og fremst *fellesskapet* om oppgåva som er vesentleg for dei (Ahlmann, 2001, s. 62). I lukka over alt barna kan klare må ein heller ikkje gløyme at sjølvforvaltninga ikkje forminska behova deira for at vaksne skal hjelpe, trøyste, oppmuntre, bekrefte, inspirere og at tryggleik, nærleik, fysisk kontakt og støtte frå dei vaksne er naudsynte føresetnader for å få overskot til å lære seg noko nytt og å overskride egne grenser. Utover dette omfattar sjølvforvaltning òg barn sine moglegheiter for å sjølv tileigne seg ferdigheiter og å leike seg til nye erkjenningar gjennom fri eksperimenterande leik, aleine og i samspel med andre. Den struktureringa i tid og rom som sjølvforvaltninga føreset omfattar både den fysiske

innreiinga, tilrettelegginga av praktiske funksjonar og rollar som dei vaksne tek på seg i samspel med barna (Ahlmann, 2001, ss. 62-63).

I samspel med barn fremjar Ahlmann respekt, tillit, merksemd, tydelegheit, fleksibilitet, inspirasjon og utfordringar som overordna retningslinjer. Respekt inneberer at vaksne skal ta barn alvorleg, akseptere løysingane deira sjølv når dei er annleis enn dei vaksne sine, at ein erkjenner at barn sjølv veit kva dei trenger, og at det alltid er ein årsak, hensikt eller meining bak det dei held på med, sjølv når det kan vere vanskeleg for den vaksne å avdekke den. Barn sine tankar og oppfatningar er ikkje mindreverdige, og at dei har rett til å få den tida dei treng for å kunne gjennomføre prosjekta sine utan å ha ein utolmodig vaksen hengande over seg. Respekt betyr òg at vaksne skal ta leiken på alvor og anerkjenne at barndommen er ein livsperiode med eigen verdi, og at det barnlege ikkje er ein mangel men ein ressurs (Ahlmann, 2001, s. 74). At vaksne møter barn med positive forventningar, tørr å la dei ta ansvar for eigne val og lar dei gjennomføre prosjekt utan å møte dei med instruksjonar, åtvaringar eller påbod er å ha tillit. Dette gjelder særleg i barn sine innbyrdes relasjonar og samspel kor deira kompetanse til å sjølv utvikle reglar og løyse konflikhtar ofte vert undergreve av vaksne sin innblanding, sanksjonar og dømming. Ut frå den vaksne sin tillit til barn veks både barn sin tillit til seg sjølv og deira tillit til dei vaksne, som er avgjerande for kvaliteten i samspelet (Ahlmann, 2001, s. 74). Den vaksne syner merksemd når den er nærverande, lyttar til ynskjer og behov, svarer eller på anna måte reagerer på barn sine henvendingar og signal. Ein er tydeleg når ein kjem med klåre beskjedar, forklaringar og personleg stillingstaken og held seg for god til skjulte agendaer og dunkle hensikter. Fleksibilitet betyr at vaksne er smidige, har omstillingsevne og er opne for andre synsvinklar. At den vaksne er oppfinnsam, kreativ, i stand til å støtte barn sine initiativ utan å dominere leiken, har engasjement og evne til fordjuping er alle vesentlege føresetnader for å kunne vere til inspirasjon (Ahlmann, 2001, s. 75).

Ei føresetnad for at sjølvforvaltninga skal fungere er at dei vaksne i alle forhold vedkjenner seg det overordna ansvaret. Dette inneberer mellom anna tilrettelegging av rammer og å sikre dei mot konsekvensar av handlingar som dei enno manglar den naudsynte erfaringa for å kunne klare på eiga hand eller forstå konsekvensane av. I samarbeidet om praktiske oppgåver er det viktig at dei vaksne syt for klare innbyrdes

avtaler om fordeling av arbeidsoppgåvene. Elles kan alle føle seg ansvarlege for alt, samstundes som at ingen egentleg har ansvar for noko som helst. Ordet ansvar har same oldnordiske tyding som det engelske answer som tyder motsvar eller gjensvar. Det har dialogen innebygd og er i sitt vesen eit sosialt anleggjande, som tydeleg vert demonstrert i den iveren små barn tek på seg ansvar for oppgåver som dei kan forstå og sjå meining i. Dei viser teikn på stoltheit og glede over å på den måten inngå i eit sosialt fellesskap (Ahlmann, 2001, s. 90).

For å samanfatte det teoretiske rammeverket vil eg seie at i eit bestemt verdsbilete vert nokre former for handling naturlege og andre utenkjelege. Ulike sosiale verdsbilete fører til ulike sosiale handlingar, og den sosiale konstruksjonen av kunnskap og sanning får dermed konkrete sosiale konsekvensar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14). Dette ser ein i alle diskursane skildra over, til dømes kan ein sjå at Ahlmann i si skildring av sjølvforvaltning forankrar den i verdier og på den måten skaper handlingsval som er «gode», og handlingsval som er mindre gode. Dette påverkar rammene for korleis ein skal utøve pedagogrolla. Alle diskursane ber preg av å ha eit felles verdigrunnlag, der nokre verdier vert løfta fram som viktigare enn andre som til dømes fridom, medverknad og autonomi. Dette svarar godt til kva Thuen skriv om det seinmoderne samfunn som eit samfunn der ein ser ei utvikling frå kollektive til individuelle verdiprioriteringar som legg eit aukande press på enkeltmenneske sitt sjølvstende (Thuen, 2008, s. 211).

5.0 Funn og diskusjon

I dette kapitlet vil eg presentere og drøfte datagrunnlaget opp mot relevant teori og tidlegare forskning. Funna vert synleggjort ved hjelp av direkte sitat og parafraseringar frå intervju med pedagogane og frå den styrkede pedagogiske læreplanen (SPL). Funna må sjåast i samheng med kvarandre. Først vil eg seie noko om korleis SPL og pedagogane forstår sjølvstende som kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Etter det vil eg gjere greie for nokre kjenneteikn og ferdigheiter ved det sjølvstendige barnet som skildra i SPL og intervju. Så vil eg presentere to ideal for sjølvstende som er identifisert; det autonome barnet og den demokratiske borgaren. Til sist vil eg seie noko om den overordna kulturelle konteksten for oppgåva, samt dikotomien om individ eller fellesskap.

5.1 Sjølvstende som kvalifisering, sosialisering eller subjektivering

Med inspirasjon frå Biesta sine omgrep vil eg starte med å sjå korleis SPL og dei færøyske pedagogane forstår omgrepet sjølvstende som kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Oppsummert hevdar eg her at SPL og pedagogane forstår sjølvstende som ein del av barn sin naturlege utvikling i tråd med Erikson sin utviklingsteori, altså ei form for kvalifisering. Vidare ser eg nærare på korleis sjølvstende er viktig i det færøyske fellesskapet som «den utvida familien», og korleis sosialisering er eit viktig poeng i SPL. Særleg er sosialiseringa viktig for pedagogane i lys av den kulturelle konteksten. Til sist hevdar eg at SPL og pedagogane har ulik forståing av korleis sjølvstende kan verte forstått som subjektivering, og at pedagogane verkar å vere meir opptekne av barn sin autonomi enn SPL.

5.1.1 Kvalifisering – stig for stig

I kvalifiseringsomgrepet så ligg det å syte for at barn har kunnskap, ferdigheiter og forståing til å kunne «gjere noko», og er utan tvil ein av dei store funksjonane i organisert utdanning (Biesta, 2009, s. 40). Dette noko kan til dømes vere å kunne kle på seg sjølve. Kva ein forventar at barn skal kunne er knytt til korleis vi forstår barn si utvikling. Det finnst ikkje ei eintydig eller samla teoretisk forklaring på alle forhold ved barn si utvikling. Ulike teoretikarar legg vekt på ulike aspekt ut i frå eigen teoretisk forankring, men for pedagogar er det vanleg å snakke om motorisk utvikling, sosial utvikling, emosjonell utvikling og kognitiv utvikling (Haugen, 2015, s. 10). Slik eg les intervjuar har alle pedagogane ei grunnforståing av sjølvstende som noko naturleg som utviklar seg over tid i samspel med miljøet rundt i tråd med dei psykologiske hovudteorianane. Eit slikt konvensjonelt bilete av barndom ser på individuell, vaksen modning som eit utviklingsendepunkt; å ha oppnådd sjølvstende, autonomi, kompetanse og liknande. Mot denne standarden vert barn markert som avhengige, trengande og inkompetente (Woodhead, 2005, s. 94). Ein av pedagogane skildrar i sitatet under korleis dei arbeider med sjølvstende i vuggestuen:

Vi kaller det på færøysk stig for stig, altså en ting av gangen. Vi bruker tid på matsituasjonen, vi bruker tid på kledning av og på, og du setter ord på alle tingene sammen med barnet så det føler en viktighet og en betydning i nærværet. Så tror vi på at barnet er så kompetent at det har muligheter for å vokse, stille og rolig i den oppgaven som vi gjør sammen. Og viss de ikke gjør, så

begynner vi kanskje å stille spørsmål ved disse tingene som kan vere galt
(Pedagog 2)

Her ser ein at pedagogen nyttar uttrykket steg-for-steg for å skildre korleis barnet utviklar sjølvstende. Pedagogen fortel òg at barnet skal vekse inn i oppgåva, og at om det ikkje gjer det så er det teikn på noko anormalt. Ordvala her kan vitne om ei oppfatning som er knytt til ei forståing av barn si utvikling som noko naturalistisk, og steg-for-steg kan tolkast direkte opp mot stadie- eller fasetenking. Erikson legg vekt på barnet sine sosiale erfaringar, og dei eventuelle krisene barnet har erfart i desse fasane. Det gjeld særleg barnet si oppleving av tryggleik (Haugen, 2015, s. 29). At tilknytning, tryggleik og godt samspel er det viktigaste for dei yngste i barnehagen er noko som går att i intervjuet. Dette er i tråd med oppfatninga om at tidleg utvikling dannar grunnlag for seinare utvikling på alle områder, og at dette ikkje kan la seg gjere om ikkje småbarn først og fremst kjenner på tryggleik i samspel med vaksne (Drugli, 2017, ss. 15-16). Den SPL seier at ein i arbeid med dei yngste skal syte for at det pedagogiske læringsmiljøet avspeglar dei «mindste børns behov og forudsætninger» utan å gå nærare inn på kva som ligg i dette. Generelt om det pedagogiske læringsmiljøet seier SPL at det skal vere prega av omsorg, tryggleik og nyfikenheit (Børne og Socialministeriet, 2018, s. 37). Dagtilbudslova, og såleis læreplanen, har som pedagogane ei forståing av sjølvstende som noko som skal utviklast:

Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund (Børne og Socialministeriet, 2018, s. 7).

Dagtilbudslova seier her eksplisitt at sjølvstende er noko som skal utviklast, og at barnehagen skal bidra til denne utviklinga.

Erikson sin autonomifase i personlegdomsutviklinga vektlegg at barnet har eit gryande ynskje om å vere sjølvstendig og autonom, og spenningar mellom vaksne og barn kan lett oppstå på grunn av barnet sin trong til sjølvstende. Det vert hevda at ein skal gje rom for barnet si naturlege utvikling av eigen personlegdom der sjølvstende inngår, og at ein god utgang på denne perioden kan føre til at barnet utviklar eit positivt syn på seg sjølv (Haugen, 2015, s. 30). Pedagogane er opptekne av å legitimere arbeidet med

sjølvstendigheit i nettopp dette at barna utviklar eit positivt syn på seg sjølv. Korleis det pedagogiske arbeidet med sjølvstende vert legitimert kan ein sjå eit døme på i sitatet nedanfor:

Motivasjonen til å holde på med det Lise Ahlmann selvstendighet i spisesituasjonen og alt det der, er at du merker at de vokser med det. Du ser det når de har satt noe i oppvaskmaskinene eller.. Ryggen er liksom litt rakere. "Jeg kan godt". Det gir en sånn.. De får et.. De gir et selvverd (Pedagog 5)

Igjen ser ein at uttrykket «å vokse» blir sett i samanheng med å utvikle sjølvstende. Her kjem det òg fram at pedagogen har ei formeining om kvifor ein skal arbeide med sjølvstende hjå småbarn – det gir eit sjølvverd. Dette vil eg gå nærare inn på i kapitelet om eigenskapar ved det sjølvstendige barnet. I sitatet over nemner pedagogen Lise Ahlmann. SPL legg ikkje opp til at ein skal fylgje nokon særskilt pedagogisk metode i vuggestuen, likevel trakk fleirtalet av pedagogane fram Ahlmann som ein inspirasjon i arbeidet med småbarn sitt sjølvstende. Det betyr at dei arbeider i tråd med, eller inspirert av, Ahlmann sin pedagogiske metode sjølvforvaltning. I denne pedagogiske metoden er rolla til pedagogane å støtte kvart einskild barn i å erobre dei *ferdigheitene* og den grad av kontroll som dei treng for å kunne få styr på sitt eige liv der målet er den rikaste moglege utvikling (Ahlmann, 2001, s. 60). Det tyder på at Ahlmann ser sjølvstendigheit eller sjølvforvaltninga både som kvalifisering og sosialisering. Det er nokre ferdigheiter ein skal utvikle, og å kunne ha styr på sitt eige liv inneberer slik eg ser det å internalisere samfunnet sine normer og praksisar i tråd med sosialiseringssomgrepet. Den rikaste utviklinga er opent for tolking. Det vart trekt fram av pedagogane at om eit barn var god på praktiske ting så var det ofte ikkje så godt sosialt og vise versa. I sitatet nedanfor ser ein at pedagogen ynskjer å ta avstand frå kvalifiseringsfokuset, og seier at sosialisering er eit viktigare mål for å arbeide med sjølvstende:

Det er alltid noen barn som kan alt, alt praktisk. Men så når det kommer til stykket så trenger de kanskje meget hjelp med noe annet. Så det finnes ikke et hundre prosent selvstendig barn. Det er vel ikke det det handler om heller. Mange trenger hjelp til det sosiale. Den fysiske dimensjonen er alltid lettere å se. Jeg har hatt barn som har vært veldig gode til alt. Kanskje er de gode på å lese bokstaver, regne.. men sosialt kan de slett ikke lese de andre barna. Og skjønner ikke hvordan en skal komme inn i lek med andre. Så selvstendighet er nok ikke et mål på dyktighet. (..) Det sosiale synes jeg faktisk er det viktigste.

Det å få en relasjon til andre på en positiv måte heller enn å ta på enn jakke
(Pedagog 3)

Her gjer pedagogen sosialiseringa ein høgare status enn kvalifiseringa. Med bakgrunn i det kan ein moglegevis forstå meir av kvifor Ahlmann sin pedagogiske metode har slått an blant pedagogane. Kan det vere fordi Ahlmann opererer med ei større målforståing av sjølvstende enn SPL, noko som verkar å vere meir i samsvar med korleis pedagogane forstår omgrepet? Pedagogen som løfta fram sosialiseringa som eit viktigare mål enn kvalifiseringa, ynskja likevel på andre områder enn sjølvstende eit sterkare kvalifiseringsfokus i vuggestuen:

Nei, jeg tror at.. det med lek er vel i læreplanen. Jeg kan den ikke utenat (..) Det skal være en ide i leken, det skal være god lek. Man skal hele tiden måle læring. Og det syns jeg også at man kan i frilek (..) Det handler ikke bare om å leke fritt. Det skal man også, det er superviktig, men man kan også spille fotball. Det er noe vi kan måle også, hvordan vokser de, hvordan utvikler de seg i aktiviteten. Det motoriske, alt det der. Det håper jeg bliver mer utbredt i personalgruppen (Pedagog 3)

Det at pedagogen ikkje ynskjer eit sterkt kvalifiseringsfokus i arbeid med sjølvstende fortel oss noko om at sjølvstende som omgrep rommar mykje, og kan vere vanskeleg å måle samanlikna med til dømes motoriske aktivitetar som fotball. Oppsummert kan ein seie at sjølvstende vert forstått både av pedagogar og SPL som ein «naturleg» prosess i tråd med Erikson sin psykologiske stadieteori om barn si utvikling. Arbeidet med barn sitt sjølvstende vert legitimert i at barna utviklar eit sjølvverd, og Ahlmann vert trekt fram som ein inspirasjon i det pedagogiske arbeidet med sjølvstende hjå småbarn. Slik eg forstår pedagogane er sjølvstende ei form for kvalifisering for dei, men viktigare er det ei form for sosialisering.

5.1.2 Sosialisering – den utvida familien

Eg vil no sjå på korleis SPL og pedagogane forstår sjølvstende som sosialisering. Det vert forstått av både SPL og pedagogar at ein må verte sjølvstendig for å kunne verte ein del av fellesskapet. Den færøyske fellesskapsforståinga vert knytt opp mot omgrepet den utvida familien, og eg vil seie noko om segregering av småbarn i samfunnet.

Sosialisering er eit omgrep som skildrar korleis menneskje vert ein del av samfunnet kring seg, med vekt på den del av prosessen som høyrer barndommen og ungdommen til (Brønsted, 2015). Teoriar om sosialisering legg vekt på barnet sine relasjonar til andre – foreldre, sysken, andre barn, pedagogar og resten av nettverket. Relasjonar til andre betyr noko for kven du er og kven du blir (Brønsted, 2015). Avhengig av kva teoretisk ståstad ein tek så skiljast det mellom den relative tydinga av desse relasjonane i sosialiseringa. Klassisk sosialiseringsteori legg vekt på foreldra si tyding, medan nyare teori er oppteken av særleg andre barn si tyding i sosialiseringprosessen (Brønsted, 2015). Det finnast mykje forskning på barn sin sosiale utvikling, noko som kan indikere at gjensidig avhengigheit er eit verdsett mål for utvikling i vesten (Raeff, 2000, s. 185). Sosialiseringa er førande for korleis ein skal oppføre seg for å passe inn i samfunnet (Biesta, 2009, s. 40). Nokre gonger arbeider ein aktivt med sosialisering. Dette kan ein sjå i Dagtilbudslova som ynskjer å overføre normer og verdiar i samfunnet:

Relationer mellem det pædagogiske personale og børnene, der bygger på ligeværd, forståelse og indlevelse medvirker til, at børnene udvikler selvstændighed og får medbestemmelse, men også til, at børnene får forståelse for andre og betydningen af handlen i fællesskabets og hinandens interesse (Børne og Socialministeriet, 2018, s. 38)

SPL har fokus på relasjonen mellom personalet og barna, ein relasjon som skal medverke til at barna utviklar sjølvstende samstundes som dei skal finne sin plass i fellesskapet. Det å vere ein del av fellesskapet vert trekt fram som ein av føresetnadane for å kunne verte sjølvstendig av pedagog 4:

Barna utvikles når de er i relasjon med hverandre. Jeg tror det er lettere å bli selvstendig i en gruppe hvor du trives og hvor alle har det godt og vi har en felles forståelse for hva som skal til (Pedagog 4)

Her er det interessant at pedagogen har fokus på at barna utviklast når dei er i relasjon med *kvarandre*, medan SPL har fokus på relasjonen mellom personalet og barna. Pedagogen seier òg at barn lettare vil verte sjølvstendig i ei gruppe kor ein trivast, altså når ein er ein del av eit fellesskap. Dette svarar godt med kva Ahlmann skriv om at barn sin dyktigheit ikkje skal vere eit mål i seg sjølv. Når barn vil gjere sjølv og delta i

dei daglege gjeremåla er det først og fremst fellesskapet om oppgåva som er vesentleg for dei (Ahlmann, 2001, s. 62). SPL skriv ein del om fellesskap, og har mellom anna eit eige kapittel om barnefellesskap. Nokre gonger vert fellesskaps-omgrepet knytt opp mot demokrati eller om å ha forståing for kulturelle bakgrunnar og tradisjonar, men oftast som noko sosialt:

I dagtilbud indgår børn i et socialt fællesskab sammen med andre børn og voksne. De konkrete børn og det pædagogiske personale, der er til stede i dagtilbuddet, er fælles om at skabe det sociale rum, hvorigennem de enkelte børn lærer og udvikler sig (Børne og Socialministeriet, 2018, s. 21)

Her ser ein at SPL har ei forståing av omgrepet fellesskap som noko sosialt som skjer mellom barna og dei vaksne i barnehagen. Ei forståing av fellesskapet som noko innanfor til dømes kvar einskild avdeling i barnehagen er svært vanleg i Noreg (Lund, 2019). Pedagog 4 er ein av dei som syner ei litt anna forståing av fellesskap og seier det slik:

Barn skal ut av barnehagen. Vi møtes i bygden over alt. Alle barna. Vi går på kaien, på skolen, til en annen bygd, til fjellet.. Det er noe vi skal gjøre fordi det er det barna trenger. For oss er det et godt barneliv. Det er en kvalitet vi har her og noe barna gjør her. Det var en av 5 åringene som kommer fra en annen bygd, han hadde fødselsdag, da gikk alle 17 barna til han. Det var 5,7 km. Alle barna klarte det (..) På Færøyene er vi veldig, ja det er ikke negativt, men vi er svært omsorgsfulle. Holder barna meget tett, masse knus, kyss og oppmerksomhet. Det gjør alle, og det gjør alle når de møter ditt barn. De tar øyekontakt og snakker med alle barna, det gjør man bare her på Færøyene (Pedagog 4)

Det verkar ikkje som at pedagogane var opptekne av at ein skulle bygge opp eit spesielt sterkt fellesskap innan avdelinga, men at fellesskapet handlar om noko større som heile bygda eller øya. Dette må sjåast i samanheng med at alle barnehagane hadde opne avdelingar der barna gjekk fritt, og at det då er meir nærliggande å tenkje at dei eventuelt såg heile barnehagen som eit fellesskap. Det bilete pedagogane skildrar av det færøyske samfunnet passar på mange måtar saman med det Rogoff (2003) skriv om den utvida familien. Den utvida familien blir brukt som eit bilete eller ei nemning på eit samfunn der barna tilhøyrar samfunnet. Der er det forventa at alle kan trøyste, instruere eller snakke til barna. I denne utvida familien har ein som barn mange fang å sitje på og mange vaksne rollemodellar. Dette er i kontrast til å sjå

barneoppsedinga som foreldra sitt ansvar åleine, noko som er vanleg i til dømes USA (Rogoff, 2003, ss. 128-129). Den færøyske familien er ikkje gått like langt i retninga mot å verte ein modernistisk individualistisk eining som familien er i andre land. Utan familien står ein ofte åleine på Færøyane, fordi den sosiale statusen og rolla i samfunnet i høg grad er definert ut ifrå familiebakgrunn og nettverk. Difor har dette historisk ikkje hatt særleg prioritet hjå politikarane fordi «alle» barn har hatt ein familie å støtte seg på. Heile samfunnet har vorte oppfatta som ein familie der alle er gjensidig avhengig av kvarandre (Gaini F. , 2006, ss. 13-14). Barn på Færøyane er generelt veldig frie på grunn av ei haldning til oppseding og sosialisering som pregar mange familiar, der særleg dei yngste har få avgrensingar. Barna deltek i dei fleste aktivitetar som foreldra held på med, og barn sin natur vert forstått som å leike fritt utan overvaking og disiplin, og på den måten kan dei lære av eigne erfaringar og eksperiment (Gaini F. , 2006, s. 12). Dei svært frie tyglane som barn lever under blir av dei fleste sett på som eit gode og som ein naturleg del av kulturen (Gaini F. , 2006, s. 15).

Pedagogane gjev i intervjuet intrykk av at ein på Færøyane no er ein stad i mellom den utvida familien og den institusjonaliserte barndommen. Den utvida familien vert erstatta av ei institusjonalisering der kvart barn vert oppseda av personar som er spesialisert i barneoppseding på vegne av staten. Å ha pedagogar, lærarar, barnevernsteneste og andre barnesentrerte institusjonar gjer det til eit samfunnsansvar å oppsede barn i ein industrialisert samfunn (Rogoff, 2003, s. 130). Ahlmann peikar på at det difor er vesentleg at barn kan få oppleve eit fruktbart fellesskap kring dei daglege praktiske gjeremåla i barnehagen. Ho peikar på at i ein utviklingsamanheng er det vesentleg at barn si deltaking kan fremje både sansemotorisk og språkleg utvikling, samt styrke barna sitt sjølvverd gjennom å gje tillit til eigne evner og ferdigheiter (Ahlmann, 2001, ss. 61-62). Denne segregeringa vert ofte teken for gitt i vestlege land, men i mange kulturar er dette eit sjeldan fenomen (Rogoff, 2003, s. 133). Særleg småbarn er i denne uvanlege situasjonen at dei vert åtskilt frå familien både på dag- og nattetid, og dei aktivitetane dei deltek i ofte er avgrensa til å vere husarbeid eller andre ærend. Slik strukturen er i samfunnet er det vanskeleg for barn å observere og fullverdig delta i dei økonomiske og sosiale

aktivitetane som ein i samfunnet er ein del av (Rogoff, 2003, s. 135). I samfunn der barn ikkje er åtskilt er det mindre press på at føresette skal lære dei alt, fokuset ligg på at barnet i seg sjølv skal utvikle seg (Rogoff, 2003, s. 141).

Sosialiseringa skildrar altså korleis barn vert ein del av samfunnet kring seg, og er eit sentralt poeng både i SPL og for pedagogane. På Færøyane er dette særleg viktig då ein utan familien ofte står åleine, og nemninga den utvida familien skildrar eit slikt samfunn der barna tilhøyrar «alle». Så langt har ein sett at sjølvstende vert sett på som ein naturleg prosess og noko ein må bli for å kunne verte ein del av eit større fellesskap. Men sjølvstende vert òg trekt fram som ein måte for barnet å verte uavhengig, handlekraftig og ansvarleg gjennom ein subjektiveringsprosess.

5.1.3 Subjektivering - alt det som du står for selv det er så godt

Ein kan forenkla seie at subjektivering er det motsette av sosialisering, det handlar ikkje om korleis ein skal finne sitt plass i systemet, men korleis ein kan vere uavhengig i systemet. Målet blir då at sjølvstende skal bidra til prosessen med subjektivering som tillèt barn å verte meir autonome og uavhengige i korleis dei tenkjer og oppfører seg. SPL skriv følgjande om subjektivering:

Det pædagogiske personale skal i samarbejde med forældrene sikre, at udfordringerne ikke overstiger børnenes kompetencer eller overskrider deres grænser. Læringsmiljøet skal i forlængelse heraf introducere børn til forskellige måder at håndtere konfliktfyldte situationer og følelser på og give børnene mulighed for at eksperimentere med disse. Dette kræver mod. Det pædagogiske personale skal støtte børnene i at turde gå deres egne veje, for eksempel ved at børnene vælger aktiviteter eller relationer til og fra, når de ikke matcher deres trivsels-, lærings- og udviklingsbehov under hensyntagen til, at børnene også i høj grad bør del tage i det samlede børnefællesskab (Børne og Socialministeriet, 2018, s. 36).

SPL legg vekt på at personalet skal støtte barna i å tørre å gå egne vegar, samstundes som at dei i høg grad bør ta del i fellesskapet. Det tydar på at SPL ikkje snakkar om subjektivering, men medverknad. Dette ser ein i dømet ovanfor der det å velje aktivitetar til eller frå vert trekt fram som eit døme på at barna skal gå egne vegar. I intervju ser pedagogane større på det:

Dørene er åpne og barna går hvor de vil. Vi ser mange barn kommer til vuggestuen fordi de ønsker å leke med leketøyet som er der og at de har behov for fred. Da må vi innrette oss etter det. La dem finne ut hva er godt for meg.

Fordi man må kunne kjenne seg selv for å kunne vokse. Vi er ikke totalt fokusert på skolen og alt det som skal komme, men at det skal være plass til hva er det jeg vil, hva er det jeg kan. Hva er jeg opptatt av (Pedagog 4)

Her ser ein at pedagogen ikkje koplar subjektivering berre til å velje aktivitetar til eller frå, men til noko større. Det handlar om å verte kjent med seg sjølv og å finne sine egne meiningar. Her ser ein òg at subjektiveringa vert knytt til det å vokse. Det er framtidsretta ved at det er noko ein skal bli, samstundes som at det er noko som skjer her og no. I intervjuet vart pedagogane spurt om kva sjølvstende er og om dette er noko som kan målast. Ingen av pedagogane hadde eit eintydig svar på dette, og svara var i endring utover intervjuet etter kvart som pedagogane reflekterte. I starten trakk dei fram ein praktisk eller motorisk dimensjon for å skildra kva sjølvstende kunne vere. Som regel vart dette knytt til påkledning eller matsituasjonen. Det handla om at barna meistra praktiske ferdigheiter som å lukke ein glidelås, dekke på bordet, sette inn i oppvaskmaskina også vidare. Etterkvart vart det tydeleg at sjølvstende handla om meir enn berre det praktiske. Ein pedagog sa det slik:

Nei, og jeg tror også at selvstendighet vil bli definert på forskjellige måter. En selvstendighet kan også vere at du ikke går og gråter hele dagen, at du klarer å skape ditt eget rom for lek for en stund, og selvstendighet kan også vere at du har empati og at du ser et annet barn og ikke bare er egoistisk. Selvstendighet går også på det psykiske. Den psykiske selvstendighet er mer enn bare det å kunne mestre ting. Selvstendighet forbinder vi titt med at ”nå er du dyktig, nå kan du lukke jakken, nå kan du det”, men jeg vil si at den største selvstendighet består også av å gi barna enn grunn – en fornemmelse om at du er god nok som du er. Alt det som du står for selv det er så godt (Pedagog 2)

Her syner pedagogen mange ulike aspekt ved omgrepet sjølvstende. Det er knytt til å kunne regulere egne kjensler, kunne leike sjølve, ha empati for andre og å kunne stå for noko sjølve. Pedagogen knyter såleis omgrepet opp til alle dei tre dimensjonane til Biesta, det er ei form for kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Slik pedagogane fortel om korleis dei arbeidar med sjølvstende ser det ut til å vere inspirert av Ahlmann. Ahlmann skriv at ein i samspel med barn skal ha fokus på respekt, tillit, merksemd, tydelegheit, fleksibilitet, inspirasjon og utfordringar som overordna retningslinjer. Respekt inneberer at vaksne skal ta barn alvorleg, akseptere løysingane deira sjølv når dei er annleis enn dei vaksne sine, at ein erkjenner at barn

sjølv veit kva dei trenger, og at det alltid er ein årsak, hensikt eller meining bak det dei held på med, sjølv når det kan vere vanskeleg for den vaksne å avdekke den. Barn sine tankar og oppfatningar er ikkje mindreverdige, og at dei har rett til å få den tida dei treng for å kunne gjennomføre prosjekta sine utan å ha ein utolmodig vaksen hengande over seg (Ahlmann, 2001, s. 74). At dette pregar haldningane til pedagogane ser ein i sitatet under:

De er like kompetente selv om en ikke sier så meget. Man må passe på at man ikke gjør dem mindre kompetent enn de som kan utrykke seg. Det er en fin linje. Hvordan møter man de som ikke kan utrykke seg.. Hvordan gir man ro, til å f.eks.. Viss de setter seg ved bordet. Gi dem ro til å få sette seg og fortelle deg hva de har lyst til. Ikke bare den "nei, du skal ikke sitte her!". Barn har en plan med det de gjør (Pedagog 5)

Her ser ein at pedagogen er oppteken av å ha respekt for barnet, og at barn sjølv veit kva dei treng, og at det er ein grunn til kva dei gjer. Respekt betyr òg at vaksne skal ta leiken på alvor og anerkjenne at barndommen er ein livsperiode med eigen verdi, og at det barnlege ikkje er ein mangel men ein ressurs (Ahlmann, 2001, s. 74). At vaksne møter barn med positive forventningar, tørr å la dei ta ansvar for eigne val og lar dei gjennomføre prosjekt utan å møte dei med instruksjonar, åtvaringar eller påbod er å ha tillit. Dette gjelder særleg i barna sine innbyrdes relasjonar og samspel kor deira kompetanse til å sjølv utvikle reglar og løyse konflikhtar ofte vert undergreve av dei vaksne sin innblanding, sanksjonar og dømming. Ahlmann peikar på at ut i frå den vaksne sin tillit til barna veks både barna sin tillit til seg sjølv og deira tillit til dei vaksne, noko som er avgjerande for kvaliteten i samspelet (Ahlmann, 2001, s. 74). At pedagogane hadde respekt for leiken kan ein sjå i sitatet nedanfor:

En må bare vere aktiv med daglige sysler så begynner barna å leke. Det er barnas lek, det er de de gjør. Det er deres arbeid, og det er kjempealvorlig det de gjør hver dag (..) Den her frie leken, som er den beste for læring, den skal man bare dyrke å la leve. Kanskje supplere med gode bøker, noen gode leketøy og alt det som de har bruk for. Det er godt. Vi er ikke meget opptatt av å planlegge aktiviteter der jeg skal sitte sånn og sånn (Pedagog 2)

Her ser ein at pedagogen syner respekt for leiken, lar barn ta ansvar for eigne val og gjennomføre eigne prosjekt i tråd med kva Ahlmann skriv. Dette sitatet seier òg noko om kva rolle ein som pedagog tar. Å dyrke noko for så å la det leve fritt er eit tydeleg døme på det som tidlegare har vore nemnt om det færøyske synet på barn. Det er ein

prosess som barna sjølv skal gjennom utan for mykje innblanding frå vaksne. Vidare skriv Ahlmann at den vaksne syner merksemd når den er nærverande, lyttar til ynskjer og behov, svarer eller på anna måte reagerer på barn sine henvendingar og signal. At ein er tydeleg når ein kjem med klare beskjedar, forklaringar og personleg stillingstaken og held seg for god til skjulte agendaer og dunkle hensikter. Fleksibilitet betyr at vaksne er smidig, har omstillingsevne og er open for andre synsvinklar. At den vaksne er oppfinnsam, kreativ, i stand til å støtte barna sine initiativ utan å dominere leiken, har engasjement og evne til fordjuping er alle vesentlege føresetnader for å kunne vere til inspirasjon skriv ho (Ahlmann, 2001, s. 75). At sjølvstende er ein måte å verte eit subjekt vert òg trekt fram av ein anna pedagog:

Vi har bare oss selv. Vi mennesker er jo en flokk, men et eller annet sted så har vi bare oss selv. Selvstendighet gjør at man lærer seg selv å kjenne. Hva man har lyst til, hva man kan og hva man ikke kan. Når, hvordan.. Når man sier ja, nei. Stå opp for seg selv og kunne si sin mening. Ha troen på seg selv. Alle de små tingene, de er egentlig basalt, men hjernen bruker mye energi på det. Det gir et eller annet når de bliver eldre, at de har prøvd mye ting når de er i vuggestuen. Det er her grunnmuren, eller fundamentet bliver laget. Det er ting man lærer her som man ubevisst bruker til andre ting senere. Det har også vist seg det at man duger til noe, jeg er kompetent (Pedagog 5)

Sitatet over summar opp mykje av det pedagogane har trekt fram om subjektivering og sjølvstende. Sjølvstende gjer at ein lærer seg sjølv å kjenne, meir enn at ein kan velje aktivitetar til eller frå som skildra i SPL. Det handlar om å kunne stå opp for seg sjølv og seie si eiga mening. At pedagogane er opptekne av å arbeide med sjølvstende i vuggestuen vert her kopla til det epigenetiske prinsipp. Barnet skal få eit fundament – ein god start på den utviklinga som i følgje Erikson skjer i ei konstitusjonsmessing tinga rekkefølgje. Lukkast ein med å legge fundamentet i vuggestuen vil barnet lære ting som dei ubevisst kan nytte seinare. Å vere seg sjølv i systemet vert skildra som noko positivt av pedagogane – i Erikson sine ord ei dyd. I pedagogisk ordbok kan ein lese at autonomi er ein eigenskap hjå ein person til å kunne vurdere og velje mellom ulike oppfatningar og handlingsalternativ og til å sette sine val ut i livet (Bø & Helle, 2013, s. 28). Denne definisjonen på autonomi går utover det å berre velje mellom ulike handlingsalternativ, og difor vil eg hevde at pedagogane syner eit større engasjement for barn sin autonomi enn SPL.

Til no har eg sagt noko om korleis sjølvstende vert sett på som kvalifisering, sosialisering og subjektivering av SPL og pedagogane, og korleis subjektivering vert koplea til barns autonomi av pedagogane. SPL og pedagogane syner òg ei meir praksisnær forståing av kva sjølvstende er, og det vil eg synleggjere i det neste kapittelet som ser på nokre eigenskapar og ferdigheiter som vert skildra ved det sjølvstendige barnet.

5.2 Kjenneteikn på det sjølvstendige barnet

Eg vil no trekkje fram nokre eigenskapar og ferdigheiter som kjenneteiknar det sjølvstendige barnet i skildringane til pedagogane og SPL. Desse vil verte knytt opp mot motorisk utvikling, sosial utvikling, emosjonell utvikling og kognitiv utvikling i tråd med korleis pedagogane og SPL oppfattar barns utvikling.

Sjølvstende sett opp mot den **motoriske utviklinga** vert her forstått som barn sine kroppslege behov, samt praktiske aspekt som påkledning og matsituasjon. Ein av pedagogane skildra ei samfunnsendring på Færøyane no der mange familiar flytta rundt, slik at det var meir vanleg med bytte av barnehage, og at det difor var ekstra viktig å sørge for at barna tolte endringar. Ein viktig del av arbeidet med å gjere barna i stand til å tole meir handla om å auke overskotet deira. Dette blei i praksis gjort ved at ein hadde stort fokus på ro, massasje, avslapping og søvn med vektdyne i vuggestuen. Å ha overskot meinte pedagogane var heilt naudsynt for å kunne arbeide med sjølvstende. Pedagogane var opptekne av å ta omsyn til barna sine behov, og understreka at desse behova sjeldan er det same for kvart barn:

Dagen må struktureres etter deres behov. Vi er ikke opptatt av at alle skal spise samtidig, ut samtidig, sove samtidig.. Det er etter hvert enkelt barn sitt behov. Når de er eldre er det lettere å kjøre dem litt likt. Da kan de spise på samme tid. Men det gjør vi ikke i vuggestuen. Alle her har en forståelse for at barn må få det de har bruk for. Om det må ordnes kl 12 eller 09 (Pedagog 4)

I sitatet over ser ein at småbarn sine behov vert knytt opp mot fysiologiske behov som mat eller søvn. Dette kan karakteriserast som ei form for behovsomsorg.

Behovsomsorg handlar om dei beinveges behova som mat, søvn, beskyttelse og

liknande (Gravesen, 2015). Ein av pedagogane koplar det å verte sjølvstendig med omsorg:

Vi tror på at selvstendighet skal komme fra at du tror på deg selv. Ikke at du skal klare allting selv. Du skal ikke klare alt når du er lille, da hadde du ikke trengt at voksne passet deg. Så vi må utfordre det synet, det er en prosess og det henger sammen med forskjellige ting.. Med omsorg, med det å feile (Pedagog 4)

Pedagogen seier her at sjølvstende skal komme frå at du trur på deg sjølv, og kan difor koplast til subjektivering. At ein «må utfordre det synet» tyder på at pedagogen ikkje oppleverer dette som ei vanleg forståing av fenomenet. Slik pedagogen koplar sjølvstende mot omsorg har andre òg gjort før hen; i den kristne oppsedingsboka *Barnet – på vei mot selvstendighet* (1994) kan ein lese at på dette stadiet mellom avhengigheit og sjølvstendigheit som småbarnet finn seg, vert oppgåva å syte for ein balanse mellom dei motstridande kjenslene hjå barnet. Ein må få sleppe til på eigenhand samstundes som at moglegheitene for tryggleik og trøyst ikkje må vere langt vekke. Alle menneskjer treng omsorg, både i forbinding med dei beinveges og dei meir overordna behova. Omsorg bidreg til utvikling av sjølvstendigheit og samhøyrslø, meistring og meining (Hallen & Evenshaug, 1990, s. 23). Dette kan sjåast i samanheng med at Færøyane er eit svært religiøst samfunn i følgje undersøkingar som samanliknar dei nordiske landa. Meir enn 95% av befolkninga ser seg sjølv som kristne, og meir enn 80% av befolkninga er medlemmer av den luthersk-evangeliske kyrkja. Religiøse verdiar og fellesskap symboliserer såleis ofte ei frontlinje i debatten om kultur og identitet på Færøyane, og førestillingar om Gud, synd, reinheit og moralsk kodeks tar stor plass i dei kulturelle identitetane (Gaini F. , 2022, s. 34). Færingar har historisk vorte skildra som å ha eit drag av «mild og livsnær kristendom», der Gud ikkje berre er dømmande, men òg tilgjevande (Furseth, 1975, s. 47). Denne koplinga mellom omsorg og sjølvstende ser ein òg igjen hjå Ahlmann. Ho skriv at i lukka over alt småbarn kan klare må ein ikkje gløyme behova deira for at vaksne skal hjelpe, trøyste, oppmuntre, bekrefte, inspirere og at tryggleik, nærleik, fysisk kontakt og støtte frå dei vaksne er naudsynte føresetnader for å få overskot til å lære seg noko nytt og å overskride eigne grenser (Ahlmann, 2001, ss. 62-63). Dette vert stadfesta av kva pedagog 4 seier om omsorg på Færøyane:

På Færøyene er vi veldig, ja det er ikke negativt, men vi er svært omsorgsfulle. Holder barna meget tett, masse knus, kyss og oppmerksomhet. Det gjør alle, og det gjør alle når de møter ditt barn. De tar øyekontakt og snakker med alle barna, det gjør man bare her på Færøyene. Og det tror jeg er en forskjell, i Danmark er det litt annerledes. De har omsorg for barna, men det er på en annen måte vil jeg si. Det er mer knus og klem her. Det er faktisk ikke en ulempe at det har vært sånn, at vi lå litt mer tilbake. Den gangen var det å være selvhjulpen, ta på skoene selv, og bære sin egen veske, det var ikke noe barna gjorde. Omsorg ble forstått på den måten at «jeg skal hjelpe deg og jeg holder hånda di når du går ned trappa» (Pedagog 4)

Pedagogen vart bedt om å utdjupe denne historiske endringa:

Omsorg på Færøyene.. Jeg vil si at det ofte er å ta litt over. Smøre brød, skrelle kartoffler, epler.. Nesten gi dem i munnen. Og viss de gråter, så var det smukk. Sånn var omsorgen. Men man kan godt se at når dem bliver teenagere så er det ikke noen forskjell. Nå er de i vuggestuen hele dagen og vi arbeider med selvstendighet. Så vi vet ikke hvordan det bliver når de bliver teenagers. Det gjenstår å se om det vi har gjort er godt eller dårlig arbeid. Vi har bare holdt på noen år. Når vi starter vuggestuen var det mange besteforeldre som var meget utifreds med at barna skulle spise selv. Hva var det vi lærte barna (Pedagog 4)

Arbeid med sjølvstende i vuggestuen vert fremja som noko positivt, både for barnet og dei vaksne, men samstundes ser ein at arbeid med sjølvstende på mange måtar bryt med den tradisjonelle forståinga av omsorg på Færøyane. Dette ser ein då pedagogane er opptekne av å legitimere arbeidet med sjølvstende med at dette er noko som er bra for barnet. I vuggestuesamanheng har det i periodar vore ein tendens til å skilje mellom omsorg og pedagogikk, som om dei var to ulike arbeidsoppgåver med ulike hensikter og mål (Ahlmann, 2001, s. 61).

Sjølvstende sett opp mot **emosjonell utvikling** handlar her om korleis barna vert i stand til å regulere eigne kjensler. Pedagogane malte eit dystert bilete av kva konsekvensar ei forsømming av barn si psyke kunne føre med seg:

Ped 2: Jeg tenker på det at det har været så fokus på den mestringspedagogikken, det begynner vi å se konsekvenser av nå på Færøyene. Vi har lange ventelister i psykiatrien, og måske handler dette om at en har forsømt den psykiske delen av barnelivet. Jeg husker første gang jeg tok det opp med noen av mine kollegaer, de ville få meg

levende. De var så opptatt av alt det her man skulle lære. Man skulle klippe, man skulle lime, og perle –

Ped 1: Drengene skulle sitte å perle selv om de hatet det. Pinsettgrep og .. Ja, det var helt forferdelig

Her ser ein at pedagogane ikkje ynskjer eit sterkt kvalifiseringsfokus i vuggestuen og at dette vert knytt opp mot utfordringar med psykiske helse. SPL trekk frem gåpåmod som ein del av den allsidige personlege utviklinga. Det betyr at læringsmiljøet skal understøtte barn i å utrykke kjenslene deira og handtere konflikhtar hensiktsmessig utan å miste gå-på-motet. Dette er ein kompetanse som er sentral for barn sin moglegheit til å påverke sin eigen kvardag (Børne og Socialministeriet, 2018, s. 36).

Sjølvstende sett opp mot **sosial utvikling** handlar her om korleis barn tek kontakt med andre, hjelper kvarandre og skaper vennskap. Det vert sagt av ein pedagog at færøyske barn generelt vert sett på som sjølvstendige då dei leikar sjølv, har god fantasi og er gode sosialt. Dei færøyske barna vert ofte samanlikna med dei danske barna som «vet en hel del masse og snakker en hel del masse - men det er ikke sikkert at de er bedre i det sosiale spektrumet» (Pedagog 2). Sjølv om det vert trekt fram at dei færøyske barna er gode sosialt, så handlar det i hovudsak om å vere sosial barn i mellom som ein kan sjå i sitatet av pedagog 3:

Det er en følelse av at "det kan jeg godt". Positive følelser man får, dess mer man kan i livet. Man kommer til å feile, og det er også lov, men kanskje du klarer det neste gang. Det synes jeg med selvstendighet.. Det er de der praktiske tingene da, men det er også en virkelig god egenskap å ha for å komme i kontakt med andre mennesker som barn (Pedagog 3)

Med omgrepet kognitiv utvikling snakkar ein her om ei lang rekkje prosessar som rører ved tenking og forståing av omverda som er viktige for, og spelar saman med, alle andre sider av barn si utvikling. Sentrale kognitive funksjonar er hukommelse, merksemd, persepsjon, språk, tenking og eksekutive funksjonar (Krøigaard, 2015). Sjølvstende sett opp mot **kognitiv utvikling** er her avgrensa opp mot språk. SPL skriv at det har stor tyding korleis det pedagogiske personalet snakkar til barn, og at kvaliteten på samtalar mellom personalet og barna er heilt vesentleg (Børne og Socialministeriet,

2018, s. 40). Å drive med «voksensnakk» opplevast likevel ikkje som eit ideal av pedagogane:

Nå har vi noen danske barn her, de er som små voksne. De snakker så meget vet du. De snakker voksensnakk. Jeg synes ikke vores barn setter spørsmålstegn (Pedagog 1)

Pedagogane fortalde fleire historier om korleis dei danske barna kunne føre samtalar med dei vaksne, og det var tydeleg at dette var noko dei ikkje var vande med.

Jeg satt en dag og lyttet til en samtale, det er en pige fra Danmark, som snakket med en av pedagogene. Så sier hun "vet du, jeg var i flyveren herforleden dag". Så fortalte hun liksom forløpet (..) Hun hadde den der, du vet - hun kunne vert 12 år sånn som hun snakket. Jeg tror at viss noen færøyske foreldre hadde hørt henne, så hadde de stoppet og reagert. Og det er slett ikke noe galt i det, det er bare en kulturforskjell vi kan se (Pedagog 1)

Dette er interessant fordi SPL har språk og kommunikasjon som eit eige læreplanstema, og såleis ser på det som ein verdi. Dette understreka poenget til Biesta med at ein alltid vurderer verdiar når ein diskuterer kva retninga utdanninga bør ta (Biesta, 2009, s. 35). Sett i lys av dette er det kanskje ikkje så overraskande at færingane ikkje opplever til dømes PISA målingane som relevante (Volckmar, 2019, s. 136). Det handlar om vi måler det vi set pris på, eller om vi måler det som er enkelt å måle og såleis ender opp med å setje pris på det som er enkelt å måle (Biesta, 2009, s. 35).

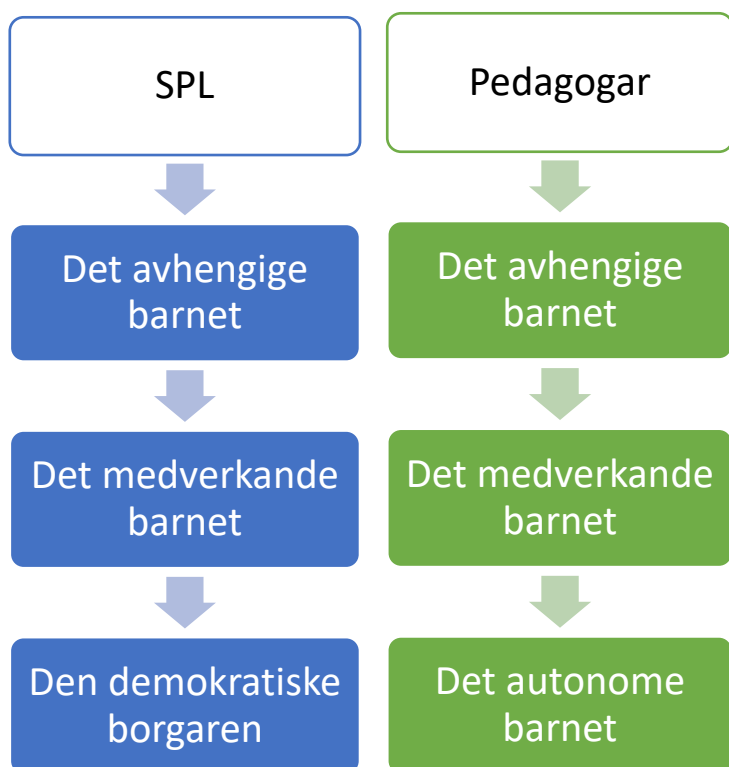
Eg har no trekt fram nokre eigenskapar og ferdigheiter som kjenneteiknar det sjølvstendige barnet i skildringane til SPL og pedagogane. Dette handla mellom anna om å kunne handtere eigne behov, om omsorg, om gåpåmod, om å kunne klare å komme i kontakt med andre og språk. Eg vil vidare sjå nærare på to ideal for sjølvstende som er identifisert.

5.3 Det autonome barnet og den demokratiske samfunnsborgaren som ideal

Som nemnt i metodekapittelet er dei latente tema som er identifisert i datamaterialet knytt opp mot to ideal for sjølvstende. Det første idealet har fått namnet det autonome barnet og seier noko om pedagogane sin respekt for barn sin autonomi, korleis det er ein del av ei fagleg profesjonalisering og at dette er eit ideal i vestleg

barneoppseding. Pedagogane verkar å fremje eit ideal om eit autonomt barn, samstundes som at sosialisering og fellesskap er ein svært viktig kulturell kontekst. Det andre idealet har fått namnet den demokratiske borgaren og seier noko om demokrati og medborgarskap som ideal i barnehagen. I SPL vert det sjølvstendige barnet fremja som eit steg på vegen mot idealet om den demokratiske medborgaren. At barnet skal medverke eller ha medbestemming er viktige poeng i SPL, men hovudvekta ligg på å tillegga seg normer og verdiar, altså at barnet skal sosialisera. Korleis eg oppfattar at SPL og pedagogar skil seg i målforståinga for å arbeide med sjølvstende er illustrert i figur 7 under der blå representerer SPL og grøn representerer pedagogane.

Figur 7: Det sjølvstendige barnet – målprosess i SPL (blå) og for pedagogar (grøn).



Eg vil no gjere greie for og diskutere dei ideala som er identifisert. Slik pedagogane og SPL vert oppfatta er deira tankar kring det sjølvstendige barnet i tråd med ein vestleg måte å forstå sjølvstende på. I ein vestleg kontekst ser ein eit sjølvstendig barn som eit separat fysisk og kognitiv vesen med distinkt personlegdom, personlege preferansar, personlege meiningar og individuelle mål (Rogoff, 2003, s. 185). Eit sjølvstendig individ forventast å fylgje sjølvvalte mål, handle i tråd med personlege val, samt å vere

ansvarlege for seg sjølv og sitt eige velvære. Å vere sjølvstendig er noko barn heilt frå spedbarnsalder vert oppmuntra av foreldra til å vere, til dømes gjennom å leike sjølv, til å utrykkje seg eller til å ta eigne val (Raeff, 2000, s. 185). Det å handle i tråd med personlege val, må i følge Ahlmann kvart enkelt barn gjere ut i frå si utvikling, erfaring og motivasjon. Det inneberer mellom anna at barn aktivt skal delta i kvardagen sine gjeremål utan at ein snakkar om å pålegge dei plikter. Å få barn til å aktivt delta i oppgåver som påkledning, borddekking og opprydding gir berre meining dersom dei deltar av lyst og har fridom til å velje kva dei ikkje har lyst til. Det bør skje utan at dei vaksne skal anwise, overvake eller blande seg inn (Ahlmann, 2001, s. 60). Denne haldninga ser ein att i intervjua. Pedagogane opplevde at barna synes det var «sjovt», forstått som at barna opplevde meistring og glede, ved å vere sjølvstendige. Pedagogane var opptekne av at dette ikkje var noko som kunne tvingast fram hjå barna:

Når barna ikke synes det er så sjovt og ikke vil gjøre selv, da kompenserer vi med omsorg. Vi bærer og susser og krammer. Vi vugger vogna når de ikke legger seg selv. Det må kompenseres med det. Selv i børnehaven. Vi gidder ikke krangle. Barn må få ha fysisk kontakt med en voksen så har de en forståelse for at du er her for meg. De forstår ikke det når du er en eller sted i rommet. Så i prosessen med å bli selvstendig kommer du til å feile, og hvem er så der for meg? Vi synes at den viten kommer når du bliver rørt ved (Pedagog 4)

Igjen ser ein at omsorg vert knytt opp mot sjølvstende, og viktigheita av den kroppslege kontakten vert understreka. Samstundes som at pedagogane er opptekne av omsorg og å ikkje krangle med barna, legg dei òg vekt på å ikkje hindre barna i handlingane sine bortsett frå når det kunne føre til fysisk skade. Det ser ein døme på i dei to sitata under frå pedagog 5 og pedagog 4:

Før så var det alltid voksne som sa "nei, nei nei" når barna gikk mot døra. Så lukket de døra "du måtte ikke gå ut!". Nå tenker vi mer sånn; de vet at de ikke skal gå ut. Så gir vi dem sjansen og ser hva som skjer. Vi må stole på de. De vil bare kikke. Vi forstyrrer meget når vi hele tiden går foran og forstyrrer planen deres. De vil kanskje bare opp på voksenstolen for å snakke med deg. Det handler om ro (Pedagog 5)

Man må være bevisst på hvor mye man styrer. Ja, du skal styre men.. Det er ikke så mange krav til en færøysk barnehage, hva skal du gjøre, barna liker struktur.. men når er det plass til å slippe opp? Vi tror at den prosessen med å bli selvstendig, er at jeg hjelper deg, men det er også plass til at du kan finne

din egen.. Nå pusser vi opp i gangen, men ellers er dette en helt åpen institusjon. Dørene er åpne og barna går hvor de vil (Pedagog 4)

Desse sitata vitnar om ei respekt for barnet sin autonomi som ein kan sjå att i andre kulturar som til dømes hjå urfolket i Alaska eller hjå Aka-nomadane i Sentral Afrika (Rogoff, 2003, s. 203). Med den dempa vaksenautoriteten kan barn sjølv ta sterke roller i å determinere normene i gruppa. Pedagogane oppmuntrar barna til å sjølv løyse konflikhtar og ser dette som ein læringsmoglegheit (Rogoff, 2003, s. 215). Denne respekten for individet sin autonomi står i kontrast med vesten sitt syn på småbarn som viljesterke, avhengige personar som ein må stadig vekk må forhandle med (Rogoff, 2003, s. 205). Eit velkjent fenomen i vestleg kultur er «trassalderen». Mot slutten av spedbarnstida forventar ein at barnet skal endre oppførsel og syne dei første teikna på autonomi. Fenomenet trassalderen verkar akseptabelt å diskutere for både foreldre, media, faglitteratur og ekspertar på barneoppseding. Trassen vert kjenneteikna ved at barnet er gjenstridig, negativ og treng sjølvstendigheit (Rogoff, 2003, s. 167). Ein kan lese på norske barne-, ungdoms og familiedirektoratet si heimeside at trass er ei «naturleg og positiv utvikling og eit steg på vegen mot å bli eit sjølvstendig menneske og å utvikle viktige eigenskapar vi vaksne ser på som positive» (Bufdir, 2023). Barnet sine store kjensleutbrot for det ein som vaksen oppfattar som bagatellar, er starten på å kunne «kle på seg sjølv, pusse tenner og alt anna barnet skal lære for å kunne stå på egne bein» (Bufdir, 2023). Det tyder på at denne oppfatninga om sjølvstende er gjeldande i større deler av Norden. Synet på barnet som noko trassig kan ha røter tilbake til den puritanske barneoppsedingspraksisen på 1600-talet. Då var tanken at barnet var fødd vondskapsfullt og trengte oppseding, heilt frå det var fødd, for å kunne førast på den rette vegen mot frelse (Rogoff, 2003, s. 205).

Pedagogane fortel om ei samfunnsutvikling der ein før passa barn i dagplejen, til at ein no arbeider pedagogisk i vuggestuen:

Jeg tenker på at vi kan se en forandring hvor vi passet barn før hvordan vi er kommet til nå. Altså, foreldrene i dag jeg synes ikke de er kritiske. De er bare glade for å få plass, også avleverer de barna. Altså, det er forandring i samfunnet. Foreldrene de har dyre hus, de har to biler, og de skal reise så da er det ikke alltid barna som kommer i første rekke som de gjorde før. Før i tiden var det mer konsentrert om barnet, nå er det alt mulig annet (Pedagog 1)

Det at pedagogane arbeider mot meir autonome barn kan vitne om ei form for profesjonalisering. Dei siste tiåra har ein forsøkt å regulere og innrette offentleg sektor etter reformar inspirert av New Public Management. Der vert pedagogiske prosessar redusert til ein serviceverksemd som skal skape kundetilfredsheit, og institusjonane si verksemd skal skildrast slik at prestasjonane kan målast og samanliknast (Olesen, 2015). Målet er å minske staten sitt omfang, gje politikarane større innflyting på byråkratane og dei profesjonelle, forsterke leiarskap, spare økonomisk, høgare kvalitet og auka valfridom for brukarane (Olesen, 2015). Det endrar arbeidskvardagen for pedagogar då effektivitet, leiingskontroll og valfridom vert sett over den profesjonelle kompetansen. Det har utvikla seg to ulike og innbyrdes motstridande former for det å vere profesjonell; å vere fagleg profesjonell og å vere profesjonell organisatorisk. Den fyste bygger på diskursar som er konstruerande, fagleg skjønn og korleis ta slutningar i komplekse samanhengar og kollegial autoritet. Kontrollen med arbeidet er basert på tillit til dei praktiserande profesjonelle, og ein kontroll som vert forvalta av ein sjølv på bakgrunn av felles utdanning og utøving i faget som fungerer som ein sterk sosialiseringssprosess i profesjonens arbeidskultur og etiske kodar (Olesen, 2015) Denne profesjonalismen er under press frå det å vere profesjonell organisatorisk, som er ein kontroldiskurs som byggjer på rasjonelle slutningar, hierarkiske autoritetsstrukturar, standardisering av arbeidspraksis, målstyring og resultatkontroll (Olesen, 2015). Ein måte å standardisere arbeidspraksis er gjennom å ha lover, forskrifter og læreplanar. Kva ein skal arbeide med i eit dagtilbod finn ein i dagtilbodslova, og vuggestuen sitt demokratiske oppdrag finn ein skissert der. Her legg ein vekt på at ein skal vere både sjølvstendig og i fellesskap med andre.

Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund

(Børne og Socialministeriet, 2018, s. 7).

Her ser ein koplinga mellom sjølvstende og den demokratiske samfunnsborgaren. Å verte sjølvstendig vert presentert som eit steg på vegen for at barn skal verte ein demokratisk samfunnsborgar. Demokrati som omgrep har fleire ulike tydingar. Det kan til dømes handle om styreform, eller om ulike slutningsprosessar med spesielle

kvalitetar. Demokrati nyttast òg om eit sett verdiar som kan prege eit samfunn, og som ligg til grunn for måten menneskje samhandlar på i dette fellesskapet (Pålerud, 2013, s. 20). Det er identifisert fleire normative modellar eller ideal for demokrati. Det dreier seg om konkurransedemokrati, markedsdemokrati, deltakardemokrati og deliberativt demokrati (Andersen J. , 2015). Alle demokratiperspektiva spelar ei rolle, og offentlege institusjonar er forma av desse mange ideala i ein kompleks og dynamisk prosess. Som pedagog i ein vuggestue vil ein møte mange ulike demokratiske krav (Andersen J. , 2015). Ei samfunnsutvikling med vekt på individualisme fremjar ei liberalistisk forståing av medverknad der merksemda rettast mot valfridom og fridom for kvart barn til å sjølv å gjere slutningar. Ei slik liberalistisk forståing vil òg vere kritisk til for mange reglar i barnehagen då dei er med på å avgrense kva moglegheiter barnet har til å bestemme sjølv (Larsen & Slåtten, 2019, s. 304). Denne forståinga kan kritiserast for ei manglande problematisering av barn sitt behov for å verte verna, at det kan vere ei belastning for barn å måtte velje og at barn ikkje alltid er i stand til å forstå rekkevidda av eigne val. Dei vala som barn tek i barnehagen vert som oftast realisert innanfor rammer bestemt av personalet i barnehagen, og ofte handlar dette om å velje mellom ferdig oppsette alternativ (Larsen & Slåtten, 2019, s. 304). Å ha mange valmoglegheiter er ikkje alltid ynksjeleg. Gaini (2022) peikar på at sjølv om unge er glad for mange valmoglegheiter, er det òg krevjande å skulle velje sjølv i alle moglege samanhengar. Han trekk fram at mange færingar kjenner ei tryggleik i heimbygda, ein kontinuitet i tid, men samstundes òg eit press om å ikkje vere annleis frå det lokale kulturelle fellesskapet (Gaini F. , 2022, ss. 36-38).

Pedagogane verkar å vere kritiske til reglar som kan avgrense valmoglegheitene til barn (ref. kva eg tidlegare har skrive om korleis pedagogane tek omsyn til barna sine behov i kapitelet om det sjølvstendige barnet). Dette er i tråd med ei liberalistisk demokratiforståing der barn får stor fridom til å ta eigne val, og det kan ein sjå i samheng med at den politiske historia på Færøyane skil seg frå Noreg og Danmark ved at den sosialdemokratiske likskapstenkinga aldri har fått same sentrale posisjon i det færøyske samfunnet. Diskusjonen om likeverd og medverknad som vart aktuell i etterkrigstida i Noreg har først i dei seinare åra for alvor dukka opp i færøyske debattar. Færøyane har som tidlegare nemnt, vore eit tradisjonelt familiebasert

samfunn utan strukturelle kulturelle kontrastar mellom barn og vaksne, heilt fram til for 20-30 år sidan då diskusjonen om barn som kategori og samfunnsgruppa fekk eksistens i den offentlege debatten (Gaini F. , 2006, s. 18). På Færøyane er krava til sjølvhjelp og å kunne forsørge seg sjølv litt annleis enn i dei andre skandinaviske landa. Tilknyttinga til Danmark medfører at dei færøyske myndigheitene har hatt plikt til å yte ulike velferdstenester, men at det færøyske velferdssystemet likevel har færre offentlege sosiale ytingar og offentlege tenester enn det danske. Det færøyske velferdssystemet er i større grad enn i dei andre skandinaviske landa basert på at familien tek seg av omsorg (Knudsen, 2010, s. 16).

Barn er i dag vortne borgarar i eit fellesskap som er prega av noko anna enn det barna sin heim er prega av. Å sjå barnet som ein medborgar er eit relativt nytt syn på barnet som kompetent og ansvarleg. Denne forståinga av barn som kompetente og ansvarlege subjekt er nok framleis kulturelt forankra i ein relativt liten del av befolkninga i den vestlege verda (Pålerud, 2013, s. 110). Det å vere borgar inneberer å delta i eit samfunn som gir både ansvar og rettigheter. Men kva kan eit småbarn eigentleg ta ansvar for? Kva plikter er det rimeleg at ein småbarn skal ha? Dette er vanskelege spørsmål som ikkje har fasitsvar, men Pålerud åtvarar om ei utvikling der ein definerer barn sin autonomi som av same karakter som dei vaksne sin (Pålerud, 2013, s. 110). Poenget er at medborgarskap oppfattast både som ei forplikting, ei livsform og dermed og ein dannelsingsprosess. Det å vere ein demokratisk medborgar er ikkje noko ein kan berre i kraft av tildelte rettigheter og plikter. Den demokratiske medborgaren skal kunne agere og orientere seg i forhold til gitte fellesskap. Derfor er det ei livsform og ein læringsprosess der det demokratiske medborgarskap dannast og utviklast i ein kontinuerleg prosess (Andersen J. , 2015). Det sentrale referansepunktet til denne demokratidiskursen har vore FN sin barnekonvensjon. Konvensjonen sine prinsipp om barn sin rett til medverknad var med på å formidle ei allmenn ideologi om barn sitt medborgarskap (Thuen, 2008, s. 215). Samfunnsborgarskap er ei nemning som spelar både på barnet sine rettigheter overfor staten og staten sine plikter overfor barnet. Å oppdra barn som medborgarar vil sei å oppdra dei til deltaking og inkludering, noko som kan utvikle ansvarskjensle og samvit hjå barna (Larsen & Slåtten, 2019, s. 306).

Pedagogar hamnar ofte i eit dilemma mellom intensjonen om barn sin medverknad, læring, det individuelle fokuset som SPL føreskriv og ei røynd der barna i periodar må behandlast gruppevis fordi det er den beste måten å oppretthalde ein institusjonell orden på (Gravesen, 2015). Når pedagogane gjer seg tilgjengeleg for eit enkelt barn betyr det at presset på dei andre pedagogane ytterlegare aukast. Slik har budsjett og ressursar noko å seie for kvaliteten på den pedagogiske praksisen i vuggestuen. Ressursfordeling og normering er eit aktuelt tema i faglege, pedagogiske debattar, og både i Noreg og Danmark er det inntrykk av at normeringa er for dårleg (Gravesen, 2015). Dei færøyske pedagogane verka derimot fornøgd med normeringa i sine barnehagar, og det vart trekt fram at ein fekk ekstra timar frå kommunen om det var behov for det. Pedagog 5 sa det slik:

Det er veldig sjeldent at vi er presset på bemanning. Vi er nok en av de beste i landet på det (Pedagog 5)

På Færøyane har dei ikkje lovpålagt plantid, men likevel var det nokre av pedagogane som fekk dette. Det påverka i følgje pedagog 3 arbeidsmiljøet:

Jeg merker at det gjør at jeg føler jeg kan gjøre arbeidet mitt her, at jeg slapper mer av og ikke er så trett. Det er også fordi vi er flere voksne. Sånn jeg forstår det så er det sånn her i denne kommunen. Jeg tror ikke det er sånn overalt.. At de har så god normering og forberedelsestid. Det er noe vår leder aktivt har jobbet for. At det skal være et godt arbeidsmiljø (Pedagog 3)

At ein har fleire vaksne tilgjengelege påverkar nok truleg at dei færøyske pedagogane kan ha eit auka fokus på det individuelle barnet. Noko som går att i intervju er eit fokus på korleis barnehagen kan vere ein arena for tidleg innsats. Den samfunnsøkonomiske diskursen om tidleg innsats handlar om at borgarar som klarer seg sjølv no og i framtida gjer lave kostnader. Dette skriv Drugli rett ut i si bok om å vere liten i barnehagen: tidleg innsats har best effekt og gir størst samfunnsøkonomisk gevinst (Drugli, 2017, s. 16).

At pedagogane og SPL verkar å fremje to ulike ideal for sjølvstende, kan ein sjå i samanheng med den kulturelle konteksten. Sjølvstende som eit større fenomen er eit aktuelt tema på Færøyane, og spørsmålet om lausriving frå Danmark har vore i vinden sidan tidleg 1800-talet. I 1946 stemte færingane knapt fleirtal for uavhengigheit, men dette resultatet vart annullert av den danske regjeringa (Færaas, 2015). Saman med

skattelette, stort budsjettunderskot til tross for heftig økonomisk vekst og fiskeripolitikk er sjølvstende ei av sakene politikarane diskuterer i dag (Færaas, 2015). Spørsmålet om sjølvstende er noko som splittar både det politiske systemet og befolkninga. Ein av grunnane til at sjølvstenderørsla ikkje får skikkeleg gjennomslag er at mange færingar har ei kjensle av at ein bestemmer sjølv, og at den danske regjeringa ikkje blandar seg i kva ein gjer (Dall, 2022). Dette ser ein spor av i intervju med pedagogane og, der det kjem fram at SPL ikkje er noko ein nyttar i det daglege på vuggestuene. Det kan ein sjå døme på i sitata under henta frå pedagog 1 og 4.

Alle institusjoner har en læreplan som man skal forholde seg til. Men jeg synes for det meste at institusjonene arbeider nå med sitt. Altså vi vet hva vi skal og hva vi skal gjøre, men jeg tror ikke det bliver overholdt. Det er så stor forskjell fra institusjon til institusjon (..) Men vi vet vi har en læreplan og vi vet vi skal forholde oss til den (Pedagog 1)

Nei, ikke sånn.. Vi har brukt den til prosjekter, men ikke i våres hverdag. Der bruker vi mer teori og praksiserfaringer (..) Så det er ikke noe vi bruker.. sånn, ja.. (Pedagog 4)

Det at færingane har ynskja sjølvstende frå Danmark ved fleire anledningar gjer at det truleg ikkje er alle som opplever tilknytninga til Danmark som positiv. Dette kan påverke mellom anna korleis pedagogane stiller seg til læreplanen. Mi oppfatning etter datainnsamlinga er at mange av pedagogane kjenner læreplanen, men at læreplanen ikkje er noko som styrar arbeidskvardagen deira i særleg stor grad. Både pedagogane og SPL vert oppfatta å tenke kring det sjølvstendige barnet i tråd med ein vestleg måte å forstå sjølvstende på. Det understrekar at den kulturelle konteksten er viktig, og eg vil no i det siste kapittelet sjå nærare på ei meir overordna kulturell kontekst for oppgåva.

5.4 Færøyane – barndom i brytningstid mellom tradisjon og seinmodernitet

Eg vil no seie noko om den overordna kulturelle konteksten for oppgåva, samt dikotomien om individ eller fellesskap.

Færøyane er eit seinmoderne samfunn med tradisjonelle familieeiningar som representerer barn si viktigaste kulturelle og sosiale referanseramme. I ei spørjeundersøking kom det fram at færøyske tredjeklassingar prioriterer familien høgare enn alt anna (Gaini F. , 2009, s. 76). Færøyske barn har sterke familieband til

heimregionen som deira kulturelle identitet er knytt til, og lokalsamfunnet er omdreingspunktet for deira sosiale nettverk og kvardagsliv (Gaini F. , 2009, s. 72). Overgangen frå tradisjon til seinmodernitet, frå kollektivt landbruks- og fiskerisamfunn til individualisert vitskapssamfunn har ikkje vore utan problem på Færøyane. Den djupe splittinga mellom det gamle og det nye i samfunnet avspeglar distansen mellom den yngre og den eldre generasjonen på øyane i dag (Gaini F. , 2009, s. 77).

Grunnleggjande for den utviklinga som har funne stad er at forholdet mellom det enkelte menneskje og fellesskapet har endra seg på eit djupt plan. Om ein ser til individet eller kulturelle uttrykk, verkar den nye tida å avspegle seg i ei fristilling frå nedarva tradisjonar og sedvanar. Sleкта, grenda, klassen, kyrkja, staten og nasjonen som gjennom historia har bunde ein saman i fellesskap har mista kraft. No skal enkeltmenneske gjere eigne val og stå for sine handlingar. Samstundes er individet fortsett grunnleggjande avhengige av fellesskapet (Thuen, 2008, s. 211). Ein kan såleis snakke om ei utvikling frå kollektive til individuelle verdiprioriteringar som legg eit aukande press på enkeltmenneske sitt sjølvstende og sjølvframstilling (Thuen, 2008, s. 214). For mange færingar symboliserer familien og kyrkja dei trygge stabiliserande institusjonane som skapar integritet i samfunnet i ei global tid utan omsyn til tradisjonelle verdiar. Kjensla av tryggleik i tilværet skapar ei form for sosial trivsel og personleg velvære for mange barn. For barn som ikkje har solide familienettverk og tilknytning til etablerte religiøse fellesskap, kan nettopp dette vere faktorar som påverkar at barn vert sosial marginalisert. I ei brytningstid mellom tradisjon og seinmodernitet, fungerer samfunnet ofte i to parallelle lag: delvis på den gamle måten, delvis på den nye (Gaini F. , 2009, ss. 78-79). Barn sin trivsel eller mangel på trivsel, oppstår ofte i denne brytninga der foreldre, skule, media og politiske myndigheiter har inkongruente verdinormer og oppfatningar av barn. Lærarar, psykologar og kyrkjelydsleiarar til dømes presenterer ofte heilt ulike bilete av barn si sosiale helse på Færøyane (Gaini F. , 2009, s. 79). Seinmoderniteten er kjenneteikna av at samfunnet sine kulturelle verdiar vert frigjort, og dermed gjort til gjenstand for personlege val. Verdiane vert diskutert og evaluert i ein open debatt. Barn får derimot sjeldan anledning til å bidra i debatten (Gaini F. , 2009, s. 78). Færøyane er på mange måtar eit meir familiebasert og verdikonservativt samfunn enn dei andre nordiske samfunna, og det er stor risiko for å verte utelukka frå fellesskapet om ein på ein eller anna måte

ikkje passar inn. Om ein ikkje fungerer saman med andre i lokalsamfunnet har ein «ei utfordring», med tilvising til konformitetspresset som er i forhold til den enkelte sitt val av livsstil og veremåte (Gaini F. , 2022, s. 37). Eit lite samfunn som Færøyane har ikkje rom for store urbane subkulturar, og dei nære, lokale relasjonane er alltid i framkant. I eit slikt bygdesamfunn er det umogleg å leve eit heilt anonymt tilvære utan kontakt med sine slektningar og naboar. Det store spørsmålet blir om ein har eit nettverk eller ikkje (Gaini F. , 2009, s. 79).

Dikotomien om individ og fellesskap

Raeff (2000) si forskning indikera at sjølvstende og det å vere ein del av eit fellesskap er to like viktige aspekt ved vestlege foreldre sine oppsedingsidear av småbarn. Dette vert støtta av eit teoretisk syn om at sjølvstende og gjensidig avhengigheit verken er ein dikotomi eller gjensidig utelukkande, men heller compatible og balanserte aspekt ved barneoppsedinga. Raeff peikar vidare på at desse to idealane er grunnleggande aspekt ved åtferd for alle menneskje og ikkje avhengig av kjønnet til barnet (Raeff, 2000, ss. 196-197). Sjølv om forskinga hennar i heilskap bekreftar at desse idealane er compatible, peikar ho òg på at foreldra i undersøkinga gav svar som indikerte korleis sjølvstende nokre gonger vart prioritert framfor det å vere ein del av fellesskapet. Det kunne handle om til dømes spørsmål om ansvar, der viktigheita av å ta individuelt ansvar for eiga åtferd vart fremja. Det vert understreka at ytterlegare forskning er naudsynt for å undersøke korleis ideane om sjølvstende og gjensidig avhengigheit vert prioritert opp mot ulike aktivitetar (Raeff, 2000, s. 197). Eit anna poeng i studien er at foreldra såg sjølvstendig handling som eit resultat av korleis ein klarte å forhalda seg til andre. Desse funna tydar på at ein sjølvstendig person er ein person som klarer å engasjere seg med andre. Denne posisjonen er interessant fordi den verkar å være i strid med den vanlege Eriksonske posisjonen om at modne sosiale relasjonar berre kan oppnåast etter at ein person har utvikla ein sterk og uavhengig sjølvkjensle. Faktisk verkar foreldra sine idear å vere meir compatible med det japanske synet på det sjølvstendige barnet, det er eit barn som er i stand til å løyse konflikhtar og komme overeins med andre (Raeff, 2000, s. 201). Rogoff (2003) støttar òg ei slik forståing av dikotomien mellom individualisme og kollektivism. Ho skriv at å bli sjølvstendig betyr at ein orienterar seg mot fellesskapet. Dette kan òg bidra til å omfamne den enkelte

sin autonomi (Rogoff, 2003, s. 201). Eit vanleg syn innanfor psykologien er at valfridom vert assosiert med sjølvstendigheit og at det å koordinere seg saman med resten av gruppa vert sett på som å ikkje ha autonomi. Denne dikotomien om autonomi eller fellesskap er ikkje gjeldande i alle samfunn. Ein kan tenke seg at det å vere ein del av fellesskapet og involvera respekt for individet sin autonomi, og for nokre er dette så viktig at ein ikkje vil vike frå dette sjølv om det handlar om den andre sitt vel og ve (Rogoff, 2003, s. 202). Eit paradoks er at den individuelle autonomien faktisk er eit sosialt produkt, og ein får autonomi i den grad ein gir det (Rogoff, 2003, s. 203). Familielivet er i rørsle og forandring samstundes som det er kontinuerleg og stabilt. Det er fult av motsetjingar og paradoks (Westerling, 2015). Det moderne familielivet er eit balanseprosjekt mellom individ og fellesskap. Det handlar om å leve sitt eige liv – saman med andre. I ein refleksiv modernitet krevjar det aktiv innsats og vedvarande merksemd på kva moglegheiter og risikoar det moderne liv rommar. I eit moderne kvardagsliv er ein konstant tvungen til å orientere seg i eit ukjent terreng med berre seg sjølv som kompass. Dette kompasset er utvikla og oppretthaldt gjennom nære og tette relasjonar til andre menneskje. Menneskje som vi høyrer saman med – kven det er blir eit opent spørsmål (Westerling, 2015).

6.0 Avsluttande oppsummering

Sjølvstende som verdi står høgt i den norske, offentlege barneoppsedinga og er noko både foreldre, rammeplan og pedagogar har ei formeining om. I eit forsøk på å belyse eigen praksis har eg i denne oppgåva ynskja å undersøke korleis SPL og færøyske pedagogar forstår omgrepet sjølvstende. Problemstillinga for oppgåva har vore: *korleis vert sjølvstende framstilt i den danske pedagogiske læreplanen og av færøyske pedagogar?* For å svare på problemstillinga trekte eg i det teoretiske rammeverket fram Erikson sin utviklingsteori, Thuen om det seinmoderne samfunnet, demokratiforståing i barnehagen, Biesta om mål i utdanninga og sjølvforvaltning som pedagogisk metode. I tråd med eit sosialkonstruktivistisk syn på verda ser ein i det teoretiske rammeverket at den sosiale konstruksjonen av kunnskap og sanning får konkrete sosiale konsekvensar og påverkar rammene for korleis pedagogrolla skal utøvast. Det teoretiske rammeverket synleggjer eit felles verdigrunnlag der til dømes fridom, medverknad og autonomi vert løfta fram som viktige verdiar i eit seinmoderne

samfunn. Ein ser på samfunnsnivå ei utvikling frå kollektive til individuelle verdiprioriteringar som legg eit aukande press på enkeltmenneske sitt sjølvstende, noko som aktualiserer kvifor ein arbeider med dette hjå småbarn.

Inspirert av Biesta sine omgrep starta eg drøftinga med å sjå på korleis SPL og dei færøyske pedagogane forstår omgrepet sjølvstende som kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Eg hevda at SPL og pedagogane forstår sjølvstende som ein del av barn si naturlege utvikling i tråd med Erikson sin utviklingsteori. Arbeidet med sjølvstende vert legitimert i at barna utviklar eit sjølvverd, og Ahlmann vert trekt fram som ein inspirasjon i det pedagogiske arbeidet med sjølvstende hjå småbarn av pedagogane. Vidare såg eg på korleis sjølvstende er viktig i det færøyske fellesskapet som «den utvida familien», og korleis sosialisering er eit viktig poeng i SPL. Eg hevda at SPL og pedagogane har ulik forståing av korleis sjølvstende kan verte forstått som subjektivering, og at pedagogane verker å vere meir opptekne av barn sin autonomi enn SPL. Både pedagogar og SPL ser sjølvstende som ei form for kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Vidare har eg peika på nokre eigenskapar og ferdigheiter som kjenneteiknar det sjølvstendige barnet i skildringane til SPL og pedagogane. Dette er avgrensa til å handle om mellom anna å kunne handtere eigne behov, om omsorg, om gåpåmot, om å klare å komme i kontakt med andre barn og språk. På grunnlag av den tematiske analysen som er gjort er det identifisert to ideal for sjølvstende. Det første idealet har fått namnet det autonome barnet og seier noko om pedagogane sin respekt for barn sin autonomi, korleis det er ein del av ei fagleg profesjonalisering og at dette er eit ideal i vestleg barneoppseding. Det andre idealet har fått namnet den demokratiske borgaren og seier noko om demokrati og medborgarskap som ideal i barnehagen. I SPL vert det sjølvstendige barnet fremja som eit steg på vegen mot idealet om den demokratiske medborgaren.

Eg vil avrunda med å seie at slik eg forstår utsegna til både SPL og pedagogane vitnar dei om ei konvensjonell forståing av barndom der sjølvstende og autonomi vert sett på som utviklingsmessige endepunkt. Men ein borgar sine behov vil vere i endring gjennom livet frå fødsel til alderdom, og vaksne kan òg vere avhengige – om enn på meir subtile måtar enn barn. Så kanskje kan det vere fruktbart å sjå på sjølvstende som ein dynamisk prosess framfor eit mål. Etter å ha arbeidd med datamaterialet sit eg att

med ei oppfatning om at spørsmålet om kvifor ein skal arbeide med sjølvstende hjå småbarn botnar i pedagogiske grunnlagsproblem som individualisme versus kommunitarisme, om barn si utvikling er noko naturalistisk eller kulturelt og spørsmål om barn sine behov versus barn sine kompetansar. Arbeidet med denne oppgåva har synt meg at dette er interessante og aktuelle tema å arbeide med som det vil vere behov for meir forskning på. Særleg i intervjumaterialet ligg det mange ansatsar til vidare forskingsprosjekt. Hadde denne oppgåva hatt eit større omfang ville det vore spennande å ta tak i nokre av dei andre diskursane som er med på å skape oppfatninga om ein god barndom i Norden – barn si tilknytning til naturen eller leiken sin eineståande posisjon for å nemne noko. Eit anna fenomen eg har opplevd som særskilt for færøyske barnehagar er det svært så holistiske synet mange verka å ha på barn si utvikling, og korleis ein ser motorikk som fundamentet for all anna utvikling. Dette hadde vore interessant å undersøke nærare.

Litteraturliste

- Ahlmann, L. (2001). *Små børn og de voksne - kvalitet i det pædagogiske arbejde*. Christian Ejlers Forlag.
- Akademika. (2023, 04 19). *Bevægelse og udvikling*. Henta frå Akademika: <https://www.akademika.no/bevaegelse-og-udvikling/9788741252544>
- Andersen, J. (2015). Medborgerskab – begreb, roller og nye muligheder. I A. Lyngsø, J. Andersen, C. Aabro, H. Hauer, K. Krøigaard, & m.fl, *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
- AnonymBruker. (2022, 06 19). Synes mange oppdrar lite selvstendige barn. *Kvinneguiden* . Henta frå <https://forum.kvinneguiden.no/topic/1593636-synes-mange-oppdrar-lite-selvstendige-barn/#comments>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), ss. 33-46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), ss. 77-101.
- Brønsted, C. (2015). At blive samfundsborger – om socialiseringsprocesser. I A. Lyngsø, J. Andersen, C. Aabro, H. Hauer, K. Krøigaard, & m.fl, *Pædagogik - introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Buudir. (2023, 02 14). *Trass og korleis du taklar det*. Henta frå Buudir: <https://www.buudir.no/foreldrehverdag/smabarn/grenser-trass-og-konflikter/trass-og-korleis-du-taklar-det/>
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok - praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Børne- og Socialministeriet. (2016). Master for en styrket pædagogisk læreplan - pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål. Henta frå <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/master-en-styrket-paedagogisk-laereplan>
- Børne og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan - rammer og indhold*. Henta frå www.emu.dk/dagtilbud
- Cappelen Damm. (2023, 01 09). *Gert Biesta*. Henta frå <https://cappelendam.no/forfattere/Gert%20J.%20J.%20Biesta-scid:45523>
- Dall, A. (2022, 12 08). *Danmarks Radio*. Henta frå God økonomi har før styrket færøsk ønske om selvstændighed - men ikke denne gang: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/god-oekonomi-har-foer-styrket-faeroesk-oenske-om-selvstaendighed-men-ikke-denne-gang>
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur . (2023, 02 19). *Selvstendig*. Henta frå www.naob.no: <https://naob.no/ordbok/selvstendig>
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Furseth, A. (1975). *Færøylene - et riss*. Aschehoug.
- Færaas, A. (2015, 08 31). *Færøylene kan bli neste selvstendige land i Europa*. Henta frå Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/verden/i/74Av/faeroeyene-kan-bli-neste-selvstendige-land-i-europa>
- Gaini, F. (2006). Familie, leg og erfaring - børnehvebørn og moderniseringsprocessen på Færøerne. *Barn*(3), ss. 9-25.
- Gaini, F. (2009). Lyt til os - og du vil få en positiv oplevelse! Kultur, fritid og social trivsel blandt færøske tredjeklasses elever. *Barn - forskning om barn og barndom i Norden*, 27(2), ss. 69-82. doi:<https://doi.org/10.5324/barn.v27i2.4285>
- Gaini, F. (2022, 06 05). De unges stille oprør - modstand, indflydelse og fremtid på Færøerne. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1), ss. 29-43. doi:doi: 10.18261/ntu.3.1.3
- Glossary of Psychology. (2023, 04 19). *Epigenetic principle*. Henta frå www.psychology-lexicon.com: <https://www.psychology-lexicon.com/cms/glossary/38-glossary-e/4376-epigenetic-principle.html>
- Gravesen, D. T. (2015). Om betydningen af individuelle, sociale og kulturelle forskelle – i menneskers tilværelser og i pædagogisk praksis. I A. Lyngsø, J. Andersen, C. Aabro, H. Hauer, K. Krøigaard, & m.fl, *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Hallen, D., & Evenshaug, O. (1990). *Barnet - på vei mot selvstendighet*. HD-forlaget .
- Haugen, R. (2015). *Barns utvikling i barnehagealder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Homme, A., Danielsen, H., & Ludvigsen, K. (2020). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen: underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen*. NORCE Samfunn.
- Johnsen, M. L. (2015). Deltagelse i pædagogisk praksis – om praktik og praktiksteder på pædagoguddannelsen. I A. Lyngsø, J. Andersen, C. Aabro, H. Hauer, K. Krøigaard, & m.fl, *Pædagogik - introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kaurel, J. (2016). Barnehagen - barns første møte med utdanning. I O. Kvamme, T. Kvernbeek, & T. Strand, *Pedagogiske fenomener - en innføring* (ss. 229-239). Cappelen Damm Akademisk.
- Knudsen, K. J. (2010). Kvinder og velfærd på Færøerne. I N. ministerrådet, *Kvinder og velfærd i vestnorden* (ss. 13-38). Nordic Council of Ministers.
- Kronvoll, A. (2021). *Nordisk samarbeid*. Henta frå Fakta om Færøylene: <https://www.norden.org/no/information/fakta-om-faeroyene>
- Krøigaard, K. (2015). Utvikling, relation og personlighet - et psykologisk perspektiv på pædagogik. I A. Lyngsø, J. Andersen, C. Aabro, H. Hauer, K. Krøigaard, & m.fl, *Pædagogik - introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Larsen, A., & Slåtten, M. (2019). *En bok om oppvekst - samfunnsfag for barnehagelærere* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2019, 03 04). *VI-fellesskapet i barnehagen*. Henta frå Barnehage.no: <https://www.barnehage.no/kronikk/vi-fellesskapet-i-barnehagen/132718>
- Møller, M. (1979). *Erik H. Erikson - personlighetens psykologi*. Forum/Dreyer.
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- NOU 2007:6. (2007). *Formål for framtida - formål for barnehagen og opplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå www.regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/8d208e2fb15c4b01ab344eb29c8c1be3/nou200720070006000dddpdfs.pdf>
- Olesen, S. G. (2015). Organisatoriske og lovmæssige rammer. I A. Lyngsø, J. Andersen, C. Aabro, H. Hauer, K. Krøigaard, & m.fl, *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordic Studies in Education*(23), ss. 1-20. doi:10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-01
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Fagbokforlaget.
- Raeff, C. (2000). European-American Parents' Ideas About Their Toddlers Independence and Interdependence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(2), ss. 183-205. doi:[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00039-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00039-8).
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press .
- Schmidt, C. H. (2020, 04 26). *Diskursanalyse*. Henta 10 11, 2022 frå Læremiddel DK: https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/08/Diskursanalyse_printversion_samlet.pdf
- Schmidt, C. H., & Scott, M. (2021). Leg som læring, udvikling og dannelse - En policy-antropologisk undersøgelse af legens betydning i dansk tagtilbuds-policy. *Barn*. doi:<https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3788>
- Skolverket. (2022, 10 12). *Läroplan för förskolan*. Henta frå www.skolverket.se: <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, C., & Marit, U. (2020). *Opplæring til selvstendighet - et sosialt kognitivt perspektiv*. Universitetsforlaget.

- Thoresen, I. T. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2, ss. 127-137. doi:10.7577/nbf.252
- Thuen, H. (2008). *Om barnet - oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag.
- Tjora, A. (2020, 12 03). *Sosialkonstruktivisme*. Henta frå Store Norske Leksikon: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Torsøe, M. (2017, 10 17). Selvstendighet er viktigere for nordmenn enn for andre Europeere. *Forskning.no*. Henta frå <https://forskning.no/uit-norges-arktiske-universitet-partner/selvstendighet-er-viktigere-for-nordmenn-enn-for-andre-europeere/316102>
- Utbildningsstyrelsen . (2022, 10 12). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022*. Henta frå www.oph.fi: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_planen_for_smabar_nspedagogik_2022_0.pdf
- Vedeld, I. T. (2005). *Å være færing er å være meg - nasjonal identitet på Færøyene*. Universitetet i Oslo. DUO. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/24100/32182.pdf>
- Volckmar, N. (2019). The Faroese Path to a Comprehensive Education System. *Nordic Journal of Educational History*, 6(2), ss. 121-141. doi: <https://doi.org/10.36368/njedh.v6i2.153>
- Westerling, A. (2015). Familieliv i det moderne samfund. I A. Lyngsø, J. Andersen, C. Aabro, H. Hauer, K. Krøigaard, & m.fl, *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Wikipedia. (2022, 07 31). *Gøtudansk*. Henta frå Wikipedia: <https://no.wikipedia.org/wiki/G%C3%B8tudansk>
- Woodhead, M. (2005). Early Childhood Development: A Question of Rights'. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), ss. 79-98. doi:10.1007/BF03168347
- Wærness, K. (1998). De fleste nordmenn vil ha selvstendige, ikke lydige barn. *Samfunnsspeilet*, 6(98), ss. 45-46. Henta frå https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/69916?_ts=137db140398

Vedlegg

1. Stadfesting frå rettleiar

2. Godkjenning frå SIKT

3. Samtykkeskjema

4. Informasjonsskriv

5. Intervjuguide

1. Stadfesting frå rettleiar

Bergen 04.05.2023

Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE.

Vitenskapelig forskning som omfatter sensitive personopplysninger, har rådføringsplikt med personvernombud. UiB har avtale med SIKT sin om personvernrådgivningstjeneste for å oppfylle rådføringsplikten.

SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur) er en løsning utviklet av IT-avdelingen ved UiB for sikker behandling av forskningsmateriale/-data som inneholder sensitive personopplysninger.

Jeg bekrefter med dette at Frida Dingsøy Holme sitt masterprosjekt er registrert i RETTE, har vært vurdert av SIKT sin personvernrådgivningstjeneste og at forskningsmaterialet er oppbevart i SAFE.



Signatur veileder

2. Godkjenning frå SIKT



[Meldeskjema](#) / [Selvstendighet i barnehagen - i læreplan og praksis](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

945236

Vurderingstype

Standard

Dato

14.09.2022

Prosjektittel

Selvstendighet i barnehagen - i læreplan og praksis

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Helene Eide

Student

Frida Marlen Dingsøy Holme

Prosjektperiode

01.09.2022 - 15.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skyklagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

• lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

3. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Selvstendighet i barnehagen – i læreplan og praksis»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke forståelser av barndom som ligger til grunn for arbeid med småbarns selvstendighet i barnehagen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Den danske dagtilbudsloven §8 slår fast at «det at være barn har en verdi i sig selv. Børn skal ikke alene forberedes på at blive voksne, men også støttes og værdsættes i de første år». Barnesynet i danske og færøyske barnehager tar utgangspunkt i at det å være barn har en verdi i seg selv, og at barn oppfattes som grunnleggende kompetente og selvstendige. Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan færøyske pedagoger og den danske pædagogiske læreplanen forstår begrepet «selvstendighet», og hvilke diskurser om barndom som ligger til grunn for å arbeide med småbarns selvstendighet. Opplysningene fra deg vil brukes i en masteroppgave, og vil ikke bli brukt av studenten eller veileder til andre formål enn de beskrevet over.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

De som blir spurt om å delta er pedagoger i færøyske barnehager som har «proffesjonsbachelor som pædagog» eller tilsvarende utdanning. Du blir spurt om å delta fordi du har kunnskap om og erfaring med pedagogisk arbeid med selvstendighet hos småbarn. Du får dette skrivet av din arbeidsgiver og vi har ikke dine kontaktopplysninger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et kvalitativt forskningsintervju med studenten på din arbeidsplass. Det vil bli brukt en intervjuguide for å strukturere intervjuet. Intervjuet vil ha en varighet på mellom 45 og 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om barnesyn, pedagogisk praksis og forståelse av den pedagogiske læreplanen. Vi vil også be deg om å gi noen opplysninger om deg selv i intervjuet. Det vil være opplysninger om din utdanning og stilling som pedagog. Studenten vil registrere dine svar fra intervjuet som notater og elektronisk lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli

slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare studenten som har tilgang til intervjuopptakene. Transkriberingen, notater og sluttresultat vil være anonymisert. For at uvedkommende ikke skal kunne få tilgang til personopplysninger vil ikke intervju eller notat inneholde navn på person eller barnehage. Vi vil bruke navn som for eksempel «PED1» eller «PED2» for å skille intervjuopptakene. Lydopptakene blir slettet etter prosjektets slutt. Opptakene vil bli lagret på en [passordbeskyttet](#) digital enhet som bare studenten har tilgang til. Enheten brukes ikke til annet enn til dette formålet og kobles ikke opp mot internett.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet avsluttes når masteroppgaven er godkjent. Dato for innlevering av oppgaven er 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent

- Frida Marlen Dingsøy Holme
fho030@uib.no

Universitetet i Bergen ved veileder

- Helene Marie Kjærgård Eide
helene.eide@uib.no
+47 55 58 47 04

Universitetet i Bergen ved personvernombud

- Janecke Helene Veim
janecke.veim@uib.no
+47 55 58 20 29

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
personverntjenester@nsd.no
+47 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Helene Marie Kjærgård Eide

Frida Marlen Dingsøyr Holme

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Selvstendighet i barnehagen – i læreplan og praksis» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og at informasjonen jeg gir kan brukes i forskningsprosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 15.05.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

4. Informasjonsskriv

Informasjon til informanter

Hei!

Tusen takk for at du har takket ja til å bli intervjuet i forbindelse med min masteroppgave. Jeg heter Frida Holme og er utdannet barnehagelærer (tilsvarende proffesjonsbachelor i pedagogikk), og holder nå på med min mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Jeg er spesielt opptatt av temaer som barndom, barnesyn, selvstendighet og synes at arbeid med de yngste barna i barnehagen er særlig spennende.

Formålet med masteroppgaven

Den danske dagtilbudsloven §8 slår fast at «det at være barn har en verdi i sig selv. Børn skal ikke alene forberedes på at blive voksne, men også støttes og værdsættes i de første år». Barnesynet i danske og færøyske barnehager tar utgangspunkt i at det å være barn har en verdi i seg selv, og at barn oppfattes som grunnleggende kompetente og selvstendige. Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan færøyske pedagoger og den danske pædagogiske læreplanen forstår begrepet «selvstendighet», og hvilke diskurser om barndom som ligger til grunn for å arbeide med småbarns selvstendighet.

Om metode

Jeg skal samle inn data ved å gjennomføre et semi-strukturert kvalitativt forskningsintervju. Det betyr at vi har en dialog der jeg vil komme med noen spørsmål som jeg har planlagt på forhånd, og noen spørsmål tar vi undervegs. Jeg vil i etterkant gjennomføre en diskursanalyse av datamaterialet (intervju med pedagoger og den danske læreplanen). Vil du lese mer om diskurs og diskursanalyse legger jeg ved et dokument som kort forklarer dette. Det er ikke forventet at du skal forberede deg på noe til intervjuet, jeg ønsker bare å høre ditt perspektiv.

Noen eksempler på spørsmål kan vere:

- Hvordan forstår du det som omtaltes som det gode barneliv?
- «Børn oppfattes grundlæggende som kompetente og selvstændige, samtidig med at børn har brug for omsorg, udfordringer, positive forventninger og tillid fra det pædagogiske personale». Hvordan forstår du formuleringen om at barn er grunnleggende kompetente og selvstendige?
- Hva forstår du som barndommens egneverd?

Når det gjelder datainnsamlingen ønsker jeg å gjennomføre denne så raskt som mulig. Jeg ser for meg å reise nedover til Færøyene i starten av november. Gi meg gjerne en tilbakemelding om dette er en tid som kan fungere for deg eller dere å møtes. Detaljane avtaler vi etterhvert. Ikke nøl med å ta kontakt med meg dersom du har

spørsmål.

Gleder meg til å treffes.

Hilsen Frida Holme

Information til informanter

Hej!

Tusind tak fordi du takker ja til at blive interviewet i forbindelse med mit kandidatspeciale. Mit navn er Frida Holme og jeg er uddannet børnehavelærer (svarende til en professionsbachelor i pædagogik), og jeg er i gang med min kandidatgrad i pædagogik ved Universitetet i Bergen. Jeg interesserer mig især for emner som barndom, børnesyn, selvstændighed og synes, at arbejdet med de yngste børn i vuggestuen er særligt spændende.

Formålet med kandidatafhandlingen

Dagtilbudslovens §8 siger, at "at være barn har en værdi i sig selv. Børn bør ikke alene er parate til at blive voksne, men også støttet og værdsat i de første år". Børns syn i Danske og færøske børnehaver tager udgangspunkt i, at det at være barn har en værdi i sig selv, og at børn opfattes som grundlæggende kompetente og selvstændige. Formålet med dette kandidatspeciale er at undersøge, hvordan færøske pædagoger og den danske pædagogiske læreplan forstår begrebet "selvstændighed", og hvilke diskurser om barndom, der ligger til grund for arbejdet med små børns selvstændighed.

Om metode

Jeg vil indsamle data ved at gennemføre et semistruktureret kvalitativt forskningsinterview. Det betyder, at vi har en dialog, hvor jeg vil komme med nogle spørgsmål, som jeg har planlagt på forhånd, og nogle spørgsmål, vi tager hen ad vejen. Efterfølgende vil jeg foretage en diskursanalyse af datamaterialet (interviews med pædagoger og den danske læreplan). Hvis du vil læse mere om diskurs og diskursanalyse, vedhæfter jeg et dokument, der kort forklarer dette. Du forventes ikke at forberede noget til samtalen, jeg vil bare gerne høre dit perspektiv.

Nogle eksempler på spørgsmål kunne være:

- Hvordan forstår du, hvad der blev omtalt som det gode barndomsliv?
- "Børn opfattes grundlæggende som kompetente og selvstændige, samtidig med at børn har brug for omsorg, udfordringer, positive forventninger og tillid fra det pædagogiske personale". Hvordan forstår du udsagnet om, at børn er grundlæggende kompetente og selvstændige?
- Hvad forstår du som barndommens selvværd?

Med hensyn til dataindsamlingen ønsker jeg at gennemføre dette så hurtigt som muligt. Jeg ser for mig at rejse ned til Færøerne i starten af november. Giv mig gerne feedback, hvis dette er et tidspunkt, der kan fungere for dig at mødes. Vi aftaler detaljerne senere. Tøv ikke med at kontakte mig, hvis du har spørgsmål.

Ser frem til at møde dig.

Med venlig hilsen Frida Holme

5. Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjon

Velkommen og takk for at du tek deg tid til å delta i denne undersøkinga. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men skal transkriberast så snart som mogleg etter at intervjuet er gjennomført. Lydfilene vil deretter verte sletta. Det skriftlege dokumentet vil verte oppbevart i samsvar med gjeldande regelverk og deretter slettast. Eg forventar at intervjuet vil vare i max. 1 time. Det er ikkje sett av tid til pause. Eg vil understreke at dette intervjuet ikkje på nokon måte er ein form for kontroll eller kritisk evaluering av din praksis. Har du nokre spørsmål før vi startar?

Innleiing

Eg heiter Frida Holme og er student ved Universitetet i Bergen. Dette intervjuet vil vere ein del av datagrunnlaget til mi masteroppgåve i pedagogikk. Temaet er sjølvstende hjå småbarn i færøyske barnehagar.

Spørsmål

Stilling:

Utdanning:

Erfaring (år):

Forståing av den pedagogiske læreplanen

Den danske pedagogiske læreplanen seier at det å være barn er ein verdi i seg sjølv. Vidare står det: «De danske dagtilbud skal være med til at understøtte det gode børneliv, forstået som et liv, hvor der er plads, tid og ro til at være barn, og hvor et nært og tillidsskabende pædagogisk personale giver barnet nærvær, omsorg og tryghed til at kunne lære og udvikle sig»

- Korleis forstår du det som omtales som det gode barneliv?
- Kva betyr det for deg at «det å være barn» er ein verdi i seg sjølv?
- Nyttar du deg av kapittelet om barnesyn i din arbeidskvardag, i så fall; korleis?
- «Børn opfattes grundlæggende som kompetente og selvstændige, samtidig med at børn har brug for omsorg, udfordringer, positive forventninger og tillid fra det pædagogiske personale». Korleis forstår du formuleringa om at barn er grunnleggande kompetente og sjølvstendige?
- Er det formuleringar i læreplanen som kan vere vanskelege å forstå?
- Kva føringar i læreplanen tykkjer du er dei mest utfordrande å gjennomføre i praksis?
- Er det noko du saknar i læreplanen?

Barnesyn og pedagogisk praksis

- Kva forstår du som barndommens eigenverdi?

- Korleis arbeider du for å ivareta denne verdien? Har du eit døme på noko du har gjort saman med barna som handlar om dette? Konkrete aktivitetar?
- Tidlegare snakka vi om sjølvstende og korleis du forstår det. Korleis arbeider du for at barn skal vere sjølvstendige?
- Kvifor skal barn vere sjølvstendige?
- Korleis veit ein at barn er sjølvstendige?
- Er barnesyn noko du diskuterer med dine kollegaer? Einige/ueinige?
- Er barns sjølvstende noko du diskuterer med dine kollegaer?
- Har du merka nokon endring i korleis ein arbeider med sjølvstende i barnehagen gjennom din karriere?
- I arbeid med egen læreplan – korleis syner de eige arbeid med barns eigenverdi og sjølvstende?

Avslutning:

Eg har ikkje fleire spørsmål. Er det noko meir du ynskjer å få sagt, noko eg burde vite eller noko du vil spørje om før vi avsluttar? Takk for at du har stilt opp og del av dine erfaringar.