

# Sosialisering av småbarn i dag

Om verdier og verdilæring i barnehager og hjem

Marina Nookhao Bredesen



Masteroppgave

Våren 2017

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

## Sammendrag

I dag har barnehager en stor rolle i barns sosialisering, der foreldre og barnehageansatte samarbeider og utfyller hverandres roller. Både foreldre og ansatte regnes som barnets signifikante andre i denne prosessen. En del av det som inngår i sosialiseringen av barn er å overføre verdier til dem. Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder som følger: *Hvordan snakker foreldre og ansatte om verdier og verdioverføringer mellom barn og voksne, og hvordan begrunner de dette som viktig? Hvordan snakker foreldre og ansatte om samarbeidet seg imellom?*

Analysen baserer seg på syv kvalitative intervjuer med foreldre og barnehageansatte. Kriteriene jeg stilte for rekrutteringen av informantene var at de enten jobber i barnehager og/eller har barn i barnehager. Jeg valgte å stille informantene spørsmål knyttet til situasjoner i en vanlig hverdag, samt spørsmål knyttet til samarbeidet mellom barnehagene og foreldrene. Ut fra disse samtalene har jeg gjennomført en analyse av hvilke verdier som kommer fram hos informantene. Jeg hadde dermed ikke noen oppfattelse av hvilke verdier som skulle vektlegges i forkant. Jeg ville ikke la meg styre av tidligere forskning og sosiologisk teori på feltet, men la informantenes beskrivelser spille inn på analysen. Samtidig hadde jeg satt meg inn i litteratur på feltet. Studien bærer derfor preg av å ha en abduktiv tilnærming.

Verdier som disse informantene trekker fram har jeg kalt dannelse, solidaritet, barns medbestemmelse, selvstendighet og lydighet. Verdiene uttrykkes og overføres på forskjellige måter, i ulike grader og nevnes i forhold til forskjellige situasjoner. Samarbeidet kan forstås som formelle møter, i form av foreldresamtaler og foreldremøter, og som uformelle møter som ved henting og levering. I løpet av analyseprosessen fikk jeg en antakelse om at foreldrene og de ansatte er enige om verdienes innhold og hvordan de skal overføres til barna. Dette undersøkte jeg nærmere ved å se på hvor informantene har verdiene som de snakker om, fra.

Synet på barn og barndom har endret seg historisk, sosialt og kulturelt. Min studie gir både et historisk tilbakeblikk på hvilke perspektiver som var gjeldende for bare noen tiår tilbake, og hvilke perspektiver som står sentralt i dag. I dag har barn og barndom en verdi i seg selv, der

barn anses som sentrale aktører i egen utvikling. Barns stemme skal bli hørt. Selve verdioverføringen, eller sosialiseringen av barna, skjer også på nye måter der ord som «kreativitet», «learning by doing» og «utforskning» står sentralt. Verdiene og verdioverføringene som denne studien trekker fram kan gjenspeile verdier i det større samfunnet, fordi det som overføres fra voksne til barn i løpet av et barns første leveår er noe de tar med seg videre. Det kan derfor ikke avgrenses til kun å være gjeldende i barndommen, men også i voksen alder. Primærsosialisering er et tema som er mye forsket på innenfor sosiologi, men forskning om verdier og hvordan verdier videreføres til barn er mer framtreddende innenfor andre fagdisipliner, som for eksempel psykologi og pedagogikk. Hvordan verdier overføres og hvilke verdier som vektlegges kan videre tas for gitt, og være en praksis man ikke tenker over at man gjør. Min studie setter spørsmålsteget ved dette «tatt for gitt», og kan være et bidrag til et sosiologisk perspektiv på dette feltet.

Antall ord: 35190 ord.

## **Forord**

Å jobbe med masterprosjektet har vært litt av en berg-og-dalbane-tur. Det har vært veldig spennende og kunne fordype seg i et tema jeg synes er interessant. Med dette prosjektet har jeg fått mye kunnskap om hvordan man kan forstå barn og barndom, og hvordan denne forståelsen er flytende i en historisk og kulturell kontekst. Kunnskapen har satt preg på meg personlig og gjort at jeg har reflektert rundt sentrale spørsmål jeg ikke bare kan bruke faglig, men også i mitt eget liv. Jeg har også fått kunnskap om hvordan man kan gjøre sosiologisk forskning. Hele prosessen fra start til slutt og alle erfaringene jeg har fått hele veien er noe jeg kommer til å huske og ta med meg videre. Det har også vært utfordrende å gjøre dette prosjektet. Når man er helt fersk og hiver seg inn i noe man aldri har gjort før, er det naturlig at det blir noen bomturer i løpet av prosessen. Da har det vært veldig godt å ha både medstudenter, familie, venner og ikke minst veileder Liv Johanne Syltevik.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til veilederen min, som har bidratt med mange gode diskusjoner og faglige tips og råd som jeg har hatt veldig godt nytte av i løpet av prosjektet. Hun har støttet meg og mine ideer, og hjulpet meg med å forstå når noe har vært utfordrende. Jeg vil også rette en stor takk til mine medstudenter. Til tross for at de har sitt eget prosjekt å tenke på har de alltid tatt meg imot når jeg har trengt en diskusjonspartner. Ikke minst har samboeren min, familie og venner vært gode moralske støttespillere i både oppturene og nedturene. Noen vil kanskje påstå at det å jobbe med et masterprosjekt kan føles isolerende, men med så mange gode støttespillere gjennom disse to årene har jeg opplevd prosessen som ett stort samarbeid.

Til sist vil jeg gjerne takke mine informanter som stilte opp og ønsket å snakke med meg. Jeg setter pris på ærligheten og de gode refleksjonene dere har delt med meg i samtalene, og jeg setter pris på engasjementet dere har vist for masterprosjektet mitt. Uten dere hadde jeg ikke fått så mye god og nyttig kunnskap, både for prosjektet og for livet videre.

Tusen takk.

Marina Nookhao Bredeesen.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Forord.....	iii
Kapittel 1: Innledning .....	1
1.1 Samfunnmessig og sosiologisk relevans .....	2
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Dannelse, sosialisering og verdier .....	4
1.4 Perspektiver på barn og barndom.....	5
1.5 Metodisk tilnærming .....	7
1.6 Studiens oppbygging.....	7
Kapittel 2: Barn, barndom og barnehager i en norsk kontekst.....	8
2.1 Barn og barnehager i den norske velferdsstaten .....	9
2.2 Barnehagens framvekst.....	10
2.3 Dagens barnehager.....	11
2.4 Rammeplanen for barnehager .....	13
2.5 Forskning på omsorgsidealer blant foreldre.....	15
2.6 Samarbeid mellom foreldre og ansatte.....	17
2.7 Avslutning.....	18
Kapittel 3: Metode .....	18
3.1 Et kvalitativt undersøkelsesopplegg.....	19
3.2 Intervju som metode .....	20
3.3 Rekruttering av informanter.....	20
3.4 Informantene .....	21
De ansatte.....	22
Foreldrene .....	23
3.5 Intervjuguidene .....	24
3.6 Forskerrollen.....	25
3.7 Analytisk tilnærming .....	26
Abduktiv strategi.....	27
3.8 Etske betraktninger .....	28
3.9 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	29
3.10 Avslutning.....	30
Kapittel 4: Teoretisk utgangspunkt.....	30
4.1 Barn som «human beings» og «human becomings».....	30

4.2 Perspektiver på sosialisering.....	32
Sosialisering, internalisering og institusjonalisering.....	32
Fortolkende reproduksjon .....	34
4.3 Perspektiver på oppdragelsesidealer .....	34
Oppdragelsesidealer i barnehagen .....	34
Oppdragelsesidealer i hjemmet.....	35
4.4 Avslutning.....	36
Kapittel 5: Verdier og verdioverføring i barnehagen.....	37
5.1 Dannelse.....	38
Kreativ utvikling .....	39
Kroppslig utvikling .....	41
5.2 Solidaritet.....	41
5.3. Barns medvirkning.....	45
5.4 Selvstendighet.....	49
5.5 Lydighet.....	52
5.6 Avslutning.....	57
Kapittel 6: Verdier og verdioverføring i hjemmet .....	58
6.1 Solidaritet.....	59
6.2 Barns medvirkning.....	64
6.3 Selvstendighet.....	66
6.4 Lydighet.....	68
6.5 Avslutning.....	72
Kapittel 7: Samspillet mellom hjem og barnehage om sosialisering .....	73
7.1 Opplevelse av samarbeidet.....	73
7.2 Grunnlaget for et godt samarbeid.....	74
7.3 Hvor har de ansatte og foreldrene verdiene fra? .....	75
Verdienes forankring i det norske samfunnet og den norske kulturen.....	75
«Det begynte egentlig i barnehagen».....	76
Verdier foreldrene trekker fram som viktige .....	79
7.4 Avslutning.....	81
Kapittel 8: Om verdier og verdioverføringer i barnehager og hjem .....	81
Litteraturliste.....	86
Vedlegg 1: informasjonsskriv .....	92
Vedlegg 2: intervjuguidene.....	93

## **Kapittel 1: Innledning**

I dag er flertallet av barn i alderen 1 til 5 år i barnehage. Barnehagene har to hovedmål, der den ene handler om å ta vare på barnas umiddelbare behov for omsorg, trygghet og lek, og den andre handler om å utvikle barnet til det som kommer senere i livsløpet (NOU, 2017:165). Barnehagene skal gjøre dette i samarbeid med barnas hjem. I denne studien vil jeg undersøke hvordan foreldre og ansatte snakker om verdier og måten disse overføres på, og om samarbeidet seg imellom.

Rammeplanen for barnehager er et dokument de ansatte kan ta utgangspunkt i når det kommer til det pedagogiske arbeidet knyttet til barnehagevirksomheten. Den kan forstås som retningslinjer for hvordan sosialisering av barna skal foregå innenfor barnehagearenaen. Her står det at foreldrene regnes som hovedansvarlige for barnas utvikling, mens barnehagen skal være et supplement (Utdanningsdirektoratet, 2015:9). De ansatte kan ha en pedagogisk utdanning i arbeidet med sosialisering av barn, og kan på denne måten regnes som én av flere eksperter innenfor dette feltet. Det har vært diskusjoner om hva som skal prege det pedagogiske arbeidet i barnehager. En debatt har handlet om i hvor stor grad læring skal være preget av lek og undervisning. Én holdning er at barn skal lære, og også finne motivasjon til å lære ved å utforske omgivelsene og bruke fantasien gjennom lek. Undervisning forstås som styrt og organisert av voksne. Debatten handler dermed om i hvor stor grad læringen skal være styrt og organisert av de voksne, og i hvor stor grad man skal la barn få utfolde seg på egne premisser. Et argument er at barn skal lære gjennom lek, fordi barn i barnehager er i en alder der fysiologisk og intellektuell modning står sentralt. Dette er en langvarig prosess og krever derfor en annen form for læring enn hva man vil ha bruk for senere, når det som skal læres er mer konkret (Pedersen, 2017). Også primærsosialisering i hjemmet har endret seg i tillegg til at den i større grad foregår utenfor hjemmet. Tidsnyttingsundersøkelser viser blant annet at foreldre bruker mer tid på aktiv barneomsorg enn tidligere (Kitterød, 2012:62). De bruker mer tid på både praktiske omsorgsoppgaver som bleieskift og mating, og mer tid på å være med barna. Foreldre nøyer seg ikke med bare å ha tilsyn over barna i løpet av dagen, men de deltar aktivt i barnas fritidsaktiviteter og i barnas lek. Denne endringen kan forstås i lys av begrepet «intensivt foreldreskap». Begrepet er utarbeidet fra Hays sitt begrep «intensive mothering» som belyser hvordan mødres tidsbruk med barn i nyere tid er preget av å tilfredsstille barns behov og å være til stede med barna. Dette gjelder for øvrig også for

fedre (jfr. begrepet «intensivt foreldreskap»), og viser hvordan foreldreskapet har fått ny og mer innhold sammenliknet med tidligere forståelser (Faircloth mfl., 2013:2-3).

Diskusjoner om hva som er riktig barneomsorg kommer også jevnlig opp i media. Ved å slå opp i aviser kan man blant annet bli møtt med overskrifter som «Dropp sukkeret – hvis du elsker barnet ditt» (Larsson, 2017) og «Ikke kjøp smartklokker til barna!» (Burner, 2017). I og med at rammene for barneomsorgen har endret seg og det er mange diskusjoner om innholdet, er det interessant å snakke om hvilke verdier foreldrene og de ansatte legger vekt på i verdioverføringene. Hvordan beskriver informantene verdiene og hvordan snakker de om selve overføringen av disse?

### **1.1 Samfunnsmessig og sosiologisk relevans**

Denne studien tar for seg temaer som står sentralt i sosiologien. Fagdisiplinen har en sterk tradisjon for å ta opp sosialisering på ulike måter. Begreper som primærsosialisering, sekundærsosialisering, signifikante andre og generaliserte andre er begreper som flere sosiologer bruker for å undersøke forholdet mellom individ og samfunn i et sosiologisk perspektiv (se for eksempel Mead referert i Appelrouth og Edles, 2016). Det er nettopp dette som kan sies å være grunnsteinen i sosiologi; læren om forholdet mellom individ og samfunn. Jeg skal undersøke verdier og verdioverføringer slik det snakkes om innenfor barnehager og hjem. Verdier er noe som blir overført til barn fra voksne gjennom sosialiseringprosessen. Jeg vil undersøke verdier fordi disse både kan si noe om hva man mener er vesentlig i barndommen og de kan si noe om hvordan man forstår og forholder seg til denne perioden i livet. Videre kan verdier vise til hva man mener at man skal ta med seg videre fra barndommen og inn i ungdomslivet og voksenlivet. Studier av sosialisering har vært mest framtrepende innenfor fagfelt som psykologi og pedagogikk, der temaer som omhandler hvordan man skal overføre verdier og hvorfor, står sentralt. Dette er temaer som ikke er like mye forsket på innenfor sosiologi, men noen bidrag er det (se for eksempel Wetlesen, 2000).

Syn på barn, barndom og sosialisering er i stadig endring. Samtidig har det blitt etablert pedagogiske institusjoner, herunder barnehager, som er viktig og under stadig endring. Hvilke verdier som overføres og hvordan dette gjøres kan oppfattes som et sosialt fenomen man tar for gitt. Det kan tas for gitt at barn skal lære å være selvstendige eller at barn skal være lydige ovenfor andre. Det kan også tas for gitt hvordan dette blir lært. Å sette

spørsmålstegn ved det «tatt for gitte» er relevant og nødvendig for å kunne diskutere synspunkter om barn som barn og synspunkter som omhandler at barn skal bli voksne samfunnsborgere. Dette er også et kjennetegn ved sosiologi som fag. Den studerer det «tatt for gitte».

## **1.2 Problemstilling**

Jeg hadde et eksplorativt utgangspunkt da jeg arbeidet med problemstillingen. Interessen for temaet var inspirert av min tidligere jobb som assistent i ulike barnehager i Bergen kommune. Her fikk jeg erfare og observere hvordan det pedagogiske arbeidet foregår i praksis, og det var her jeg ble introdusert for hvordan ansatte og foreldre tar del i barns utvikling generelt og ble interessert i verdioverføring mer spesifikt. I startfasen utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål: hvordan foregår verdilæring mellom voksne og barn i barnehager og hvordan foregår samarbeidet mellom ansatte og foreldre om verdilæring? Med dette som utgangspunkt gjennomførte jeg kvalitative intervjuer med foreldre og ansatte, og gjennom utarbeidelsen av analysen ble problemstillingen presisert.

Jeg har som mål å analysere hvordan ansatte og foreldre snakker om verdioverføring mellom barn og voksne, og hvordan de begrunner hva som er viktig. I tillegg til dette har jeg som ambisjon å finne ut mer om samarbeidet mellom foreldre og ansatte. Foreldre og ansatte utgjør sammen de signifikante andre i sosialiseringen som tar plass i barns første leveår (se for eksempel Mead referert i Appelrouth og Edles, 2016; Berger og Luckmann, 2006). Barnehager er et tilbud de fleste familier benytter seg av i dag og ansatte i barnehager tar dermed stor del i sosialiseringen av barna, sammen med foreldrene etter det første året. For å kunne få en helhetlig forståelse av hvordan de snakker om at dette foregår, mener jeg at samarbeidet er nødvendig å belyse. I arbeidet med å besvare problemstillingen har et sentralt spørsmål vært hvilke verdier det her er snakk om at overføres. Verdiene som presenteres i denne oppgaven kommer fra det empiriske materialet jeg har samlet inn, og utgjør informantenes egne beskrivelser av verdiene. Det vil si at verdiene ikke er fastsatt av meg på forhånd. Videre har jeg valgt å benytte meg av ordet «overføring» når jeg henviser til hvordan foreldre og ansatte viderefører verdiene til barna. Man kan anta at verdiene kan overføres både bevisst og ubevisst. Med ordet «læring» får jeg assosiasjoner til at verdioverføringen er bevisst og planlagt, men dette trenger ikke nødvendigvis å være tilfellet. Begrepet «overføring» forstås som mer fleksibelt, og kan fange opp endringer og de kreative aspektene knyttet til fenomenet.

### **1.3 Dannelse, sosialisering og verdier**

Begreper som står sentralt i denne studien er blant annet dannelse, sosialisering og verdier. Disse henger sammen. I samtalene med informantene kommer verdiene til uttrykk når de snakker om hva som er viktig å overføre til barna. Verdier kan derfor forstås som uttrykk for hva som er viktig, samt retningslinjer for hva som er rett og gal atferd og handling. Overføringen av verdier viser til selve sosialiseringsprosessen barna går igjennom for å bli dannet. Verdiene er de grunnleggende «elementene» som en person kan sies å inneha når de er dannet eller sosialisert. Et konkret eksempel kan være selvstendighet. Denne verdien kommer til uttrykk når barna kler på seg selv eller smører sin egen mat, og den overføres ved at de lærer disse ferdighetene. Til syvende og sist kan det dreie seg om at det å være uavhengig av andre mennesker inngår i det å være «dannet» eller «sosialisert».

Professor Sturla Sagberg definerer «oppdragelse» som en prosess som handler om å forme barn etter voksnes premisser innenfor et gitt tidsrom, nemlig barndommen (Sagberg, 2012:36). Her kan man forstå barn som passive aktører i sin egen utvikling, og dette blir derfor et synspunkt som ikke er passende for denne studien. Dannelse blir definert som en prosess der barn utvikler en egen identitet og personlighet, innenfor gitte kulturelle og sosiale rammer (Sagberg, 2012:25). Dannelse blir i dette tilfellet forstått som et bredere begrep sammenliknet med oppdragelse, fordi den både inkluderer barns aktive rolle i sin egen utvikling, og fordi den anser barns utvikling som noe som strekker seg lenger enn kun barndommen. Dannelse er en prosess mennesker går igjennom hele livsløpet (Sagberg, 2012:27). I likhet med begrepet «dannelse» er begrepet «sosialisering» også bredt definert, og forstås også som en prosess som foregår over hele livsløpet (Wetlesen, 2000:18). Sosialiseringbegrepet kan defineres som måten normer, verdier og akseptert atferd blir lært på, og som er gjeldende innenfor et spesifikt samfunn (Clarke, 2004:77). Ifølge Mead innebærer sosialiseringprosessen at barna tar til seg de signifikante andres holdninger, og internaliserer dem til å bli sine egne (Mead referert i Appelrouth og Edles, 2016:331). Her synliggjøres den tosidige prosessen knyttet til dannelse, da det også her handler om hvordan barn blir formet og aktivt former seg selv og andre innenfor de gitte kulturelle rammene (Wetlesen, 2000:18). Både dannelse, sosialisering og oppdragelse kan forstås som prosesser. Denne studien tar utgangspunkt i både ansatte og foreldre som signifikante andre og fordi

sosialiseringen foregår innenfor to forskjellige arenaer, barnehage og hjem, kan sosialisering og dannelse forstås som mer dekkende sammenliknet med begrepet «oppdragelse».

Et tredje sentralt begrep i mine studier er begrepet «verdier». Begrepet er abstrakt, og i dagligtalen kan den blant annet innebære retningslinjer for hva som er rett og galt, og den kan si noe om hva man mener er viktig. Sagberg (2013:53) skriver at verdier kan forstås som et rammeverk man tar utgangspunkt i for å forstå og ta del i den sosiale virkeligheten. Rammeverket trenger ikke være fast, men kan forstås som mer flytende fordi dets innhold varierer på tvers av tid og rom. Å forstå rammeverket som flytende er relevant for min studie fordi jeg i utgangspunktet tenker at sosialisering er historisk, kulturelt og sosialt betinget. Jeg hadde en antakelse om at ansatte og foreldre kan ha ulike verdier og forstå verdilæring ulikt, samt begrunne de på forskjellige måter. Dette fordi verdienes innhold ikke er gitt. Noen kan forstå verdier som ønsker om hvordan man vil at barn og barndom er og skal være. Andre kan forstå verdier som retningslinjer for hvordan noe bør være. En tredje forståelse kan knyttes til moral, der verdier er retningslinjer for hva som er rett og galt. Hvilke verdier informantene snakker om vil bli diskutert opp mot tidligere forskning og sosiologisk teori på dette område.

#### **1.4 Perspektiver på barn og barndom**

Barndomssosiologien er et nokså nytt perspektiv fra 1980-tallet som tar for seg ulike måter å forstå barn og barndom på. For å kunne belyse hvordan foreldre og ansatte snakker om verdier, verdioverføringer og samarbeid vil det være nyttig å inkludere perspektiver som kan si noe om hvordan foreldre og ansatte snakker om barn og barndom i utgangspunktet, og om verdioverføringen kan sies å være knyttet til oppdragelsesidealer. Relevante perspektiver knyttet til mine studier er en aktør-strukturdiskusjon, perspektiver på sosialisering, diskusjoner om barn som «human beings» og «human becomings» og perspektiver på oppdragelsesidealer.

I en aktørorientert retning anser man barn som deltakende i sin egen utvikling innenfor gitte strukturelle og kulturelle rammer, samtidig som man åpner for at barn er med på å skape og gjenskape disse rammene med sin tilstedeværelse (Johansen, 2009:75). I en strukturorientert retning er synet på barnet basert på at de blir formet av gitte rammer som eksisterer utenfor dem selv (Johansen, 2009:76). Sosiologen William Corsaro (2005:19) presenterer begrepet

«interpretive reproduction» (oversatt til «fortolkende reproduksjon»), som viser hvordan barn aktivt er med på å forme seg selv og hvordan de er med på å skape en egen barnekultur, samt bidrar til reproduksjon av voksenkulturen. Berger og Luckmann (2006:42-43) skriver om hvordan etableringen av institusjoner er en prosess som både er menneskeskapt og noe som former mennesker. Dette blir diskutert nærmere i forhold til deres forståelser av begrepene sosialisering, internalisering og institusjonalisering.

Andre teoretiske perspektiver knyttet til forståelsen av barn og barndom er å se barn som «human beings» og «human becomings». I det førstnevnte perspektivet legger man vekt på barn slik de er og anser barndommen som viktig i seg selv. Barn forstås for å være individuelle personer med egne følelser, tanker og meninger og som skal ha innvirkning i egen utvikling (James mfl., 1998; Qvortrup, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2015). Det andre perspektivet, å se barn som «human becomings», handler om å legge vekt på at barn skal utvikle seg til å bli voksne samfunnsborgere (James mfl., 1998:207). I det sistnevnte perspektivet legges det ikke vekt på å anerkjenne barndommen i seg selv, da det i større grad kan forstås som en milepæl barnet må igjennom for å nå det endelige målet; å bli voksen samfunnsborger. Uprichard har på sin side foretatt en diskusjon om at man ikke skal anse barn som enten «beings» eller «becomings», men at disse to begrepene henger sammen (Uprichard, 2008).

Et tredje innspill til denne studiens problemstilling er ulike oppdragelsesidealer. I dette tilfellet blir «oppdragelsesidealer» brukt for å vise at det finnes ulike måter å gjøre selve sosialiseringen av barnet på. Disse vil preges av verdiene foreldrene og/eller de ansatte trekker fram. Når det gjelder oppdragelsesidealer innenfor barnehagekonteksten har blant annet Eva Johansson (2003) trukket fram tre hovedkategorier; «Barn som medmenneske», «Voksen vet bedre» og «Barns intensjoner er irrasjonelle» (Johansson, 2003). Når det gjelder oppdragelsesidealer knyttet til hjemmet, har det blant annet blitt utviklet tre kategorier av psykologen Diana Baumrind; «Tolerante foreldre», «Autoritære foreldre» og «Autoritative foreldre» (Baker, 2004). Begrepene som er utarbeidet av henholdsvis Johansson og Baumrind kan forstås som nokså like, men de har også noen forskjeller som gjør det relevant å inkludere begge idealtypene i min senere analyse.

## **1.5 Metodisk tilnærming**

Ettersom jeg ønsker å få mer kunnskap om hvordan foreldre og ansatte snakker om verdier og verdioverføring og hvordan de samarbeider, ble det vurdert at kvalitative intervju var den mest velegnede metoden å bruke. Et kvalitativt undersøkelsesopplegg er kontekst-sensitivt, og gjør det mulig for meg å kunne undersøke problemstillingen innenfor kontekstene barnehage og hjem. Jeg valgte å intervju både foreldre og ansatte fordi det er to grupper som anses som viktige i barns første leveår. Ved å få innsikt i både foreldres og ansattes refleksjoner rundt tematikken hadde jeg en antakelse om at jeg ville fange opp variasjoner mellom dem, fordi det antas at de har ulike forutsetninger for barnas sosialisering. De ansatte kan ha en pedagogisk utdanning som grunnlag, samt at barnehagene må forholde seg til offentlige dokumenter som for eksempel Rammeplanen. Videre inngår sosialiseringen av barn som en del av ansattes lønnede arbeid. De er med barna innenfor en tidsavgrenset periode i løpet av dagen, mens foreldrene er sammen med de før og etter barnehagen, og mer kontinuerlig over barnas livsløp. Verdiene som presenteres i analysen er utviklet ut fra datamaterialet, og ikke verdier jeg hadde bestemt meg for å fokusere på i forveien (jfr Blumer, 1969:148).

## **1.6 Studiens oppbygging**

Kapittel 2 gir en presentasjon av hvordan barneomsorgen har forandret seg historisk fra kun å være knyttet til familien til å ekspandere og bli en del av den offentlige velferdstjenesten. Rammeplanen blir her presentert fordi dette er et sentralt dokument for barnehagene og hva de skal legge vekt på i aktivitetene med barna. Videre presenterer kapittelet en historisk redegjørelse av barnehagens framvekst, og forskning knyttet til sosialisering i hjem, samt noen måter å forstå samarbeid mellom barnehager og hjem på. Kapittel 3 er metodekapittelet, og viser til den metodiske prosessen som har ligget til grunn for denne studien. Her vil leseren bli kjent med metodevalg, planleggingsfasen, datainnsamlingsfasen og analytisk tilnærming, samt etiske betraktninger, reliabilitet, validitet og studiens overførbarhet. Kapittel 4 presenterer hvilke teorier som analysen har vært inspirert av. Jeg har vært inspirert av teoretiske perspektiver på barn og barndom, perspektiver på sosialisering samt perspektiver på oppdragelsesidealene. Kapittel 5 er det første av tre analysekapitler, og omhandler data fra barnehagearenaen, mens kapittel 6 omhandler data fra hjemmearenaen. Temaer som går igjen i disse kapitlene er verdier som informantene snakker om, hvordan de snakker om overføringen av verdiene og hvordan ansatte og foreldre begrunner dette som viktig. Kapittel

7 er analysekapittelet som omhandler samtaler om foreldrenes og ansattes samarbeidsforhold. Her vil også en diskusjon om hvor informantene sier de har verdiene fra, bli belyst. Kapittel 8 er et avslutningskapittel, som oppsummerer studien og peker på muligheter for videre forskning.

## **Kapittel 2: Barn, barndom og barnehager i en norsk kontekst**

Et sosiologisk perspektiv på barndom ble etablert på 1980-tallet (Johansen, 2009:74). Qvortrup uttrykker at barndomssosiologien ble utviklet delvis som en reaksjon mot at andre perspektiver hadde neglisjert barns egne perspektiver i samfunnsvitenskapen (Qvortrup, 2009:633). Johansen har en firedeling av den nyere barndomssosiologien; aktørperspektiv, strukturperspektiv, enhetsperspektiv og mangfoldperspektiv. Aktørperspektivet tar utgangspunkt i at det er en gjensidig påvirkningskraft mellom barn og omgivelser, der barn både former og blir formet av omgivelsene. Barn anses som kreative og kompetente aktører (Johansen, 2009:75). Strukturperspektivet tar utgangspunkt i at barndommen er en struktur overordnet det enkelte barnet, som eksisterer og forandrer seg på bakgrunn av tid og rom og ikke på bakgrunn av det enkelte barnet (Johansen, 2009:76). Enhetsperspektivet skiller barn ut som en egen gruppe, med den hensikt å fange opp fellestrekkene for alle barn. Et eksempel Johansen trekker fram er FNs barnekonvensjon, som viser til de rettighetene barn har uavhengig av de enkelte barns sosiale bakgrunn. Ved å fokusere på fellestrekkene anser man alle barn som tilhørende én gruppe, og på denne måten forsøker de å identifisere hvordan denne gruppen skiller seg fra andre grupper (Johansen, 2009:76). Mangfoldperspektivet har, i motsetning til enhetsperspektivet, en antakelse om at det eksisterer flere barnegrupper der hensikten er å fange opp hvordan disse gruppene varierer på bakgrunn av en rekke faktorer som for eksempel kjønn, sosial klasse og etnisk bakgrunn (Johansen, 2009:77).

For å kunne forstå barn og barndom må man inkludere den historiske og kulturelle konteksten. Flere samfunnsvitere poengterer at barn er sosialt og kulturelt konstruert og må derfor forstås innenfor gjeldende kulturelle og strukturelle rammer (se for eksempel Schrupf, 2005). Forståelsen kan forme måten man forstår sosialisering på, og også hvilke verdier som anses som viktige å videreformidle gjennom sosialiseringsprosessen. Dette kapittelet skal handle om hvordan synet på barn og barndom har endret seg historisk innenfor en norsk kontekst, hvordan framveksten av barnehagen slik vi kjenner den i dag har foregått, samt presentere noen studier knyttet til sosialisering av barn blant foreldre i hjemmet.

## 2.1 Barn og barnehager i den norske velferdsstaten

En annen måte å analysere ulike forståelser av barn og barndom på er å gå tilbake til historien og se på hvordan endringer på samfunnsnivå kan ha påvirket disse synspunktene, innenfor den norske konteksten. I løpet av 1800-tallet var perspektivet på barn og barndom tuftet på en idé om at barn skulle arbeide (Korsvold, 2016:15). Etter industrialiseringen og andre verdenskrig forandret dette synet seg. Da var det blant annet husmorsidealet og den mannlige forsørgermodellen som stod sentralt (Korsvold, 2016:156). I 1953 var 53% kvinner i Norge registrert som husmødre. Det var på den tiden ansett som en positiv mulighet at kvinners oppgaver var knyttet til hjemmet, og at barn skulle være hjemme med mødrene (Korsvold, 2008:116). Økt velstand i befolkningen og utvidelser av velferdsordninger medførte endrede syn på barndommen (Korsvold, 2016:24). Den norske velferdsstaten var basert på det skandinaviske prinsippet om universalisme. Prinsippet tar utgangspunkt i at ressurser og rettigheter skal være tilgjengelig for alle i befolkningen uavhengig av sosial bakgrunn. Familien var ikke et privat anliggende men skulle være en del av den offentlige sfæren (Korsvold, 2016:154). På den ene siden fikk familien utvidede rettigheter, som forlenget foreldrepermisjon og rett til flere barnehageplasser (Korsvold, 2016:24). På den andre siden gjennomgikk familien en endring i form av at flere mødre deltok på arbeidsmarkedet, og det vokste fram nye familieformer. Tidligere var barndom knyttet først og fremst til hjem og skolen og etter hvert også til barnehagen. Det var ikke bare foreldrene som hadde hovedansvaret for oppdragelsen lenger, men profesjoner som lærere og barnehageansatte fikk større del i barnas oppvekst (Korsvold, 2016:15). I dag er de fleste barn i barnehage og mens det tidligere var vanlig å starte i 3-årsalderen er det nå vanlig å starte når barn er 1 år. Endringene på samfunnsnivå og innenfor familier kan sies å spille en rolle for hvordan familier og barnehager forstås i dag. Dette kan igjen spille inn på måten man forstår verdier på, hvordan disse skal overføres til barna og begrunnelser for at de anses som viktige. Syn på barn, barndom og sosialisering er kontekstuellet betinget, og det forstås derfor som nødvendig å ha dette bakteppet for å kunne si noe om hvordan mine informanter snakker om verdier og verdioverføringer.

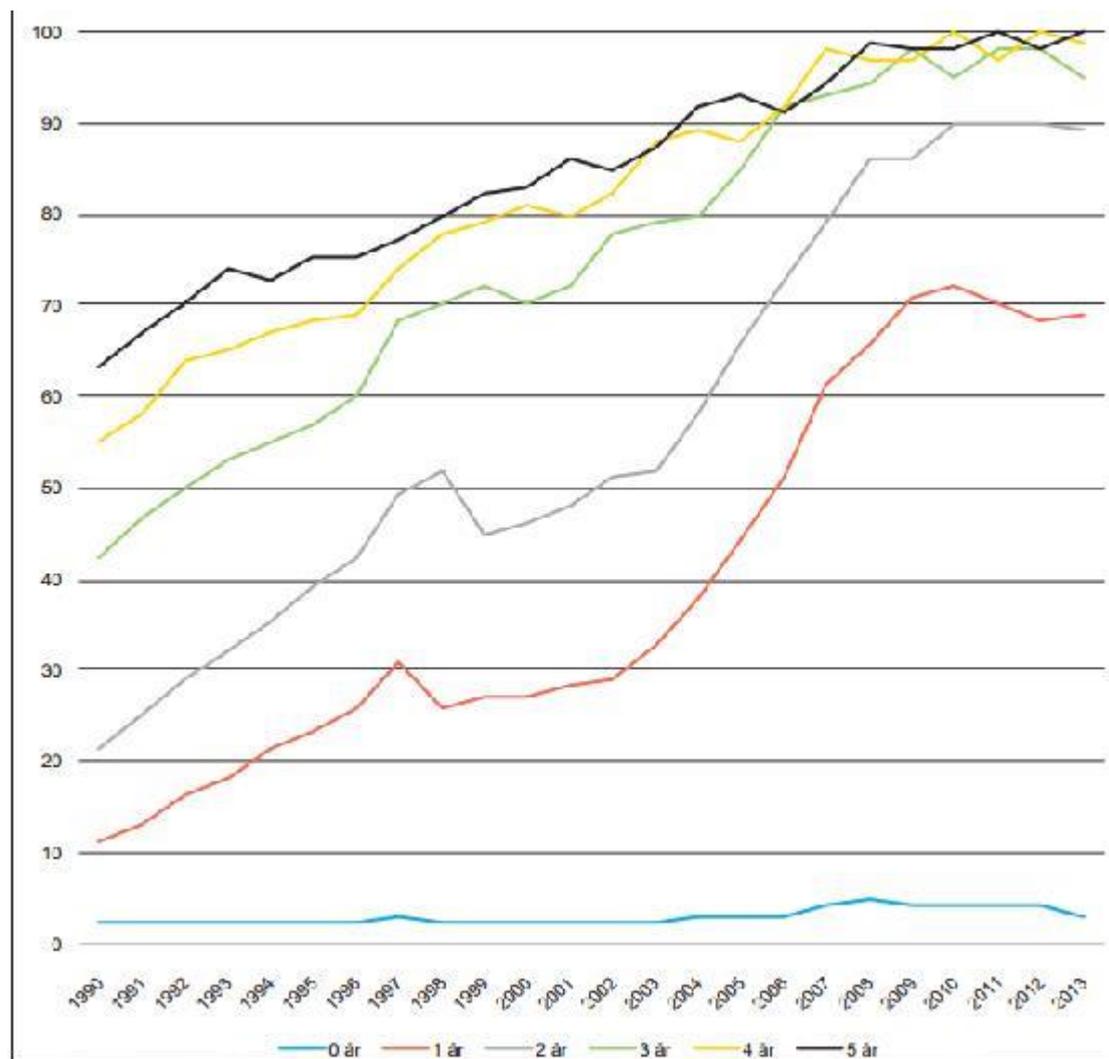
## 2.2 Barnehagens framvekst

Utviklingen av barnehager i norsk kontekst var en saktegående prosess. Selv om man fikk en utbygging av omsorgsinstitusjoner utenfor hjemmet etter krigen var det fortsatt bare 2% barn på 1960-tallet som benyttet seg av tilbudet (Korsvold, 2008:126). At barneomsorgen ble flyttet ut av den private hjemmesfæren kom særlig gjennom utbyggingen av husmorsbarnehager. Husmorsbarnehagene var inspirert av Fröbelbarnehagene, som hadde fokus på lek og læring (Wilhjelm, 2013:30). Husmorsbarnehagene ble etablert for å gi mødre en pause fra barneomsorgen i hverdagen og tilbød derfor barnepass fire timer om dagen. Etableringen av disse barnehagene var et initiativ fra kvinner, både mødre og kvinner med pedagogisk utdanning (Korsvold, 2016:157). Barnehageutbyggingen på 1970-tallet var inspirert av dette konseptet, og tok utgangspunkt i det ved utbyggingen (Korsvold, 2008:119). I tillegg til husmorsbarnehager ble det etablert daghjem; en statlig involvering gjennom Samordningsnemda for skoleverket og Barnevernskomiteen (Korsvold, 2008:121). Daghjemmene ble i stor grad benyttet av mødre som hadde lønnet arbeid (Korsvold, 2008:126). Samordningsnemda for skoleverket var også opptatt av at familien alene ikke kunne gi barn den omsorgen eller oppdragelsen de trenger for å bli demokratiske samfunnsborgere (Korsvold, 2008:121). Barnevernskomiteen var opptatt av at man måtte tilby «problemfamilier» ordninger slik at mødre kunne delta på arbeidsmarkedet. «Problemfamilier» ble forstått som familier som av ulike grunner ikke kunne basere seg på en husmorsideologi, for eksempel alenemødre (Korsvold, 2008:123).

Etter hvert ble daginstitusjonene erstattet med førskoler, som ble ansett som et første ledd i et barns utdanningsløp (Korsvold, 2008:138). Den første barnehageloven kom i 1975 og hadde som mål at flere utviklings- og aktivitetsmuligheter for barn ville bidra til at kommunene bygget ut flere barnehager, og at utvidelsen ville medføre en redusering av sosiale skiller (NOU, 2017:169). Med kvinners økte aktivitet på arbeidsmarkedet på 1980-tallet ble det også større behov for heldagsbarnehager (Korsvold, 2016:161). Det vokste samtidig fram et annet syn på barnet der man anså barn som medborgere med individuelle rettigheter (Korsvold, 2008:155). Forskning innenfor psykologi og barndomssosiologi har vært med på å legge kunnskapsgrunlaget for en slik diskursiv forståelse (Korsvold, 2008:156). Blant annet ble FNs konvensjon om menneskerettigheter av 1948 et viktig grunnlag, da man på bakgrunn av denne ble opptatt av at barnehagen skulle oppdra barn til å bli demokratiske medborgere (Korsvold, 2008:121).

### **2.3 Dagens barnehager**

Den historiske framveksten av barnehagen viser at det har eksistert ulike typer barnehager og pedagogiske institusjoner for barn. Det finnes ulike typer barnehager også i dag; familiebarnehager, åpne barnehager og ordinære barnehager (NOU, 2017:165). Familiebarnehagene er basert på et fellesskap mellom to eller flere hjem, og sammenliknet med de ordinære barnehagene har den førstnevnte kortere åpningstider og er et tilbud for barn under 3 år. I åpne barnehager har ikke barna faste plasser. Disse er et tilbud som foreldre og barn kan benytte seg av når det passer seg for dem. På lik linje med de ordinære barnehagene, så legger åpne barnehager Rammepplanen til grunn, og de ledes av førskolelærere (NOU, 2017:166). Ansatte og foreldre i mine studier arbeider i eller har barn i ordinære barnehager. Flertallet av disse barnehagene er avdelingsbaserte, som vil si at barna deles inn i grupper. Her inngår både kommunale og private barnehager. I nyere tid har også basebarnehager, det vil si avdelingsfrie barnehager, blitt mer vanlig. Andelen barn i ordinære barnehager på landsbasis er nå 98%. Disse barnehagene skal hovedsakelig ha et todelt fokus. For det første skal de ha et her-og-nå-fokus, der barns umiddelbare behov for omsorg, trygghet og lek skal ivaretas. For det andre skal barnehagen tilrettelegge for barns videre utvikling (NOU, 2017:165). Det er fortsatt et viktig politisk mål at barnehagen skal utjevne sosiale forskjeller og at det skal være et universelt gode for alle familier uavhengig av sosial bakgrunn (NOU, 2017:170).



Figur 1 Barn i barnehage etter alder. 1990–2013. Prosent.

Per dags dato er det etablert omtrent 6100 barnehager og 94% av barna i disse barnehagene har heltidsplass (NOU, 2017:165). Figuren gir en grafisk framstilling av hvor mange barn som har hatt full barnehagedekning i perioden 1990-2013. I 1990 var det flere eldre barn enn yngre barn som hadde barnehageplass. Økningen for 4- og 5-åringene har vært mer jevn sammenliknet med økningen for barna i alderen 1-3 år. Det var noe nedgang for 1-åringene i 1997-1998 og noe nedgang for barn i 2-års alderen på tidlig 2000-tallet. Deretter var det en markant økning for denne aldersgruppen i perioden 2002 til omtrent 2009. Barnehagedekningen for 4- og 5-åringene har også vært preget av svingninger, men som man kan se ut ifra grafen var disse noe mindre sammenliknet med de yngste barna. I 2015 hadde barnehagesektoren omtrent 94 000 ansatte med forskjellig typer yrkesbakgrunn, blant annet styrer, pedagogisk leder, barne- og ungdomsarbeider og assistenter. Flertallet av de ansatte er kvinner (NOU, 2017: 166).

Foreldre med høyere utdanning og høy inntekt har større sannsynlighet for å benytte seg av barnehagetilbudet sammenliknet med foreldre med lavere utdanning og lavere inntekt (NOU, 2017:174). Begrunnelsene som har blitt gitt varierer, og inkluderer blant annet at foreldrene ønsker å ha barna hjemme hos seg, at de ønsker å ha friheten til å velge på vegne av sine egne barn og at de ikke ønsker å utsette barna for det stressende miljøet i barnehagen (NOU, 2017:177). Andre variasjoner som kan spille inn for om foreldre har barna i barnehage eller ikke er barnets alder, geografisk bosted og mors fødeland. Det er for eksempel mer vanlig å ha 1-åringene hjemme sammenliknet med 2-åringene. Dette kommer også an på mors utdanningsnivå og antallet søsken i familien. Videre ser man at bruken av barnehager har økt blant foreldre som kommer fra andre land, men at mors fødeland fortsatt kan spille en rolle. Dersom mor kommer fra Asia eller Afrika er det mer vanlig at barna er hjemme de første årene, sammenliknet med dersom mor kommer fra Europa (Kitterød og Bringedal, 2012).

## **2.4 Rammeplanen for barnehager**

Rammeplanen for barnehager skal gi institusjonen veiledning i forbindelse med formål og innhold, barns og foreldres medvirkning og personale og barnemyndighetenes oppgaver (NOU, 2017:166). Rammeplanen fungerer som en veileder for de ansatte samtidig som den gir informasjon for å skape et best mulig samarbeid mellom barnehagen, staten og familien (Utdanningsdirektoratet, 2015:3). Den viser til en pedagogisk praksis som både har et her-og-nå perspektiv og et framtidsperspektiv rettet mot barn og barndom (Utdanningsdirektoratet, 2015:3-4). Barnehagen blir beskrevet som en læringsarena som barn under opplæringspliktig alder deltar i. Læringen som foregår i barnehager skal være tilpasset barnas alder, individuelle behov og sosiale og kulturelle bakgrunn samtidig som institusjonen skal ivareta norske tradisjoner og norsk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2015:11). Et her-og-nå-perspektiv kommer til uttrykk når Rammeplanen vektlegger barns medvirkning i barnehagens virksomhet og viktigheten av å etablere et fellesskap i barnegruppen som grunnlag for barns utvikling. Videre har Rammeplanen et framtidsperspektiv der den presenterer hvordan barnehagen er med på å utforme barn til å bli demokratiske mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2015:26).

I Rammeplanen står det at barn skal anses som sosiale aktører som bidrar til egen og andres læring og utvikling. Aktiv deltakelse kommer til uttrykk ved at den vektlegger viktigheten av

at barn skal være utforskende, nysgjerrige, bruke fantasien og ta initiativ. Barnehagens oppgave forstås som å være et rom for denne typen praksis, der barn skal få være med å forme men også bli formet av kultur og de ulike aktivitetene som foregår i løpet av en barnehagehverdag. For å samordne den norske kulturen og barnas forskjellige bakgrunn forutsettes det at aktivitetstilbudene tilpasses hele barnegruppen og hvert enkelt barn. Videre står det i Rammeplanen at barndommen er en verdi i seg selv og at det er en egen livsfase på lik linje med andre faser i livsløpet. Det som skiller barndommen fra andre livsfaser er at den er preget av samspill i lek, med fokus på fantasi, initiativ og engasjement (Utdanningsdirektoratet, 2015:8). Utviklingen til å bli et demokratisk menneske innebærer at barn lærer å delta i fellesskapet, at de lærer å bidra til fellesskapet, at de blir kjent med og deltar i nærmiljøet, at de blir kjent med tradisjoner og kulturer og at de lærer om likestilling mellom kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2015:26).

Den første rammeplanen ble publisert på midten av 1990-tallet (NOU, 2017:169). Rammeplanen fra 1995 viser også til mange sentrale verdier. Disse kan grovt deles inn i verdier rettet mot det enkelte barn og verdier rettet mot barnegruppen. Verdier som livslang læring, likeverdighet, likestilling og rettferdighet er knyttet til det enkelte barns utvikling av identitet, retten til å få behov oppfylt og retten til å bli respektert av andre. Verdier som etikk, menneskeverd, toleranse og respekt, nestekjærlighet og solidaritet og fred og forståelse er verdier rettet mot hele barnegruppen og sier noe om barnas relasjoner til omgivelsene (Barne- og familiedepartementet, 1995).

I 2006 gjennomgikk Rammeplanen en revidering, og den nyeste versjonen blir offentliggjort i løpet av 2017. Det ble lagt større vekt på å inkorporere barnehageinstitusjonen som en del av barns utdanningsløp. Samtidig var det viktig å opprettholde den norske barnehagetradisjonen, som la vekt på omsorg og lek gjennom læring (NOU, 2017:170). På lik linje med Rammeplanen fra 1995, så står det i den nyere versjonen at formålet med Rammeplanen er å gi styring i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av barnehagen som virksomhet. En annen likhet er at dette skal foregå i samarbeid med barnas hjem (Utdanningsdirektoratet, 2015:3). Verdier som åndsfrihet og likestilling kan sies å være rettet mot det enkelte barnet fordi det handler om å utøve respekt for at det enkelte barn har forskjellige religiøse og kulturelle bakgrunn, og fordi det handler om at barn skal få oppfylt de samme behovene og de samme mulighetene uavhengig av kjønn. Likestilling kan også forstås som en verdi som er tuftet mot barnegruppen som helhet, fordi det legger vekt på at man uavhengig av kjønn skal

ha like muligheter til å delta i et fellesskap. Videre trekkes det fram verdier som nestekjærlighet, toleranse, respekt, solidaritet, likeverd og menneskeverd, som viser til at barn skal lære om og utvikle forhold til omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2015:5). Det verdimesse innholdet mellom rammeplanene er nokså like, men man kan også identifisere noen forskjeller. Disse kan være knyttet til samfunnsendringer, som for eksempel at kvinner begynte med lønnet arbeid, det ble fokus på likestilling og religion ble i større grad sekularisert og privatisert.

Rammeplanen fra 1995 diskuterer hvordan endringer på samfunnsnivå påvirker utformingen av dokumentet og det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Her nevnes endringer innenfor familieliv og knyttet til familiemønster, likestilling og økt yrkesdeltakelse blant kvinner (Barne- og familiedepartementet, 1995:15). Dette er et aspekt som den nyere Rammeplanen ikke tillegger noe særlig vekt. Det står skrevet i Rammeplanen fra 1995 at «*Barn har behov for å omgås både menn og kvinner i barnehagen*» (Barne- og familiedepartementet, 1995:18). Likevel er 88% ansatte i norske barnehager i dag kvinner (NOU, 2017:166). Videre skal barnehagen være i samsvar med kristne grunnverdier, blant annet ved «*å formidle sentrale kristne tradisjoner slik de blant annet kommer til syne ved de store kristne høytider*» (Barne- og familiedepartementet, 1995:22), mens den nyere Rammeplanen inkluderer også humanetiske grunnverdier (Utdanningsdirektoratet, 2015:3-4). Det kan tenkes at siden de ansatte jeg har snakket med både har Rammeplanen og en pedagogisk utdanning, har de også faste rammer for hvordan verdioverføringen skal gjennomføres i praksis. Jeg skal undersøke hvordan mine informanter snakker om bruken av Rammeplanen.

## **2.5 Forskning på omsorgsidealer blant foreldre**

I Rammeplanen fra 1995 står det skrevet at det er foreldrene som har hovedansvaret for barna og at det er deres ansvar å lære dem moralske verdier. Videre skal foreldrene være forbilder for egne barn og deres verdiorientering (Barne- og familiedepartementet, 1995:23). Sosialantropologen Marianne Gullestad skrev at man i våre dager i større grad må velge sine egne verdier, og kildene til identitetsskaping er mange der vi har gått fra å videreføre verdier fra egen oppvekst til at man nå skal fokusere på «å finne seg selv» (Gullestad, 2002:244-245). Siden andre verdier har blitt mer framtrødende har det også medført en endring i sosialiseringen i hjemmet. Før la man vekt på lydighet og pliktoppfylning som sentrale

verdier. Som sagt er det «å finne seg selv» sentralt i dag, noe som betyr at foreldre i større grad skal hjelpe barnet med å utvikle en egen identitet, ifølge Gullestad (2002:255).

Forskningslitteratur som omhandler sosialisering i hjemmet er for det meste av psykologisk og/eller pedagogisk karakter og omhandler tips og råd til hvordan foreldre kan praktisere oppdragelsen av sine barn (se Hambro, 1966; Østlyngen, 1950). I tillegg kan man få informasjon fra media om hva som regnes som «den beste oppdragelsen». Dette blir blant annet belyst av Dalby (2012), som skriver om hvordan sosiale medier i dag påvirker mødres oppfatning omkring barneoppdragelse i det senmoderne samfunn. Det har vært få debatter i Norge om ulike oppdragesidealer blant sosiologer, men noe av dette har blant annet blitt belyst av Odd Helge Lindseth (1998) og Kari Wærness (1998) som på 1990-tallet hadde en debatt om hvilke verdier som stod sentralt blant norske foreldre på daværende tidspunkt. Lindseth skriver at foreldre vektla mange og varierende verdier i sin oppdragelse, men at det var verdiene veloppdragenhet, lydighet og ansvarsfølelse som var mest framtrødende (Lindseth, 1998:12). En respons kom fra Wærness (1998), som blant annet skrev at foreldre i det moderne samfunn blir mer like på hvilke verdier de vektlegger som mest sentrale. I følge Wærness er det denne verdien selvstendighet. Videre kritiserte hun artikkelen til Lindseth for ikke å drøfte de funnene han trakk fram med hensyn til forholdet mellom klasse og verdier, og hvordan respondentene har definert de ulike verdiene.

Norsk forskning om sosialisering har også hatt fokus på sosiale klasser. *Familien i klassesamfunnet* (1975) belyser dette forholdet, og viser blant annet at de verdiene som barna lærer er knyttet til hvilken klasse foreldrene tilhører. I borgerklassen stod verdien selvstendighet sentralt fordi barn ble oppdratt til å opparbeide seg en god karriere (Henriksen, 1975:125). Hos arbeiderklassen stod verdiene lydighet, respekt og høflighet sentralt, og begrunnes ut i fra hvilken stilling på arbeidsmarkedet fedrene fra studien har på daværende tidspunkt. En forskjell er at mennene fra arbeiderklassen skal være lydige overfor sine overordnede, og borgerklassen har stor grad av autonomi i sitt arbeid (Henriksen, 1975:140). Boken er noe utdatert fordi den er fra 1970-tallet, men gir også interessante vinklinger på sosialisering nettopp fra denne tiden. Nyere forskning med samme tematikk er blant annet Stefansen sin doktoravhandling «Foreldreskap i småbarnsfamilien. Klassekultur og reproduksjon» (2011). Hun skriver om et hovedskille i barneoppdragelsen mellom foreldre som tilhører middelklassen og foreldre som tilhører arbeiderklassen, der de i den førstnevnte gruppen er opptatt av å la barnet utvikle seg på egne premisser og der foreldrene skal fungere

som støttespillere (Stefansen, 2011:61-62). Hun sier ikke noe om hvilke verdier som står sentralt for arbeiderklassefamilier, men gir uttrykk for at deres forståelse av sosialisering er forskjellig fordi de har andre forståelser av barnas behov både hjemme og i forbindelse med barnehagen (Stefansen, 2011:58-59). Avhandlingen konkluderer med at det er annerledes i moderne samfunn fordi den bygger på en holdning om at foreldre skal være aktivt deltakende i oppdragelsen (Stefansen, 2011:22). Denne verdien mener hun stammer fra middelklassefamilier (Stefansen, 2011:31). Også Lindseth hevder at hvilke verdier som foreldrene vektla, varierte på bakgrunn av den sosiale klassen de tilhører. Middelklassen vektla autonomi, selvrealisering og mestring, og arbeiderklassen vektla konformitet, lydighet og tilbøyeligheten til å innordne seg andre. Lindseth begrunner resultatene med at foreldrene velger ut verdier på bakgrunn av egen livssituasjon, derav livssituasjonen blant middelklasseforeldre og arbeiderklasseforeldre varierer (Lindseth, 1998:13).

## **2.6 Samarbeid mellom foreldre og ansatte**

I Rammeplanen blir begrepet samarbeid definert på følgende måte: «*Med samarbeid menes regelmessig kontakt der informasjon og begrunnelser utveksles*» (Utdanningsdirektoratet, 2015:10). Rammeplanen fra 1995 skiller mellom formelt og uformelt samarbeid. Formelt samarbeid foregår gjennom kanaler som foreldreråd og samarbeidsutvalg (Barne- og familiedepartementet, 1995:118). Glaser skriver at det formelle samarbeidet er utarbeidet på bakgrunn av lover og reguleringer. Denne formen for samarbeid er planlagt i den forstand at man avtaler møter mellom foreldrene og de ansatte. Det uformelle samarbeidet er ikke planlagt eller festet i lovreguleringer, men oppstår mer spontant (Glaser, 2013:55). Rapporten «Alle teller mer» (Østrem mfl., 2009) presenterer en evaluering av Rammeplanens innhold og bruk av alle sentrale aktører; ansatte, foreldre, barn og kommunale ansatte. I rapporten kommer det fram at man generelt sett er opptatt av at barnas tid i barnehagen skal være god, og man har en felles enighet om at det er noen deler av Rammeplanen som må forbedres i den daglige driften. Blant annet blir barns medvirkning og barnehagens vektlegging av de ulike fagområdene forstått som utfordrende. Videre står det i rapporten at foreldrenes holdninger har holdt seg relativt stabile siden innføringen av Rammeplanen i 2006, der de fortsatt anser lek, læring og omsorg som viktige komponenter (Østrem mfl., 2009). Videre har forskere fra NTNU skrevet en rapport om hvordan foreldre og ansatte i barnehager opplever samarbeidet, og om barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Rapporten viser at foreldrene generelt sett er fornøyde med samarbeidet, men at det kan være noe misnøye

knyttet til foreldrenes medvirkning i forhold til barnehagens virksomhet. De ansatte har på sin side vektlagt viktigheten av å imøtekomme foreldrene og tilrettelegge for et godt samarbeidsgrunnlag med dem (Bratterud mfl., 2012).

Forskning tyder på at forholdet mellom barnehage og hjem blant annet henger sammen med foreldrenes klassetilhørighet. I sin doktoravhandling tar Stefansen utgangspunkt i hvordan foreldrenes oppdragsstiler og deres forhold til barnehagen varierer på bakgrunn av sosial klasse. Mens arbeiderklassefamilier anser barnehagen som barnets arena og som en atskilt institusjon fra hjemmet, anser middelklasseforeldre barnehagen og hjemmet som et tett forhold (Stefansen, 2011:63). Det forstås som at i hvor stor grad foreldrene engasjerer seg i barnas barnehagehverdag også vil medføre en spesifikk forståelse av hva som ligger i begrepet «samarbeid» fra foreldrenes side. Klasseperspektivet er ikke noe jeg legger vekt på i min studie. I stedet handler den om forholdet mellom ansatte og foreldre, og ikke om klasseskiller eller andre typer forskjeller innenfor gruppene.

## **2.7 Avslutning**

Dette kapitlet startet med en kort presentasjon av perspektiver på barn og barndom fra ulike historiske perioder i det norske samfunnet. Dette kan belyse hva som har vært og er viktig i forbindelse med sosialisering av barn i en samfunnsmessig kontekst. Videre har kapitlet presentert hvordan framveksten av barnehagen har vært. Synet på barn og barndom samt utviklingen av barnehager har endret seg i takt med utvidelsen av velferdsstatens omsorgsoppgaver, samt endringer i familiemønster og familieroller (Korsvold, 2008;2016). Barnehage og hjem er i dag de to arenaene der verdiene og overføringene i sosialiseringen av småbarn i hovedsak skjer. Det neste kapitlet presenterer det metodiske grunnlaget for studien og hvordan arbeidet med prosjektet har vært.

## **Kapittel 3: Metode**

I dette kapitlet skal den metodiske framgangsmåten for studien presenteres. Jeg har benyttet meg av et kvalitativt undersøkelsesopplegg der jeg har nytte av dets fleksibilitet og kontekst-sensitivitet. Jeg har gjennomført 7 kvalitative intervjuer med henholdsvis foreldre og ansatte. Kriterier som har ligget til grunn for utvelgingen av informanter er at de må ha en rolle til sosialisering av små barn, enten ved at de arbeider i barnehager eller at de har egne barn som

går i barnehage. I dette kapitlet skal leseren bli kjent med informantene og tankeprosessen bak framgangsmåten i studien. Prosjektet har blitt godkjent av NSD.

### **3.1 Et kvalitativt undersøkelsesopplegg**

Studien tar utgangspunkt i et kvalitativt undersøkelsesopplegg. Med kvalitative intervjuer har jeg samlet inn informasjon om hvordan foreldre og ansatte snakker om verdier og verdioverføring, og hvordan de snakker om samarbeidet seg imellom. Målsetningen med et kvalitativt opplegg er å undersøke disse spørsmålene i sin gitte kontekst, som er henholdsvis barnehagen og hjemmet. Prosessen har vært preget av fleksibilitet og endringer underveis med fokus på en empirinær framfor teorinær framgangsmåte (jfr. Silverman, 2011:17). Dette har blant annet bidratt til utformingen av problemstillingen. Den ble ikke fastsatt i forkant men utarbeidet i løpet av prosjektet (jfr. Jerdal, 1998:20). Som nevnt i kapittel 1 startet jeg med forskningsspørsmålet: hvordan foregår verdioverføringer mellom barn og voksne i barnehager, og hvordan samarbeider foreldre og ansatte om verdioverføringen? Med kvalitativ intervju som metode kan jeg finne ut av hvordan ansatte og foreldre *snakker om* slike verdioverføringer.

Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan snakker foreldre og ansatte om verdier og hvordan begrunner de viktigheten av disse? Hvordan snakker de om samarbeidet seg imellom?* Flere spørsmål knyttet til problemstillingen har vært relevante å undersøke nærmere: Hvilke verdier kommer fram i samtalene med informantene? Hvordan snakker de om verdioverføring og viktigheten av det? Det antas at verdioverføringen og begrunnelsen for dette varierer noe ut i fra hvilke verdier det er snakk om. Det kan for eksempel antas at selvstendighet er rettet mot det enkelte barnet, mens solidaritet er rettet mot barnegruppen som helhet. Videre kan målsetningen med selvstendighet være å gjøre barn uavhengig av andre mennesker, mens målsetningen med solidaritet vil handle om å lære barn hvordan man samhandler med andre mennesker. Med utgangspunkt i disse spørsmålene kan man si at prosjektet tar sikte på å beskrive, forklare og forstå verdier knyttet til sosialisering, slik informantene snakker om de (jfr. Blaikie, 2010:69).

### **3.2 Intervju som metode**

Med intervju er hensikten å få rike beskrivelser av elementene som problemstillingen består av, slik informantene snakker om disse (jfr. Weiss, 1994:3). Verdier kan forstås som abstrakte begreper og verdioverføringen kan oppleves som noe man tar for gitt og noe som skjer automatisk. Gjennom samtaler om hverdagslige situasjoner tenker jeg at jeg får grep om hvordan fenomenet uttrykkes. Med informantenes fortellinger om hvordan verdioverføringen forekommer innenfor deres barnehagekontekst eller hjemmearena ønsket jeg å få rike beskrivelser av et komplekst fenomen fra ulike perspektiver (jfr. Weiss, 1994:9-10). Jeg valgte ikke å benytte meg av observasjon som metode. Dette av forskningsmessige og etiske grunner. Å bruke observasjon innebærer at forskeren deltar i konteksten fenomenet utspiller seg innenfor (Silverman, 2011:117). Det ville i mitt tilfelle inkludert å observere barn, noe som kunne gitt utfordringer i form av å få informert samtykke fra foreldre og ansatte, og å få tilgang til barnehager og hjem. Ved å gjøre observasjoner vil jeg heller ikke fange opp hvordan ansatte og foreldre snakker om og reflekterer rundt sine opplevelser og erfaringer om fenomenet. Kvalitative intervju er derfor den best egnede metoden.

### **3.3 Rekruttering av informanter**

For å kunne besvare problemstillingen valgte jeg å intervju ansatte i barnehager og foreldre. En kan i denne sammenheng si at jeg har gjort et strategisk utvalg (jfr. Thagaard, 2009:56), og jeg valgte ut informanter på bakgrunn av kriteriene at de må arbeide i barnehager og/eller ha egne barn som går i barnehager.

Før jeg startet rekrutteringsrundene var et sentralt spørsmål om jeg skulle forsøke å få tak i informanter som tilhører bestemte barnehageprofiler. Det var et interessant aspekt som kunne være relevant for min problemstilling, men siden jeg i første omgang var interessert i å spre informasjon om studien (se vedlegg 1) var jeg også åpen med hensyn til hvilke barnehageprofiler jeg ville få tak i. Det viste seg at informantene tilhørte kunst- og kulturbarnehager og natur- og friluftsbarnhager. Jeg gikk bredt ut for å øke sannsynligheten for å få tak i foreldre og ansatte. I den første runden ble det sendt ut e-poster til 36 barnehager i Bergen kommune. Informasjonsskrivet som ble sendt ut til barnehagene inneholdt informasjon om hvem jeg er og hva mitt prosjekt handler om. Det var 7 av 36 barnehager som besvarte forespørselen, og 4 av de svarte bekreftende på å viderefremme informasjonsskrivet. Det var potensielle informanter som selv tok kontakt med meg hvis de

ønsket å ta del i masterprosjektet. Med denne framgangsmåten fikk jeg tak i 4 av 7 informanter. I den andre rekrutteringsrunden benyttet jeg meg av mitt sosiale nettverk for å få kontakt med informanter. Dette foregikk ved at jeg spurte bekjente om de visste om noen ansatte og/eller foreldre som kunne tenkt seg å ha en samtale med meg. Denne framgangsmåten resulterte i at jeg fikk kontakt med 3 informanter til.

Informantene fikk velge selv hvor og når de ønsket å treffe meg. Tanken bak dette var at økt fleksibilitet fra min side medfører at informantene kan velge en plass de føler seg komfortable å møte meg på, samt at det økte sjansen for at de hadde tid til å møtes dersom det ble tilrettelagt etter deres timeplan. Én av de ansatte snakket jeg med på arbeidsplassen. Vi satt inne på et kontor der vi kunne snakke uforstyrret, og jeg fikk observere barnehagen hun arbeider i. På denne måten fikk jeg et innblikk i den fysiske konteksten for hennes arbeidshverdag. Tre av informantene møtte jeg på et offentlig sted, som kafeer og andre offentlige bygg. Det opplevdes litt støy i løpet av samtalene, men det medførte også fra min side en følelse av at møtet var mer dagligdags. Omgivelsene bidro til at intervjusituasjonen ikke ble opplevd som et formelt møte, men mer som en hverdagslig samtale mellom to personer. Det kan tenkes at et slikt møtested også gjorde informantene mer avslappet. En av informantene snakket jeg med på et seminarrom på universitetsområdet. Her kunne vi også snakke uforstyrret, men på den andre siden kan også settingen ha virket mer formell, noe som kan ha preget samtalen. De to resterende informantene møtte jeg hjemme hos dem. Vi kunne snakke uforstyrret samtidig som jeg fikk et innblikk i deres hjemmemiljø. Samtalene med informantene hadde noe forskjellig varighet der jeg opplevde at de som jeg møtte hjemme hos seg eller på offentlige steder varte lenger. Det kan tenkes at den avslappende, nøytrale eller hjemmebaserte, møteplassen kan ha bidratt til at informantene følte seg mer komfortable, noe som igjen preger samtalen ved at informantene valgte å dele mer med meg. På den annen side kan denne årsakssammenhengen også bare være en tilfeldighet, for selv om jeg hadde kortere intervjuer med noen opplevde jeg også at jeg fikk reflekterte svar på spørsmålene mine av disse informantene.

### **3.4 Informantene**

Datamaterialet jeg samlet inn var informasjon jeg fikk gjennom samtalene med personene og til en viss grad observasjoner jeg foretok ved å møte informantene hjemme hos dem eller på arbeidsplassen. Å samle informasjon på denne måten er noe Blaikie refererer til som «semi-

natural setting» og handler om at man ber personer om å fortelle om aktiviteter, handlinger, opplevelser og erfaringer knyttet til spesifikke situasjoner og kontekster (Blaikie, 2010:166). I dette tilfellet er informantene representanter for to grupper som er sentrale i et barns første leveår; barnehageansatte og foreldre. 3 av informantene er ansatte i barnehager, 3 er foreldre og den siste informanten er både en forelder samtidig som vedkommende arbeider i barnehage. Den siste informanten ønsket å snakke med meg som forelder, men samtidig vil hans jobb også farge hvordan han snakker om verdioverføringer som foregår hjemme hos dem. I avsnittet under skal informantene bli presentert. Navnene er pseudonymer, og sitatene er skrevet på bokmål.

### **De ansatte**

*Olivia* jobber i en kunst- og kulturbarnehage, og har arbeidet der i 23 år. Hun ble ferdig utdannet førskolelærer på 1990-tallet og begynte å arbeide i en barnehage etter endt utdanning i stillingen som pedagogisk leder. På høyskolen viste Olivia interesse for fagfeltene kunst og kultur. Etter hvert overtok hun som styrer i barnehagen og har siden da arbeidet administrativt. Ut i fra sin stilling som styrer presenterer hun seg selv som en «tusenkunstner» og har blant annet arbeidsoppgaver knyttet til det å lede personalet. Med ledelse sikter hun til det å undervise voksne og hun har derfor et mer indirekte forhold til barna i barnehagen. *Mona* er i 20-årsalderen og jobber også i en kunst- og kulturbarnehage. Hun jobber som barne- og ungdomsarbeider i en småbarnsavdeling og har en sosionomutdanning. I arbeidsdagen er Mona «pedagogen sin høyre hånd». Det vil si at hun har ansvar for avdelingen når den pedagogiske lederen er fraværende, og har ansvar for praktiske oppgaver og forskjellige barnegrupper i barnehagen. Eksempler på slike barnegrupper kan være dramagrupper, språkgrupper og malingsgrupper. *Casper* er i 30-årene og jobber i en natur- og friluftsbarnehage. Han er førskolelærer i en småbarnsavdeling og har til sammen arbeidet 8 år i barnehagen. Her jobber han som pedagogisk leder. På lik linje med *Mona* tilbringer han arbeidstiden med barna i avdelingen. I tillegg forklarer han at som leder av personalgruppen arbeider han tett med de ansatte om spørsmål knyttet til barns samhandlingsevner med andre barn og voksne.

De tre ansatte som jeg har intervjuet har alle relevant og høy utdanning. *Mona* og *Casper* arbeider begge to i småbarnsavdelinger. De ansatte varierer noe med hensyn til blant annet kjønn og alder. To har utdanning rettet mot arbeid i barnehagen, mens én har relevant

sosialfaglig utdanning. Det er også variasjoner mellom informantene på bakgrunn av stillingsbeskrivelsene deres. Olivia er styrer, Mona er barne- og ungdomsarbeider og Casper er førskolelærer. Selv om Mona ikke har en pedagogisk utdanning har hun erfaringsbasert kompetanse fra sin arbeidshverdag. Videre så tilhører informantene to forskjellige barnehageprofiler: natur- og friluftbarnehage og kunst- og kulturbarnehager. Den førstnevnte er privat mens de sistnevnte er kommunale. En siste variasjon ligger i hvor lenge de har arbeidet i barnehagene.

### **Foreldrene**

*Anders* har tidligere arbeidet som snekker, men byttet etter hvert til barnehageyrket. Han har ingen formell pedagogisk utdanning og jobber derfor som assistent. Han er far til tre barn, og var hjemme i pappapermisjon ved intervjuetidspunktet. Det eldste barnet er en gutt på 4 år, hun i midten er 2 år gammel og hun yngste er 1 år gammel. Barna tilhører en privat barnehage som har fokus på både natur, friluft og kunst. Da Anders ble spurt om hvorfor de søkte plass der, så begrunner han dette med geografisk plassering. Familien bodde i nærheten av barnehagen tidligere og han jobber selv i en barnehage som er i nærheten av der barna går. *Julie* er i 30-årene og er mor til et tvillingpar som var 14 måneder gamle ved intervjuetidspunktet. Hun er utdannet ingeniør, og hun og mannen hennes har bodd i Norge i 8 år. Barna hennes går i en kunst- og kulturbarnehage. Da hun ble spurt om hva som var grunnen til at de søkte om barnehageplass der, så svarer hun at det var fordi den lå i det geografiske området de ønsket. Hun og mannen hennes hadde en tanke om at de begge skulle ha muligheten til både hente og levere barna så det å ha en barnehage i nærheten av hjemmet ble ansett som en fordel. *Linda* har en mastergrad i teatervitenskap og jobber i teaterbransjen. Hun er gift, og sammen har de en sønn som er 2 år gammel. Linda beskriver seg selv og mannen sin som «over gjennomsnittet opptatt av kultur» og ønsker at kulturelle tilbud også skal være tilgjengelig for deres sønn. Også Linda sin sønn går i en kunst- og kulturbarnehage. Da hun ble spurt om hvorfor de søkte barnehageplass der, forklarer hun at det både var på grunn av geografisk plassering og på grunn av barnehagens profil. *Heidi* er i 30-årene og er utdannet jurist. Hun er samboer med faren til sine to barn; to jenter i alderen 3 og 5 år ved intervjuetidspunktet. Heidi beskriver barnehagen som en stor basebarnehage. Da hun ble spurt om hvorfor de søkte plass der, så forteller hun at de egentlig ikke søkte der men fikk plassen tildelt av kommunen.

Foreldrene jeg intervjuet har forskjellige utdanningsbakgrunner og forskjellige yrker. Mens Linda, Heidi og Julie har høyere utdanning og en jobb som er relevant til utdanningen, var Anders i utgangspunktet snekker. Hans nåværende yrke som barnehageassistent er noe som skiller han ut fra de andre foreldre-informantene, fordi hans erfaringer fra jobbhverdagen kan ha påvirket hans måte å snakke om barn og sosialisering på som de andre informantene ikke har, med tanke på at de ikke har den samme yrkesrelaterte bakgrunnen. De har barn i ulik alder (1-5 år) og ulikt antall barn. En annen forskjell er at foreldrene hadde nokså forskjellige begrunnelser for valg av barnehager. Selv om alle snakker om barnehagens geografiske plassering, så var det kun Linda som i tillegg la vekt på barnehagens profil.

Jeg ønsket å snakke med disse personene fordi jeg anså de ansatte som «eksperter» på arbeidet med barn og foreldrene som eksperter på sine egne barn. De kan bidra med kunnskap som kan brukes for å besvare denne studiens problemstilling. En slik forståelse av informantene blir av Kvale og Brinkmann (2015:123) kalt å se «intervjuperson som medlem eller informant». Med informantenes perspektiver til grunn får man innsikt i hvordan de reflekterer rundt spesifikke begreper, og hva slags innhold de tilegner disse begrepene (Kvale og Brinkmann, 2015:180). I dette tilfelle vil jeg få innsikt i hvilke verdier informantene trekker fram i løpet av samtalen, hvordan de snakker om verdiene og ikke minst hvordan de beskriver viktigheten av verdioverføringen. Det er snakk om to typer grupper, foreldre og ansatte, og nettopp på grunn av deres sentrale roller i sosialisering av barn er det relevant å snakke med dem om verdier og verdioverføring. I dette tilfellet representerer de den gruppen som blant annet Mead kaller for «signifikante andre» i sosialiseringen av barn (Mead referert i Appelrouth og Edles, 2016:331). Med deres varierende bakgrunn og subjektive tanker, holdninger og forståelser har informantene gitt meg et innholdsrikt datamateriale.

### **3.5 Intervjuguidene**

Planleggingsfasen var preget av en eksplorativ tilnærming til tematikken. Jeg utarbeidet to intervjuguides, én for de ansatte og én for foreldrene. Intervjuguidene består av en rekke spørsmål som jeg tok utgangspunkt i for å føre samtalen og for å sørge for at alle temaer av interesse ble dekket (jfr. Weiss, 1994:48). Jeg gjennomførte noen pilotintervjuer i forkant. For det første så var det for å vurdere hvor godt utarbeidet intervjuguidene var. Spørsmål ble omformulert, fjernet og lagt ved som et resultat av dette. For det andre så var det for at jeg som intervjuer skulle bli kjent med det å forholde meg til intervjuguiden og det å kunne

veksle mellom å stille oppfølgingsspørsmål og stille spørsmålene som stod skrevet ned. Det opplevdes som en god og nødvendig forberedelse. Da jeg utformet intervjuguidene tok jeg utgangspunkt i spesifikke situasjoner som oppstår i løpet av en hverdag hjemme og i barnehagen. Situasjonene ble identifisert på bakgrunn av personlige erfaringer og forskningslitteratur som handler om sosialisering i praksis, henholdsvis i barnehager og i hjem. Jeg ville ta utgangspunkt i dagligdagse situasjoner fordi jeg antar at det er lettere å identifisere måten verdier og verdioverføringer blir snakket om ved å bruke situasjoner som eksempler, sammenliknet med å spørre informantene direkte.

Intervjuguidene bestod av 6 overordnede tema (se vedlegg 2), og spørsmålene som ble stilt til foreldrene og ansatte var nokså like. Det vil si at alle fikk spørsmål om hvordan en vanlig dag utspiller seg, og de ble stilt samme typer spørsmål knyttet til spesifikke situasjoner i løpet av henholdsvis barnehagehverdagen og hverdagen i hjemmene. Variasjoner var basert på at foreldrene og ansatte snakket om to forskjellige arenaer. Enkelte situasjoner i barnehagen kommer ikke til uttrykk i hjemmet, og omvendt. Noen spørsmål ble derfor omformulert i samtalen med de ulike informantgruppene.

Intervjuene varte i 1-2 timer og ble tatt opp med lydopptaker. Det ble vurdert som egnet å bruke lydopptaker fordi jeg ville frigjøre meg fra noteringer og fordi jeg hadde en ambisjon om at samtalene skulle oppleves som naturlig og uformell (jfr. Weiss, 1994:54). Det viste seg å være et lurt valg fordi jeg opplevde at dette har vært medvirkende i opplevelsen av at samtalene var gode. Personene jeg snakket med ga gode og reflekterte svar på spørsmålene jeg stilte, og de viste stor interesse for prosjektet mitt både i løpet av og etter samtalen. Deres interesse var medvirkende i at jeg også opplevde situasjonen som god. På den andre siden opplevde jeg også samtalene som krevende fordi de varte en stund og fordi jeg fikk mye informasjon å forholde meg til.

### **3.6 Forskerrollen**

Roller min ble allerede synliggjort i informasjonsskrivet der jeg introduserte meg som masterstudent tilhørende Universitetet i Bergen. I tillegg har jeg også egne erfaringer med å jobbe i barnehager. Kvale og Brinkmann stiller spørsmålet; «*Er forskeren insider eller outsider i forhold til det feltet som studeres?*» (Kvale og Brinkmann, 2015:124). I mitt tilfelle kan man påstå at jeg er en «insider» fordi jeg har personlige erfaringer gjennom jobben som

assistent. Men fordi jeg kun har arbeidet i ulike barnehager i korte perioder og dermed ikke blitt godt kjent med barnehagene kan man også påstå at jeg er en «outsider». Jeg har heller ikke en utdanning innenfor pedagogikk eller liknende. Siden informantene viste stor interesse for masterprosjektet mitt både før og etter samtalen og siden de ikke visste at jeg har arbeidet i barnehager selv, kan det antas at de så meg som en masterstudent med interesse for deres kunnskap. Personlige kjennetegn som alder, kjønn og etnisitet kan også påvirke forholdet mellom intervjueren og informanten (jfr. Kvale og Brinkmann, 2015:124). Jeg er en ung kvinne uten egne barn. Slike kjennetegn kan tenkes å ha påvirket samtalene i form av at jeg kan ha blitt oppfattet som å besitte mindre erfaringsbasert kunnskap, av informantene. Jeg opplevde ikke dette som problematisk. Informantene mine virket åpne og ærlige ovenfor meg og viste stort engasjement.

Det unike med å drive med kvalitativ forskning er at forskeren er en del av den sosiale virkeligheten som studeres og vil med sin tilstedeværelse på en eller annen måte prege både hele forskningsprosessen og fenomenet som undersøkes. Blaikie skriver at det er nettopp på grunn av dette at forskeren ikke skal anse seg selv som objektiv eller nøytral, men heller reflektere rundt hvordan ens egen rolle spiller inn og kan forstås innenfor den spesifikke konteksten (Blaikie, 2010:53). I rollen som forsker må man derfor på den ene siden reflektere rundt hvordan samspill med informantene kan påvirke ens egne tolkninger av hva som blir sagt, og reflektere rundt i hvor stor grad nærheten til informantene kan påvirke forskeren til å tenke på bestemte måter (Kvale og Brinkmann, 2015:108). Jeg møtte personer jeg ikke har kjennskap til fra før og jeg prøvde å forholde meg profesjonell ovenfor dem jeg snakket med. I samtalene var det fokus på å få høre om deres tanker, erfaringer og opplevelser så mine egne refleksjoner omkring dette ble ikke bragt opp i samtalene. Videre anses informantenes selvpresentasjon som en etisk fallgruve, da det handler om at de fremstiller seg selv (bevisst eller ubevisst) på en ønskelig måte (Grønmo, 2004:165). Dette har blitt håndtert ved å stille oppfølgingsspørsmål for å få mer utdypende svar og ved å stille samme type spørsmål flere ganger i løpet av samtalen.

### **3.7 Analytisk tilnærming**

*«The paradox of theory is that at the same time it tells us where to look, it can keep us from seeing» (Vaughan, 1992:195).*

Sitatet viser en svært sentral diskusjon innenfor samfunnsvitenskapen, og dreier seg om i hvor stor grad man skal vektlegge teori og empiri i forskjellige faser av forskningsprosessen. Jeg hadde lite faglig kunnskap om temaet før jeg begynte på masterprosjektet og anså det som nødvendig å lese meg opp på litteratur i startfasen. Samtidig er jeg opptatt av å få fram hvordan informantene snakker om fenomenet. Da er det også nødvendig ikke å ha et for tett forhold til teori og tidligere forskning i utgangspunktet, men la mine data få større rom i utformingen av studien.

### **Abduktiv strategi**

Med en abduktiv tilnærming erkjenner man på den ene siden at teori spiller inn tidlig i forskningsprosessen fordi man som regel tar utgangspunkt i allerede eksisterende begreper og kunnskap for å forme forskningsdesignet. På denne måten er teorien med på å forme det empiriske grunnlaget. På den andre siden vil det empiriske materialet kunne bidra med å utforme teorier som på sin side kan revidere den allerede eksisterende teorien man har tatt utgangspunkt i (Layder, 1998:19). Mitt prosjekt kan sies å være inspirert av en abduktiv strategi. Teori og tidligere forskning har blitt brukt som en veileder i utarbeidelsen av forskningsdesignet generelt og intervjuguiden mer spesifikt. I forbindelse med det førstnevnte ble teori og tidligere forskning brukt for å avgrense og klargjøre hva prosjektets fokus skulle være. I forbindelse med det sistnevnte ble det tatt utgangspunkt i tidligere forskning og egne erfaringer for å identifisere spesifikke situasjoner som forløper seg i barnehager. Samtidig prøvde jeg å ikke la meg styre av teorien og forskningen som har blitt gjort innenfor feltet, i analysen av materialet.

Jeg startet analyseprosessen etter de første intervjuene ble gjennomført. I denne fasen gjorde jeg refleksjoner med utgangspunkt i hva som ble sagt av informantene og hva jeg skrev i feltnotatene. Jeg forsøkte jeg å jobbe med det empiriske innholdet med utgangspunkt i situasjonene som forløper seg gjennom barnehagehverdagen og hverdagen i hjemmene. Intervjuguiden tok utgangspunkt i en slik inndeling, så det ble vurdert som naturlig å starte der for å få oversikt over materialet. Etter flere gjennomlesninger av transkripsjonene forsøkte jeg å se datamaterialet fra en annen vinkling, noe som førte til å undersøke det med utgangspunkt i ulike verdier som kommer til syne i samtalene med informantene. Noen verdier var spesielt framtrædende innenfor de ulike situasjonene. Disse vil jeg kalle dannelse, solidaritet, barns medbestemmelse, selvstendighet og lydighet. Etter dette vektla jeg å

undersøke hva informantene sier om samarbeidet mellom ansatte og foreldre. Dette ble en analyse av samarbeidet med fokus på hva foreldrene og de ansatte knyttet verdiene opp mot. De snakket om barnehagen, hjemmet og om det norske samfunnet og den norske kulturen. Analysen består av kategorier utarbeidet på bakgrunn av hvilke verdier informantene trekker fram og hvordan de beskriver disse verdiene. Kategoriene kan derfor forstås som «sensitizing concepts» fordi de er utarbeidet på bakgrunn av hvordan informantene snakker om verdiene (jfr. Blumer, 1969:148). Hvilke teorier som trekkes fram og diskuteres har blitt vurdert ut ifra det empiriske materialet. På den måten kan man påstå at studien er inspirert av en abduktiv og grounded tilnærming, fordi analysestrategiene er mer empirinær enn teoridrevet (jfr. Bowen, 2006:2).

### **3.8 Etske betraktninger**

Etske betraktninger knyttet til studien er noe som skal vurderes underveis i forskningsprosessen (Silverman, 2011:101). Spesielt når intervju som metode benyttes er det viktig å ta etske hensyn til at det informantene deler er personlige anliggender som gjennom studien blir offentliggjort for allmennheten (Kvale og Brinkmann, 2015:97). For å unngå etske fallgruver forslår Silverman noen punkter som forskeren må ta hensyn til. Man skal forsikre at aktørene deltar frivillig, man skal gjøre informantenes uttalelser konfidensielle og anonyme og man skal utarbeide et gjensidig tillitsforhold med informantene (Silverman, 2011:97).

Det ble sendt ut et informasjonsskriv til potensielle informanter ved oppstartsfasen av forskningsprosjektet. I dette skrivet stod det informasjon om hvem jeg er, hvor jeg kommer fra, hva prosjektet går ut på, hvorfor jeg ønsket å snakke med dem, hvor lenge intervjuet skulle vare, samt informasjon om konfidensialitet og hvem som har tilgang til datamaterialet (se vedlegg 1). Da intervjuene fant sted fikk jeg en muntlig bekreftelse på at de forstod sine rettigheter og at de bekreftet deltakelsen i studien. Masterprosjektet i sin helhet ble presentert fordi jeg mente at jo mer informantene visste om prosjektet, jo større grunnlag hadde de å ta utgangspunkt i ved samtalene. To av informantene ba om intervjuguiden i forkant og fikk denne tilsendt.

### **3.9 Reliabilitet, validitet og overførbarhet**

Det er ikke bare i møtet med informantene forskerrollen må vurderes og reflekteres rundt, men også i forhold til hvordan jeg som forsker presenterer informantene i masteroppgaven. Her henvises det til Giddens begrep «dobbel hermeneutikk», som viser til hvordan forskeren fortolker en virkelighet som aktørene allerede har fortolket (Giddens, 1993:154). Når jeg presenterer informantenes forståelser om verdier og verdioverføring er det nettopp deres utsagn jeg tar utgangspunkt i når jeg diskuterer empirien opp mot tidligere forskning og sosiologisk teori. Som forsker stilles det krav til at de vitenskapelige resultatene fremstilles på en mest mulig representativ måte innenfor feltet (Kvale og Brinkmann, 2015:108).

Reliabilitet handler om å vurdere i hvor stor grad resultatene er troverdige (Silverman, 2011:361). Jeg har styrket studiens troverdighet ved å transkribere intervjuene som ble tatt opp på lydbånd, der transkripsjonene utgjør informantenes ordrette utsagn inkludert tenkepauser, latter og småord. Videre forholdt jeg meg til intervjuguidene for å sørge for at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene og at vi snakket om de samme temaene. Siden jeg er opptatt av hvordan informantene snakker om tematikken har jeg brukt mange sitater i oppgaven. Her har jeg skilt mellom ordrette sitater fra informantene og mine egne tolkninger av disse. På den andre siden er det viktig å være klar over at dette er en studie preget av konteksten den befinner seg innenfor. Studien har blitt gjennomført av meg, der jeg har fortolket en allerede fortolket virkelighet slik informantene snakker om den (jfr. Giddens, 1993:154). Validitet handler om å vurdere i hvor stor grad metoden man har brukt fanger opp det den er ment å fange opp (Kvale og Brinkmann, 2015:275). Jeg benyttet meg av tidligere forskning og personlige erfaringer da jeg utformet intervjuguidene, og gjorde meg nøye refleksjoner rundt hvordan spørsmålene skulle formuleres slik at det ikke skulle oppstå misforståelser i samtalen. På denne måten sørget jeg for å innhente den kunnskapen jeg trengte for å kunne jobbe videre med problemstillingen.

Det har vært mange diskusjoner om hvorvidt man kan generalisere i kvalitativ forskning (Gobo, 2008:193). Dette fordi kvalitative forskningsopplegg kjennetegnes av refleksivitet og få enheter, og fordi forskere med sin tilstedeværelse påvirker det sosiale fenomenet som undersøkes (Blaikie, 2010:217). Under rekrutteringen foretok jeg valget om å gå bredt ut for å få tak i informanter. Noen variasjoner mellom dem er stillingstype i barnehagen, yrkene til foreldrene, kjønn og alder. Sammenliknet med den større populasjonen av både foreldre og

ansatte, har jeg kun et knippe av representanter for disse gruppene. Mitt utvalg kan derfor sies å være noen tilfeldige barnehageansatte og foreldre. Noen av mine funn kan være gjeldende innenfor andre barnehager og andre familier enn de jeg har hatt kontakt med (jfr. Gobo, 2008:196).

### **3.10 Avslutning**

Med en kvalitativ tilnærming undersøker jeg foreldres og ansattes opplevelser og erfaringer knyttet til verdier og verdilæring innenfor henholdsvis barnehage og hjem. Problemstillingen ble utformet gjennom en prosess i takt med at jeg ble kjent med tematikken. Kapittelet har beskrevet hvordan jeg som masterstudent har opplevd møtet med informantene, og etiske betraktninger knyttet til gjennomføringen av studien. Videre har kapittelet presentert den analytiske tilnærmingen som ligger til grunn for studien. Det neste kapittelet vil presentere de teoretiske perspektivene som ble utformet under analyseprosessen.

## **Kapittel 4: Teoretisk utgangspunkt**

Dette kapittelet tar for seg de ulike teoretiske perspektivene som har vært utgangspunktet i analysen. Disse er perspektiver på barn og barndom, perspektiver på sosialisering, perspektiver på oppdragelsesidealer og perspektiver på verdier. Hvordan man tenker om barn og barndom kan påvirke hvordan man snakker om sosialisering og hvordan verdioverføringer foregår. Sosialiseringsteorier belyser problemstillingen ved å presentere teori om hvordan selve verdioverføringen foregår. Videre vil innholdet i oppdragelsesidealer referere til innfallsvinkler til virkemidler som foreldre og barnehageansatte kan bruke når de videreformidler verdier til barna. Hva vil de at barna skal ha med seg videre fra barnehagen og hjemmet, og hva slags borgere skal de bli? Hvordan vil de at det skal være her og nå?

### **4.1 Barn som «human beings» og «human becomings»**

Det å møte barn som et subjekt kan i forskningsmessig sammenheng forstås som å anerkjenne barn som individer med egne rettigheter, tanker og følelser. Blant annet James, Jenks og Prout (1998) og Qvortrup (2009) har kritisert tidligere forskning på barn og barndom for at de har for mye fokus på å anse barn som uutviklet og at de utvikles gjennom sosialiseringprosessen. De uttrykker at fokuset må vendes mot barna, og anse dem som subjektive vesener. Dette betyr ikke at teoretikerne avslår et strukturorientert syn på barn. De

også gir uttrykk for at politikk, kultur og historie er med på å forme det perspektivet man har på barn og barndom (James mfl., 1998:27). I boken *Theorizing Childhood* (1998) diskuterer James, Jenks og Prout sosiologiske perspektiver på forholdet mellom individ og samfunn, der de uttrykker at ved å ta utgangspunkt i barn som kompetente aktører, og ved å ta utgangspunkt i deres fortolkning av virkeligheten og erfaringer kan man få dypere innsikt i hvordan samfunn og sosiale strukturer formes og blir formet av individer (James mfl., 1998:138). Teoretikerne synliggjør kritikken rettet mot tradisjonelle sosialiseringsteorier ved å introdusere begrepene «barn som human beings» og «barn som human becomings». I den sistnevnte begrepskategorien plasserer de perspektiver på barn og barndom som tar utgangspunkt i at sosialisering er en prosess med et mål om å utvikle barn til å bli voksne samfunnsborgere. Det er innenfor denne kategorien at barn anses som uutviklede. I den førstnevnte begrepskategorien finner man perspektiver som anser barn som subjektive vesener med egne handlinger, behov og rettigheter. Studier her tar sikte på å studere barna i seg selv og deres erfaringer knyttet til det å være barn (James mfl., 1998:207).

Studier på barn og barndom med utgangspunkt i begrepsparene «barn som human beings» og «barn som human becomings» har skapt diskusjoner om hvorvidt man kan skille mellom disse to begrepene. Uprichard skrev en artikkel om at det er problematisk å skille mellom begrepene, og at man heller skal studere barn og barndom med utgangspunkt i at disse to begrepene henger sammen (Uprichard, 2008:303). Problematikken knyttet til det å anse barn som kun «becomings» handler blant annet om at den er framtidorientert og derfor fokuserer for mye på hvordan barna kommer til å være framfor hvordan de faktisk er. Å kun ha et framtidsperspektiv gjør det vanskelig å begrepsfeste hvordan barn og barndom faktisk er. Problematikken knyttet til det å anse barn som kun «beings» handler blant annet om at den neglisjerer hvordan barn tenker om det å bli voksen i framtiden. Begrepet fanger ikke opp forandringene som skjer i oppveksten, og dette mener Uprichard er et viktig aspekt ved hvordan et barn er der og da (Uprichard, 2008:305-306). For å kunne kombinere begrepene barn som «beings» og «becomings» må man ha et tidsaspekt inkludert i studier av barn og barndom som inkluderer både fortid, nåtid og framtid. Ved å inkludere alle disse tidsaspektene vil man få innsikt i aldringsprosessen som forekommer innenfor barndommen, samt barns egne refleksjoner rundt hvordan de ser seg selv i den skiftende sosiale virkeligheten de befinner seg innenfor (Uprichard, 2008:310). Siden jeg ikke har intervjuet barn vil ikke min analyse kunne si noe om hvordan barn snakker om seg selv innenfor

hjemmearenaen og barnehagearenaen. I analysen skal jeg diskutere mine data ved å se på hvordan ansatte og foreldre snakker om barna som «beings» og «becomings».

## **4.2 Perspektiver på sosialisering**

### **Sosialisering, internalisering og institusjonalisering**

Berger og Luckmann skiller mellom to typer sosialisering; primærsosialisering og sekundærsosialisering. Primærsosialiseringen inngår i barndommen der barn gjennom signifikante andre lærer seg å bli fullverdige medlemmer av et samfunn. Sekundærsosialiseringen er den typen sosialisering som kommer senere i livsløpet og er knyttet til medlemskap innenfor spesifikke institusjoner (Berger og Luckmann, 2006:136). Det er spesielt primærsosialiseringen slik Berger og Luckmann forstår det som vil diskuteres i min analyse. I primærsosialiseringen tar barn utgangspunkt i signifikante andres roller og holdninger, og gjennom internaliseringsprosessen blir rollene en del av barnets egen subjektive bevissthet. Det er her barnet utvikler et selv, der identiteten er en gjenspeiling av de signifikante andres holdninger og roller. I mine data er det foreldre og ansatte som er slike signifikante andre. Siden primærsosialiseringen utspiller seg innenfor konkrete rammer vil også barn gjennom denne prosessen gjenspeile roller og holdninger knyttet til det større samfunnet. I denne sammenheng tar de tar til seg den generaliserte andres holdninger og atferd (Berger og Luckmann, 2006:138). Både institusjonalisering, legitimering og internalisering er noe som kommer til uttrykk gjennom sosialiseringsprosessen (Berger og Luckmann, 2006:43). Problemstillingen handler blant annet om å undersøke hvordan verdilæring foregår mellom voksne og barn, og det kan antas at det er her disse begrepene kan komme til uttrykk i mine data. Hvordan snakker de ansatte og foreldrene om sosialiseringen barna går igjennom?

En handling har blitt institusjonalisert når det har blitt omgjort til en vane. Disse vanebaserte handlingene blir delt inn i ulike institusjoner. Institusjonaliseringsprosessen er noe som forekommer i samspill mellom mennesker der alle aktører deler, gjenkjenner og utøver den samme vanebaserte handlingen. Når institusjonene har blitt utkrystalliserte erkjenner individene institusjonen som noe overordnet dem selv og som noe objektivt (Berger og Luckmann, 2006:75). Utkrystalliseringen skjer når institusjonen overføres fra én generasjon til den neste. Det er gjennom sosialiseringsprosessen at institusjonens kjennetegn (normer, verdier og moral) internaliseres og overføres. Når internaliseringen er vellykket har den

objektive virkeligheten til institusjonen blitt en del av menneskets subjektive bevissthet (Berger og Luckmann, 2006:80). Her kan man inkorporere fenomener man tar for gitt (Berger og Luckmann, 2006:75). For at den «tatt for gitte» tilstanden skal kunne opprettholdes må institusjonens elementer rettferdiggjøres og forklares for de nye medlemmene av institusjonen. Det er dette Berger og Luckmann omtaler som legitimering, og går ut på å gi medlemmer av en institusjon begrunnelser for hvorfor den skal opprettholdes og hvordan man skal handle på bestemte måter innenfor disse rammene (Berger og Luckmann, 2006:104).

Det kan forstås som at mennesker ikke blir født inn i samfunnet som medlemmer. Man blir først et medlem når institusjonen har blitt en del av den subjektive bevisstheten (Berger og Luckmann, 2006:135). Dette skjer gjennom internaliseringsprosessen. Internalisering blir beskrevet som at personer utvikler forståelse for andre mennesker og ens egen relasjon til dem, og at de oppfatter den sosiale virkeligheten som noe meningsfylt. Dette danner grunnlag for hvordan man forholder seg til hverandre, og man er fullverdige medlemmer av et samfunn når internaliseringen er nådd (Berger og Luckmann, 2006:136). Ett av siktemålene med min studie er å identifisere noen verdier som uttrykkes i henholdsvis hjemmene og barnehagene til mine informanter. Uttrykker noen av mine informanter at disse verdiene har blitt tatt for gitt og blitt en del av hjemmene og barnehagene som institusjoner, i Berger og Luckmanns forstand?

Berger og Luckmann sin teori er altomfattende i form av at den kan benyttes til å beskrive alle mulige institusjoner og systemer i et samfunn. Barnehage og hjem kan forstås som institusjoner fordi det kan tenkes at de har sine egne internaliserings-, institusjonaliserings- og sosialiseringprosesser knyttet til seg. Hvordan informantene mine snakker om å inkorporere verdier og normer i barnets bevissthet skal undersøkes nærmere i forhold til mine data. Dette kan komme til uttrykk i form av hvordan informantene snakker om opprettholdelsen av barnehagen og hjemmet som to institusjonelle rammer, og hvordan de snakker om verdioverføringen som foregår innenfor disse rammene. Sentrale spørsmål blir hvordan foreldre og ansatte gjennom sine institusjonelle roller snakker om formingen av barna, og hva det endelige målet med sosialiseringen er.

## **Fortolkende reproduksjon**

Den amerikanske sosiologen William Corsaro sitt arbeid kan knyttes til den aktørorienterte tilnærmingen. Han kritiserer tidligere sosiologisk forskning for å ta utgangspunkt i at sosialisering kun handler om å gjøre barn om til voksne, med for mye fokus på dette sluttresultatet. Ved å kun ha et framtidsperspektiv blir barn og deres livsverden slik den er der og da neglisjert (Qvortrup, 2009:634). Corsaro uttrykte at man bør erkjenne barn som en del av samfunnet og som aktivt kan være med på å forandre samfunnet (Corsaro, 2005:9). Videre kritiserte han tradisjonelle sosialiseringsteorier for at de anser barndommen som avgrenset i tid og rom. Da mister man poenget med at barndom påvirker og blir påvirket av andre historiske og samfunnsmessige faktorer, som for eksempel endringer i kjønnsrollemønstre eller endringer av familiesammensetninger. Et konkret eksempel er at det har vært en endring i form av at mødre har fått en posisjon på arbeidsmarkedet. Denne endringen har også påvirket barndommen, fordi dette betyr at barn i større grad tilbringer mer tid innenfor andre omsorgsinstitusjoner som barnehager og skoler (Corsaro, 2005:3-4). I stedet for at sosiologien skal ta utgangspunkt i deterministiske modeller på barn og barndom, presenterer Corsaro en tredje modell han kaller «fortolkende reproduksjon». Modellen som jeg vil ta utgangspunkt i kan assosieres med både aktørperspektivet og strukturperspektivet (se Johansen, 2009), fordi han legger vekt på at barn både internaliserer og aktivt er med på å reproducere samfunnskulturen. Begrepet «fortolkende» henviser til barns kreativitet og innovative egenskaper. Begrepet «reproduksjon» henviser til barns aktive deltakelse i skapelsen og endringen av samfunnskulturen, herunder både barnekulturen og voksenkulturen (Corsaro, 2005:19). Det vil være interessant å undersøke hvordan mine data kan belyse i hvor stor grad de signifikante andre snakker om barn på denne måten.

## **4.3 Perspektiver på oppdragelsesidealer**

### **Oppdragelsesidealer i barnehagen**

Johansson har gjort en studie av oppdragelsesidealer i svenske barnehager der det blant annet har blitt vist at hva slags ideal de ansatte tar utgangspunkt i også former deres forståelse av barn og barndom. Studien har blant annet vist at voksnes holdninger mot barn hovedsakelig kan deles inn i tre kategorier. I kategorien «Barn som medmenneske» tar de voksne hensyn til barnas egne behov og vilkår. Her anser de barn som autonome individer med egne erfaringer, følelser og meninger. Det synliggjøres ved å la barn få uttrykke sine perspektiver og intensjoner, og ved å la barn få kjenne på å ha kontroll over deres egen tilværelse i

barnehagen (Johansson, 2003:49). Den andre kategorien, «Voksne vet bedre», kjennetegnes av at de ansatte handler ut i fra egne perspektiver på hva de mener er best for barna. De anerkjenner at barn har egne perspektiver og meninger, men tar ikke disse med i betraktningene når valg skal tas i barnehagen (Johansson, 2003:50). Den siste kategorien som har fått navnet «Barns intensjoner er irrasjonelle» skiller seg ut ved at de ansatte ikke gir uttrykk for at de har en forståelse for barnas egne perspektiver og ønsker. De tar for gitt at det er deres egne perspektiver som skal ligge til grunn, der barns intensjoner forstås som irrasjonelle og dermed ikke gjeldende i barnehagen (Johansson, 2003:52). Hvordan snakker de ansatte om måten de oppfatter barn og barndom på, og kan dette ha innvirkning på hvordan verdioverføringen skjer i barnehagene?

Berit Bae uttrykker at et syn på barn som «human beings» preger oppdragelsesidealet «Barn som medmenneske», mens de to sistnevnte kategoriene kan assosieres med synet på barn som «human becomings». Barn anses ikke for å være ferdig utviklet, og det forstås som at det er de voksnes ansvar å ta avgjørelser for barnet og ikke inkludere barns egne uttrykk med i denne avgjørelsen (Bae, 2016). «Barn som medmenneske» er en kategori man kan sammenlikne med Corsaro (2005:19) sitt perspektiv på barn, fordi denne kategorien gir rom for barns medvirkning og fremhever barns evne til å være med i reproduksjonen av kulturen og den sosiale virkeligheten.

### **Oppdragelsesidealer i hjemmet**

Hvordan verdioverføringen foregår i hjemmet vil sannsynligvis være mer varierende enn i barnehagen. Dette fordi sosialiseringen i hjemmet foregår over lengre tid og i løpet av andre deler av dagen. Innenfor forskning har det blitt skrevet om ulike oppdragelsesstiler foreldrene kan bruke. En sentral teoretiker er psykologen Diana Baumrind, som har utarbeidet tre typer oppdragelsesstiler, henholdsvis «Tolerante foreldre», «Autoritære foreldre» og «Autoritative foreldre». I den førstnevnte kategorien kjennetegnes oppdragelsen av at foreldre legger vekt på at barn skal være uavhengige og skal kunne få uttrykke seg uten begrensninger fra foreldrenes side. Autoritære foreldre befinner seg i motsatt side av skalaen, der disiplin og regulering står sentralt. Her kan det tenkes at man anser barn som uutviklede individer der foreldrenes ansvar ligger i å utvikle dem til å bli voksne samfunnsborgere (jfr. James mfl., 1998:207). Den Autoritative kategorien kan sies å befinne seg i en mellomposisjon, der foreldre legger vekt på å inkludere barns synspunkter og samtidig sette grenser. Baumrind

skriver at i praksis forsøker foreldrene å være autoritative, men at situasjonelle faktorer også er avgjørende for hvilken oppdragelsesstil som brukes. Videre kan oppdragelsesstilen foreldre velger være basert på barns atferd og alder (Baker, 2004:42). Wetlesen påpeker at den autoritative oppdragelsesstilen er den som er basert på demokratiske kjennetegn. Denne stilen legger vekt på å være løsningsorientert ved eventuelle konflikter mellom barn og voksne, og der konflikter løses gjennom forhandlinger framfor tvang (Wetlesen, 2000:22). Som Wetlesen og Baumrind uttrykker er det variasjoner i hva slags oppdragelsesstil foreldrene har, der de også kan variere ut i fra hva som benyttes i realiteten og hva som er det ønskelige målet for foreldrene. Det er relevant å diskutere hvordan foreldrene i mine data snakker om verdioverføring og hvorvidt man kan assosiere dette med noen av oppdragelsesidealene som ble presentert her.

Oppdragelsesidealene til Johansson og Baumrind har noen likhetstrekk ved seg. Den «Autoritative foreldrestilen» og «Barn som medmenneske» vektlegger barns synspunkter innenfor gitte rammer satt av foreldrene og de ansatte. Den «Autoritære foreldrestilen» og «Voksen vet bedre» kan også sies å ha noen likhetstrekk, fordi det er de voksnes synspunkter som vektlegges. Voksne er klar over barns intensjoner og perspektiver, men disse tas ikke med i betraktningene for å vurdere hva som er best for barna. At barn får uttrykke seg uavhengig av voksnes inngripen (jfr. den «Tolerante foreldrestilen») er ikke et ideal som Johansson trekker fram i sin artikkel. Videre blir ikke kjennetegn ved idealet «Barns intensjoner er irrasjonelle» tatt fram i Baumrind sin kategorisering av foreldrestiler. Selv om det er noen likhetstrekk mellom noen av idealtypene vil det være relevant å ha med alle seks i den videre diskusjonen i analysen, nettopp på grunn av forskjellene.

#### **4.4 Avslutning**

Sentrale perspektiver på barn og barndom som ble presentert i dette kapittelet er blant annet barn som «human becomings» og barn som «human beings». Disse perspektivene diskuterer i hvor stor grad man forstår barn som konstruerte og/eller konstruerende. Videre blir barndom på den ene siden forstått som en verdi i seg selv og på den andre siden forstått som en avgrenset periode barn må gjennom for å nå det endelige målet; å bli voksne samfunnsborgere. Sentrale sosiologiske begreper som ligger til grunn er blant annet sosialisering, legitimering, institusjonalisering, internalisering og fortolkende reproduksjon. Ved bruk av Berger og Luckmann (2006) og Corsaro (2005) har kapittelet presentert hvordan

disse begrepene kan forstås. Videre har begreper som oppdragelsesidealer og verdier også stått sentralt. I de neste kapitlene skal jeg analysere mine data ved hjelp av teoriretningene jeg her har presentert. En antakelse er at måten informantene snakker om verdier og verdioverføring på henger sammen med hvordan de anser barn og barndom og hvordan de forstår barnas roller i egen sosialisering. Hvordan er verdiene i barnehagen og i hjemmet knyttet til det enkelte barnet, til barnegruppen og/eller til samfunnet som helhet?

## **Kapittel 5: Verdier og verdioverføring i barnehagen**

Som nevnt i innledningen og i kapittel 3 har verdiene i denne studien blitt identifisert ut i fra hva informantene har fortalt i intervjuene. Verdienes innhold kan variere. Verdiene som stod sentralt tidligere, både innenfor barnehagen og i hjem, trenger ikke nødvendigvis være de samme verdiene som er sentrale i dag. Hvilke verdier som kommer fram i denne studien er basert på hva informantene trekker fram når de snakker om overføringer mellom barn og voksne. Verdiene jeg har funnet i mine data har jeg kalt dannelse, solidaritet, lydighet, selvstendighet og barns medvirkning.

I dette første analysekapittelet er det barnehagen som er temaet. Som nevnt handler denne studien blant annet om hvordan ansatte og foreldre snakker om verdier, og hvordan de begrunner viktigheten av å videreføre verdier til barna. Jeg skal undersøke dette med fokus på hvordan ansatte snakker om verdier og overføringer i bestemte situasjoner. Det er relevant å undersøke i hvilke situasjoner og i forbindelse med hvilke verdier at ansatte omtaler barn som barn her og nå og/eller barn og barndom som en «mellomstasjon» mot veien til å bli voksne samfunnsborgere. Det forstås som at begrunnelser for verdiene og verdioverføringene kan knyttes både til det enkelte barnet, til barnegruppen og til forberedelser av barna til å bli voksne samfunnsborgere.

Kapittelet er delt inn etter verdiene som synliggjøres i samtalene med informantene. Innenfor hver del blir leseren kjent med de mest framtrepende situasjonene der verdiene uttrykkes, samt hva slags virkemiddel de snakker om at de bruker når de overfører verdiene til barna. Jeg valgte å starte med verdien dannelse fordi det har blitt forstått som en bred verdi som strekker seg over flere situasjoner og som består av flere typer verdier. Deretter kommer solidaritet, barns medvirkning, selvstendighet og lydighet.

## 5.1 Dannelse

Som nevnt i kapittel 1 definerer Sagberg (2012:25) dannelse som en prosess barn går igjennom, der verdier kommer til uttrykk når de utvikler en egen identitet. Det handler om selvrealisering innenfor gitte kulturelle og strukturelle rammer og om å utvikle barn til å bli voksne samfunnsborgere. Når dette er målet kan verdien forstås som å være knyttet til begrepet «human beings» (James mfl., 1998:207). Når de ansatte fra min studie snakker om dannelse forstås det som at verdien ikke kan avgrenses til spesifikke situasjoner eller aktiviteter som forekommer i løpet av en barnehagehverdag. Stikkord som identitet, relasjoner til omgivelser og relasjoner til ens egen kropp blir trukket fram. Et annet grunnleggende begrep de bruker om det jeg har valgt å kalle dannelse er «utvikling», som betyr hvordan barn utvikler seg selv og blir utviklet av omgivelsene. De ansatte trekker fram to former for dette i samtalene, som jeg har kalt kreativ utvikling og kroppslig utvikling.

De ansatte omtaler dannelse av barna som knyttet til at de skal bli voksne samfunnsborgere, de omtaler det i forhold til barnegruppen og som knyttet til enkeltindivider. Dannelse kan forstås på mikronivå fordi det handler om at hvert enkelt barn skal utvikle en egen personlighet og identitet. Dette er blant annet noe Mona snakker om når hun forklarer hvordan barna bruker sansene og nysgjerrigheten for «å finne seg selv». Fordi identitetsutviklingen ofte gjøres i samspill med hele barnegruppen og de ansatte, kan verdien også forstås på mesonivå. Mona snakker om identitetsutvikling, der hun sier at «spesielt i dagens samfunn, så er det ikke så lett å finne identitet». Det kan forstås som at det derfor gjøres i samspill med flere. Dette kan assosieres med Sagberg (2012:25) sin forståelse av danningsprosessen. Den handler om at barn skal utvikle en egen identitet innenfor gitte kulturelle og sosiale rammer. Kroppsbeherskelse kan forstås på mikronivå fordi det handler om å erverve seg kontroll over egen kropp. Hvordan denne utviklingen foregår er uavhengig av de andre barna, og mestringsfølelsen som følger av å klare en utfordring er knyttet til det gjeldende barnet.

Verdien kan også forstås på makronivå når de snakker om hva slags voksne samfunnsborgere barna skal bli. Et eksempel fra samtalene med de ansatte som viser en makroorientert forståelse er Olivia når hun snakker om et kunstprosjekt de har hatt i barnehagen, som handlet om at barna skulle lære å forholde seg til det større samfunnet.

*Året etter så hadde vi et prosjekt som på en måte begynte å se litt mer utover. Og da var det, het det «[miljø]», og det gikk egentlig litt sånn på miljøvern, altså innen... Altså gjenbrukskunst. Men også var det på en måte den filosofiske tanken, hvor du er ute i samfunnet eller egentlig mer hvordan miljøet blir påvirket. Mer miljøvern, altså det og på en måte skrote, men også det mer filosofiske, at det... Du påvirker ting rundt deg, ved og på en måte forurenses, men også på en måte ved og være på en måte... En del av på en måte et større... større samfunn, en større helhet, da. Så det er jo litt sånn tanker om på en måte det relasjonelle, liksom, så er det jo viktig også og på en måte være, du er jo ikke alene sånn «A man is an island», det er ikke det, du er jo en del av... Og da må du også jenne deg litt (Olivia).*

Dette prosjektet skulle lære barn om miljøet og miljøvern og deres forhold til samfunnet generelt. Det handler om det relasjonelle forholdet mellom hvert enkelt individ og samfunnet for øvrig.

I barnehagen kan en se det slik at det er de ansatte som til syvende og sist skaper rammene i form av at det er de som planlegger og bestemmer aktivitetene som dannelsesverdien uttrykkes gjennom. På den andre siden snakker de ansatte om at barn aktivt utvikler sin egen identitet og forståelse av omgivelsene, og på den måten er de med på å bestemme hva og hvordan uttrykk av dannelse kan være i barnehagehverdagen (jfr. Corsaro, 2005:19). De ansatte gir barna rom for å uttrykke seg slik de selv ønsker og inkluderer deres perspektiver og inntrykk (jfr. Johansson, 2003; Baker, 2004). Siden det kan forstås som at det er i barnehagehverdagen at barna former sin egen identitet, kan man anse barn som ikke ferdig utviklet (jfr. James mlf., 1998:207). Dette poenget understrekes også når Mona snakker om at barna skal finne sin plass i samfunnet.

### **Kreativ utvikling**

*Eh, det var jo en tanke om og på en måte gi barnet litt andre redskaper i sin... Rett og slett verdensforståelse kan du si da. Og det er jo en tanke om at det å på en måte utvikle seg kreativt, er jo på en måte noe... et eget språk (I: Ja). Og spesielt med barn som... som også mangler på en måte muntlig språk, så kan det være en måte å... Ikke sånn terapeutisk men likevel en måte å på en måte bli det hele mennesket. Det å kunne få lov til å male, eller det å kunne leke gjennom drama, og på en måte gå inn og*

*forestille seg, være noe annet. Det gir dem på en måte en... en... hva skal jeg si [tenker]. En dypere forståelse kanskje av seg selv også, da (Olivia).*

Olivia sier at å utvikle seg kreativt innebærer å bli «det hele mennesket». På den ene siden handler det om å få en verdensforståelse, og på den andre siden handler det om å få en forståelse av seg selv. Det å utvikle seg kreativt forstås som en spesifikk måte å utvikle seg på fordi Olivia snakker om at den inkluderer et eget språk og har «andre redskaper» som de bruker. Eksempler her er det å male og leke gjennom drama. Videre beskriver Mona hvordan barna utvikler identitet på en kreativ måte.

*Barn må finne ut seg selv. Gjennom å sanse. Vi tar på ting, vi er nysgjerrige, og... det er noe med at, det har noe med personlighet for eksempel, de utvikler identitet og en personlighet. Hvem de ønsker å være [...] Også har det noe med samspillet... det bidrar til noe samspill og det er gøy å gå i barnehage [...] Og det er veldig viktig, og for oss voksne og kunne være i samspill og skape noe... utforske nysgjerrigheten (Mona).*

Å utvikle seg selv kreativt handler om å bruke sanser, nysgjerrigheten og ved å være utforskende. Dette vektlegges også i Rammeplanen som skriver at det er gjennom dannelse at barn i samspill med andre aktører lærer å forholde seg til samfunnets normer og verdier (Utdanningsdirektoratet, 2015:15). Rammeplanen blir ikke trukket fram i samtalene, men at det likevel står her kan indikere at utforskning og nysgjerrighet er forutsetninger som anses som viktig for barn i norske barnehager generelt. Olivia snakker om det jeg har kalt «kreative verktøy», og kan forstås som noe spesielt ved barnehageprofilen kunst og kultur. Dette fordi disse redskapene blir assosiert med navnet på profilen, og fordi Olivia uttrykker at dette er spesielt fordi hun refererer til disse verktøyene som «andre verktøy».

Den kreative utviklingen kan sies å være knyttet til Corsaro sitt begrep «fortolkende reproduksjon». Barna er aktivt med på å skape seg selv og sin egen identitet ved å bruke kreative verktøy som maling og dramatisering samtidig som de også er med på å skape barnegruppen som en helhet, fordi verdien kommer til uttrykk i samspill med hele gruppen. På denne måten skaper ikke barna bare seg selv som person, men kan sies å være med på å skape en barnekultur gjeldende innenfor barnehagen (jfr. Corsaro, 2005:19).

## **Kroppslig utvikling**

De ansatte snakker om at barn lærer å håndtere sin egen kropp, og at de er bevisste over sin egen aktive rolle i den motoriske utviklingen. Dette kan beskrives av Casper, når han snakker om den kroppslige leken ute.

*La oss si at det er tre områder på lekeplassen innenfor gjerdet, da. Og en sånn, eget inngjerdet sånn klatrepark-ting (I: Mhm). Og der kan vi gjerne være liksom helt uten leketøy. Og det synes jeg har vært veldig fint sånn i det siste nå at det er flere og flere av de voksne som er sånn... Vi venter litt med å åpne det skuret hvor de lekene står. De kan... De utforsker så mye, både ved å krabbe og klatre og klatre høyt, og sånt som toåringene som klatrer helt til topps og liksom «Se på meg!» (I: Ja). «Se hva jeg har fått til». Wow, det liksom... «Hvordan føles det?» «Braaa!» (Casper).*

Ved å krabbe og klatre og ved å være nysgjerrige på omgivelsene kan man forstå det som at barna utvikler en forståelse av egen kropp. De bruker naturen og fysiske omgivelser for å overføre denne måten å forstå dannelsen på.

Som de ansatte har nevnt, så handler disse to formene for utvikling om hvordan barna skal bli kjent med sin egen kropp (jfr. kroppslig utvikling) og det handler om å utvikle identitet (jfr. kreativ utvikling). Det kan tolkes som at de ser disse to formene for utvikling som forskjellige, der den kroppslige utviklingen er knyttet til den fysiologiske kroppen mens den kreative utviklingen er knyttet til den mentale og intellektuelle delen. I forbindelse med barnehageprofilene som de ansatte arbeider innenfor kan man også her trekke noen assosiasjoner til hver type utviklingsform. Den kroppslige utviklingen kan assosieres med profilen natur-og friluft. Casper forteller at de er mye ute og bruker kroppen aktivt i lek og gjennom utforskning av naturen. Dette betyr derimot ikke at den kroppslige utviklingen ikke er noe de ansatte fra kunst- og kulturbarnehagene snakker om. For eksempel Olivia sier også at det er viktig å la barn få utvikle seg fysiologisk, og la dem kjenne på og få kontroll over egen kropp. Den kreative utviklingen kan assosieres med profilen kunst- og kultur. Olivia snakker om at de bruker spesifikke typer redskaper der disse redskapene kan assosieres med aktiviteter innenfor kunstfeltet.

## **5.2 Solidaritet**

Verdien solidaritet kan ses i forhold til verdien dannelsen fordi det blant annet handler om å utvikle et fellesskap og ikke bare seg selv. Dette kan komme til uttrykk dersom man forstår

solidaritetsverdien som å utvikle evnen til å sette seg inn i andre personers situasjoner, og ha medmenneskelighet og toleranse (jfr. Utdanningsdirektoratet, 2015:5). I intervjuene snakker de ansatte om erfaringer og uttrykking av solidaritet som verdi i forbindelse med å ta del i og bidra i et fellesskap. Det er spesielt i samlingsstund, rundt matbordet og på turer utenfor barnehagen at de ansatte snakket om solidaritet på disse måtene.

Å ta del i et fellesskap kan forstås som en måte å videreføre solidaritetsverdien på. Barn og voksne gjør aktiviteter sammen og opplevelsen av å være en del av en større gruppe er ofte målet med aktivitetene. For eksempel i samlingsstund bruker de samtale, sang og telling for å se hvem som er til stede.

*Også har vi en ny introsang med navn, slik at du på en måte kan få se hvert enkelt og at de andre barna og kan se hvem som er til stede. Så har vi telling, vi teller hvor mange som er, også har vi og de barna som ikke er til stede slik at barn vet det at hvem som faktisk er i rommet. Og voksne (Mona).*

Sang og telling gjør barna klar over de andres tilstedeværelse og ens egen tilstedeværelse i barnegruppen. Samling kan forstås som et avgrenset fellesskap fordi det blir referert til som et ritual som alle starter og avslutter sammen.

*Ritualet kan begynne egentlig med at den som leder samlingsstunden, den voksne, gjerne pedagogen, spiller på en triangel eller et eller annet som gir på en måte en lyd om at nå er det samlingsstund, også setter de seg ned [...] Også avslutter vi jo også alltid samlingsstunder med gjerne sang eller et eller annet, som gjør at du på en måte lukker den som et ritual (Olivia).*

Det kan forstås som at solidaritetsfølelsen, følelsen av å være en del av en større gruppe, forsterkes når det er noe som starter og avsluttes i fellesskap. Dette gir assosiasjoner til Émile Durkheim sin forståelse av ritualer. Han uttrykker at religiøse ritualer til syvende og sist ikke handler om å dyrke noe religiøst, men at det handler om å dyrke samholdet og gruppetilhørigheten i seg selv (se Durkheim referert i Appelrouth og Edles, 2016:122). I barnehagen er hele gruppen sammen i to situasjoner, måltidet og samlingsstunden, og det er dette som gjør disse situasjonene spesielle.

Mens Mona og Olivia snakker om samlingsstund som en daglig aktivitet, så sier Casper at de ikke har organiserte samlingsstunder på hans avdeling.

*Men jeg har... har en sånn opplevelse av at samlingsstund krever veldig mye tid. Og jeg opplever at... Jeg vil heller at vi har god tid på... Altså at vi kan bruke mye tid på*

*veien eller på det som... på en måte som dukker opp, da. I stedet for at vi skal organisere så mye med denne sitte på rumpen, liksom (Casper).*

Han omtaler organiserte samlingsstunder som tidskrevende og vil heller bruke den tiden på andre aktiviteter. Videre i samtalen sier han at han bruker matbordet som et samlingspunkt. Ellers gir Casper uttrykk for at følelsen av å ta del i et fellesskap er noe som skapes når de er på turer utenfor barnehageområdet. Her bruker de naturen til å dyrke fellesskapet. Det forstås som at selv om de ansatte har en ganske lik forståelse av hva det å delta i et fellesskap innebærer, så snakker de om forskjellige situasjoner der verdien kommer til uttrykk. Dette kan igjen assosieres til barnehagens profil. Casper, som tilhører en natur- og friluftsbarnehage, vektlegger naturen og turer utenfor barnehageområde når han snakker om å skape et fellesskap med barna. Mona og Olivia, som tilhører kunst- og kulturbarnehager, vektlegger sang, musikk og bevegelser når de snakker om det samme.

Når de ansatte snakker om hvordan barna bidrar til fellesskapet handler det ikke bare om at de er tilstedeværende, men også at de gir noe av seg selv for å uttrykke solidaritetsverdien slik det blir snakket om på denne måten. Dette er blant annet framtrødende rundt matbordet, når de ansatte beskriver stemningen. Stemningen i seg selv kan sies å være uttrykk for solidaritetsverdien fordi dette er noe som skapes i fellesskap og handler om hvordan man ønsker å ha det når man spiser sammen. Det innebærer også at barna bidrar på sine måter (jfr. Corsaro, 2005:19).

I en rolig matbordsituasjon kan bidraget til fellesskapet handle om det å sende pålegg til hverandre rundt bordet og det kan handle om bordskikk og samtale. Dette er slik Olivia beskriver hvordan stemningen skal være. Mona ordlegger seg annerledes, fordi hun beskriver hvordan stemningen faktisk er:

*Stille [Ler]. De pleier ofte å være ganske sultne. Eh [Tenker]. Det kommer an på, hvis barnet har lyst til å prate selv for eksempel, så skal de få lov til å gjøre det også spiller vi voksne videre på hva de faktisk mener. Ikke alle barn forstår hverandre. Sant, de prøver å utvikle seg, da handler det om å hjelpe til. Hvis det er veldig veldig stille så kan man alltid snakke om hva de har gjort ute for eksempel, «Du lekte? Dere lekte sammen? Ja, dere gjorde det», og «Var det fascinerende?». Jo mer fascinerende voksne blir for ting, jo mer fascinert blir ungene (Mona).*

Olivia bruker ordet «skal» og ikke «er», noe som kan forstås som at hun snakker om et idealistisk bilde av hvordan det skal være rundt bordet og ikke nødvendigvis hvordan det

faktisk er. Mona sier at det er stille fordi de pleier å være ganske sultne. Det kan forstås som at hun beskriver hvordan det som regel er rundt matbordet.

Casper beskriver hvordan stemningen er ved å fortelle om ansiktsuttrykkene til barna, og ved å fortelle hvordan han tenker at det skal være rundt matbordet. Ut i fra denne informasjonen opplever han stemningen som preget av latter og overskudd samt få korreksjoner.

*Det å for eksempel sitte pent, det hjelper... Det er meningsløst å både si og høre. Det er veldig mange forskjellige måter å gjøre det på. Barn kan for eksempel ha den opplevelsen «Men jeg sitter jo pent. Jeg har ikke ramlet ned enda, jeg får i meg mat», og ja (I: Mhm). Så på en måte «Rumpa ned på stolen», «Kan jeg se fjeset ditt?» og liksom «Snu deg, jeg vil at du skal være med her». Eh, men... Nei også det der å glede seg sammen med barna, tenker jeg er veldig viktig for å kunne trives på jobb i barnehage (Casper).*

Korreksjonene han snakker om kan assosieres med det Mona og Olivia legger i begrepet «bordskikk», som blir diskutert senere i dette kapittelet. Olivia snakker om bordskikk i form av å sitte pent, sende pålegg og bidra til samtale. Når hun snakker om bordskikk på denne måten kan det forstås som regler. Bordskikk som regler skal forme barnets atferd på spesifikke måter ved å antyde hva som er lov og ikke lov rundt matbordet (jfr. Johansen, 2009:76). De ansatte forteller også at barna aktivt er med på å skape stemningen rundt bordet gjennom sin deltakelse. Hva de snakker om og finner fascinerende vil spille inn på hvordan stemningen oppleves av de andre (jfr. Corsaro, 2005:19). På denne måten er barna med på å skape og reprodusere den gode stemningen. Dette er et grunnleggende element for å kunne forstå solidaritetsverdien som å bidra til fellesskapet.

De ansatte omtaler solidaritet som knyttet til barnegruppen og kan derfor forstås som å befinne seg på mesonivå. Dette belyses når de ansatte snakker om at det er viktig å skape en vi-følelse og at det er viktig å kunne glede seg sammen (jfr. Durkheim referert i Appelrouth og Edles, 2016:86).

*Nei det går jo sånt som jeg sier, altså... det har jo rett og slett med at de skal vite at du... Ønsker å savne. Det er viktig for oss å vite at... vi skaper en sånn vi-følelse sammen. Det er vi... Ti på denne avdelingen her, i denne gruppen her, sånn at vi er... Vi er sammen liksom (Olivia).*

Begrensninger som regler og bordskikk legger grenser for hvordan barna og voksne kan oppføre seg i fellesskapet (jfr. Johansen, 2009:76). Det kan forstås som at det er de ansatte som har skapt disse grensene, samtidig som at de har gitt uttrykk for at barna er med på å bidra med sine perspektiver og intensjoner herunder. Det kan derfor assosieres med oppdragelssidealet «Voksen vet bedre» (Johansson, 2003:50). Informantene snakker om at det er viktig å skape «vi-følelsen» som oppstår der og da i situasjonen. Dette er altså en verdi som kan forstås for å ha mest betydning for barna og de ansatte der og da, sammenliknet med at den har betydning for det å utvikle barn til å bli voksne samfunnsborgere.

### **5.3. Barns medvirkning**

Barns medvirkning som verdi kan forstås som å være knyttet til barns rett til å ta del i et fellesskap (Sagberg, 2012:37). Barna er med på å skape forholdene rundt deres egen og andres hverdag. En slik forståelse av begrepet kan på den ene siden assosieres med perspektivet på barn som «human beings» (jfr. James mfl., 1998:207), og det kan knyttes til idealet «Barn som medmenneske». Dette fordi det kan tenkes at barns holdninger og uttrykk blir ivaretatt av de voksne (jfr. Johansson, 2003:48). På den andre siden kan det også forstås som å være strukturorientert, fordi verdien kommer til uttrykk innenfor fastsatte rammer (jfr. Johansen, 2009:76). I Rammeplanen står det at barns medvirkning handler om at barn skal få sine meninger hørt når det gjelder barnehagens virksomhet og i planleggingen av hverdagene de tar en del av. I hvor stor grad og hvordan barn har medbestemmelse avhenger av barnas alder og modenhet (Utdanningsdirektoratet, 2015:17). Når mine ansatte snakker om at barn har en viss grad av frihet og at de er med på å ta beslutninger, kan dette forstås som spesifikke måter å uttrykke og overføre verdien barns medvirkning på. Selv om barna har frihet så sier de ansatte at det ikke er fullstendig fritt. Det eksisterer grader av hvor stor frihet barna har i løpet av dagen. Barns medvirkning er en verdi som kommer spesielt til syne i samtalene når de ansatte snakker om samlingsstund og lekesituasjoner.

De ansatte sier at barn har en viss grad av frihet til å gjøre det de ønsker selv i barnehagen. Å la barna få denne muligheten kan være en måte de ansatte snakker om medbestemmelsesverdien på i forhold til hvordan det overføres. Dette gjelder blant annet innenfor lek, og når barna får velge selv hvor de ønsker å sitte rundt matbordet. På bakgrunn av samtalene kan man ane grader av frihet utformet av det fysiske rommet, de ansattes tilstedeværelse, og om det er frilek eller lekegrupper.

*Vi har jo et begrep innenfor barnehagepedagogikken som heter «den tredje pedagog». Og det er jo egentlig det fysiske rommet, da. Sånn at du kan styre... styre egentlig veldig mye... Det høres jo veldig manipulerende, men det er jo for så vidt i en positiv grad da. Og du kan jo styre egentlig veldig mye barnas aktiviteter, det er det du har liggende framme. Så jeg tenker jo det at det... Hvis du har et rom der du på en måte legger alle... Alt tilgjengelig, så tror jeg det blir veldig kaotisk (Olivia).*

Det fysiske rommet er med på å styre barnas frihet på to måter; hvor i rommet de kan leke, og hvor mye leketøy som skal være framme. Barnehageområdet ute kan også anses som en «tredje pedagog» fordi det er et inngjerdet område. De fysiske rammene legger restriksjoner på hvor barna kan få lov til å bevege seg ute og inne. Videre vil de ansattes tilstedeværelse begrense friheten til barna.

*Vi er alltid... alltid veldig tydelig på dette med at jeg vil ha voksne ned på gulvet, jeg vil ha voksne i nærheten av ungene. Og da mener jeg ikke det at voksne skal sitte der og styre leken, men jeg vil at det skal være en voksen på en måte i nærheten, om du har på en måte dem bare i sidesynet ditt da. Fordi at det... det oppstår, det kan oppstå konflikt, det kan oppstå... Skulle til å si, litt sånne skjulte grupperinger for eksempel. Det kan være mobbing, ikke sant. Sånne ting skal vi på en måte være lydhøre for (Olivia).*

At de voksne er til stede og observerer barnas lek er også med på å styre hvor mye frihet barna har i leken. De følger med for å unngå konfliktfylte situasjoner som mobbing og skjulte grupperinger. Selv om man i barnehagen kaller leken for «frilek» er det enighet om at leken ikke er fullstendig fritt.

*Men den frileken, for å ta den først da, så kan det jo være enkelt og greit at de går fra frokostbordet og spør du dem gjerne hva de har lyst til å gjøre. «Nei, jeg kunne tenke meg å bygge med lego». «Ja men det er fint, da kan du gå ut der». Altså, sånn at du styrer litt hvor aktivitetene skal være [...] Men så er det jo disse lekegruppene som jeg snakket om. Der kan det gjerne være... Og sånn som nå i år så har vi et hovedtema i vår årsplan, som handler om vennskap da. Så vi skal ha litt ekstra fokus på det da. Vi har et mål om at vi skal sørge for at i alle fall barna har én god venn og så videre. Og da kan vi også sette sammen... Da har vi kanskje styrt det litt mer og satt sammen lekegrupper (Olivia).*

Olivia skiller mellom leken i barnehagen og leken hjemme, der det sistnevnte tilfellet anses som mer fritt fordi det er færre barn hjemme enn i barnehagen. Siden det er flere barn i barnehagen må de ansatte ha noen begrensninger. Barns grad av frihet styres også ut i fra hva

slags type lek det er snakk om. I frilek har de større grad av frihet sammenliknet med lekegruppene, som er satt sammen av de ansatte med et spesifikt mål. Et eksempel er å etablere vennsksrelasjoner.

Barns medvirkning i form av frihet til å velge selv kan handle om at barn skaper leken selv og får muligheten til å uttrykke seg fritt innenfor leken uten restriksjoner av de voksne. Dette kan assosieres med hvordan Johansson (2003:49) snakker om oppdragelsesidealet «Barn som medmenneske» fordi det handler om å gi rom for barna til å uttrykke seg på sine måter. Samtidig er det noen ytre begrensninger som gjør at leken ikke er fullstendig fri. Dette er knyttet til blant annet det fysiske rommet, til de ansattes observasjoner og i forhold til hva slags leker som er tilgjengelig på avdelingen. Barn leker altså fritt innenfor de gitte rammene som har blitt skapt av de ansatte (jfr. Johansen, 2009; Corsaro, 2005). I forhold til oppdragelsesidealet «Autoritativ foreldrestil», kan man forstå det som at de ansatte lar barna få utfolde seg fritt innenfor gitte grenser satt av de voksne (jfr. Baker, 2004:42).

I Rammeplanen står det at barn uttrykker deres meninger verbalt og non-verbalt og at de ansatte skal oppmuntre og respektere barns tanker og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2015:9). De ansatte i min studie snakker om at barn deltar i beslutningsprosesser når de er i barnehagen og kan på den måten forstås som at dette er en annen måte verdien barns medbestemmelse uttrykkes og overføres på. Deltakelse i beslutningsprosesser handler om at barn har medvirkning i hva som skal foregå i hverdagen. Dette kommer til uttrykk blant annet i samlingsstund og i andre typer samlinger med hele barnegruppen.

*Eh, det som vi ofte gjør er at vi begynner... vi har jo planleggingstid, så jeg har en halvtime planlegging i uken der vi kan planlegge samlingen, det er jeg og ped-leder som bytter på det. Så det vi ofte gjør er at jeg tar for meg Rammeplanen først. Og så går jeg ut i fra det jeg hører av barna. Og så finner jeg frem ofte kjente og kjære sanger de lærer, men ofte og i ulike språk. Så det er sånn jeg på en måte finner ut av det, eh... Er de interessert i noe så tar jeg det fram (Mona).*

I samlingsstund kan barn ha medvirkning i forhold til hva som skal snakkes om, hvilke sanger de skal synge og hvilke objekter som skal tas fram. Dette er noe som går igjen i løpet av dagen, for eksempel rundt matbordet der barna får velge hvilken sang de skal synge før måltidet starter.

*Vi har jo en del av sånn der [møte med barna]. Vi snakker sammen med ungene om... de bruker vi ofte å ta i begynnelsen av året, da. Der gjerne også i løpet av året. Lager regler. «Hvordan skal vi ha det her?» (Olivia).*

En annen form for beslutningsprosess som barna tar del i er i møter der voksne og barn sammen utarbeider regler for hvordan man vil at noe skal være (Årsplan xxx:10). Både det å la barn få bestemme hva som skal foregå i samlingsstundene og å la barn få bestemme hva slags regler som skal være gjeldende på avdelingen kan assosieres med oppdragelsesidealet «Barn som medmenneske». Ved å la barna få uttrykke sine meninger kan man forstå det som at de ansatte erkjenner at det er viktig å la barns intensjoner bli hørt (jfr. Johansson, 2003:48).

Mona sier det er viktig å fange opp hva barna er interessert i og at de får ha medvirkning i hva som skal foregå i barnehagehverdagen. Medbestemmelse som verdi forstås som viktig fordi det både handler om å inkludere barna og respektere deres ønsker i deres egne læringsprosesser, og fordi det er praktisk å la dem ta del i barnehagehverdagen.

*Jeg tenker det fremmer jo læring. Sant, det er jo det de er interessert i, også er det jo viktig med barns medvirkning i det vi faktisk gjør (I: Ja) Ja. For det går ikke an å lære noe hvis ikke de er interessert i det de vi faktisk prøver å... snakke om, sant (Mona).*

Ved at barn deltar øker interessen og engasjementet for å lære det som skal læres. Medvirkning kan også forstås som praktisk greit fordi det handler om å gjøre organiseringen av en stor barnegruppe knirkefritt. Et eksempel er knyttet til det å organisere barna rundt bordet. Mona sier at barn har medbestemmelse i hvor de skal sitte fordi det er lettere for en ansatt å håndtere barnegruppen da, sammenliknet med hvis de skulle blitt plassert på faste plasser.

De ansatte snakker om barns medbestemmelse som knyttet til det enkelte barnet, som knyttet til barnegruppen og som knyttet til det å utvikle barna til å bli voksne samfunnsborgere. Verdien kan forstås på mikronivå fordi det blant annet handler om at barn skal få ha valgfrihet i hvilke leker de ønsker å leke med. Dette valget kan foretas uavhengig av de andre barna. Det kan forstås som mesoorientert fordi det handler om at barn skal få muligheten til å ta del i beslutninger som berører hele barnegruppen. Det at barn deltar i beslutningsprosesser kan bety at barn aktivt er med på å forme miljøet de er en del av (jfr. Johansen, 2009; Corsaro, 2005).

*Viktig å se hva de ønsker, hva er... hva er barnet interessert i. Det er veldig viktig med barns medvirkning i hvilke ting vi gjør (Mona).*

Fordi hun bruker ordet «vi» så forstås dette som at barn skal få være med å ta beslutninger i aktiviteter som hele gruppen skal være med på og ikke bare som de hver for seg skal gjøre. Medvirkning som makroorientert kan handle om at denne verdien også er forankret i samfunnet som sådan. Det å ta valg og beslutninger, både på egenhånd og i samspill med andre, anses som en viktig del av det å være voksen samfunnsborger.

Det handler om at barna aktivt er med på å forme sin egen hverdag gjennom beslutningene de tar, og det foregår innenfor gitte rammer satt av de ansatte (jfr. Johansen, 2009; Corsaro, 2005). At barna har en viss grad av medbestemmelse kan indikere at de er med på å påvirke sin egen utvikling og at de ansattes pedagogiske arbeid også formes ut i fra barnas og gruppas behov. Som tidligere nevnt var dette viktige elementer som også inngår i Rammeplanen for barnehager og kan derfor forstås som at inngår i måten man skal forstå barn og barndom på, slik det står skrevet i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015:29).

#### **5.4 Selvstendighet**

Selvstendighet kan være en verdi som på den ene siden handler om at barn skal utvikle kroppslige ferdigheter ved at de skal lære å klare seg på egenhånd. På den andre siden kan det handle om at barn skal utvikle intellektuelle ferdigheter; en evne knyttet til det å tenke kritisk og reflekterende (Evenshaug og Haller, 1997:90). Den kan knyttes opp til idealet «Barn som medmenneske» fordi det kan tenkes at barn har større rom for egne uttrykk av denne verdien, sammenliknet med lydighet (jfr. Johansson, 2003:48). De ansatte i denne studien snakker om selvstendighet som at barn skal klare aktiviteter og ferdigheter på egenhånd, og at barn klarer å hjelpe hverandre i ulike situasjoner. Det er spesielt rundt matbordet og i garderoben at de ansatte snakker om denne verdien.

Eksempler på hva barna skal klare selv er å kle på seg, smøre sin egen mat og gå på toalettet. Når de ansatte snakker om at de lærer barna slike ferdigheter kan man forstå det som at dette er en måte å overføre selvstendighetsverdien på. Selvstendighetstreningen er noe som gjøres kontinuerlig i løpet av dagen, og utviklingen er aldersbetinget. Dette kommer blant annet til uttrykk i matbordsituasjonen.

*[...] Noen smører på selv og noen eh... ikke klarer det. Men vi har alltid muligheten åpen til at de kan smøre, så vi legger alltid barnekniver på bordet slik at hvis noen*

*har lyst til å ta den og begynne og smøre på så skal de selvfølgelig få lov til å gjøre det (Mona).*

Her har de ansatte tilrettelagt måltidet ved å legge fram barnekniver. Med denne gesten gir de barna muligheten til å trene opp ferdigheten, som med tiden vil gjøre barna mer selvstendige. Det å smøre sin egen mat læres vekk ved at de ansatte viser og forklarer og ved at de lar barn prøve selv (jfr. Johansen, 2009:75). Som nevnt i kapittel 4 så handler den «Tolerante foreldrestilen» om at barn skal være uavhengige og skal kunne uttrykke seg uten begrensninger av de voksne (Baker, 2004:42). I dette tilfelle kan det tolkes som at det å la barna prøve å smøre sin egen mat uavhengig av de ansatte anses som nødvendig for at de skal kunne lære selvstendighet, slik de snakker om det i forbindelse med at de skal klare noe selv.

At barna hjelper hverandre er en annen måte man kan forstå hvordan selvstendighet uttrykkes. Casper snakker om dette når barna skal kle på seg i garderoben.

*Og jeg har hatt sånne opplevelser av at liksom... Enten når du er på vei inn eller ut, at to barn har på egenhånd tatt initiativ til å hjelpe hverandre. Som kan ta... ta lenger tid enn hvis jeg bare drar dem ut av... Men det er veldig mye verdifullt, at de kan være en ressurs for hverandre (Casper).*

Selve initiativtakingen anses som en form for selvstendighet. Et barn hjelper et annet barn uavhengig av en voksen, så det å hjelpe gir uttrykk for selvstendighet fordi det er nærliggende å anta at barnet må kunne ha lært aktiviteten det er snakk om for å kunne hjelpe andre. Barn deltar aktivt i å uttrykke selvstendighetsverdien ved å hjelpe hverandre.

I hvor stor grad et barn er forventet å lære selvstendighet er aldersbetinget. Et eksempel er hentet fra garderobesituasjonen.

*Det blir øvd på gjennom... Helt fra de er små, altså det går på... Helt fra de går på småbarnsavdeling så begynner de å øve seg. «Kan du gå og hente støvlene dine?», «Å, så flink du var, dette var kjempefint, skal vi se om du klarer å ta på deg de?» Så er det dette her med å få de stroppene under støvlene, ikke sant (Olivia).*

Det å lære å kle på seg selv er en aktivitet de utvikler gradvis. Også Mona gir uttrykk for at det er viktig å begynne selvstendighetstreningen så tidlig som mulig fordi det handler om ikke å gjøre barn mer hjelpeløse enn det de er. Jo tidligere man starter med dette, jo bedre. På store barns-avdelingen forventer de voksne at barna skal være selvhjulpne. Å være selvhjulpne forstås som at de klarer å kle på seg, smøre sin egen mat og gå på toalettet uten hjelp fra de ansatte. At denne treningen er aldersbetinget er ikke bare i tilfellet for

garderobesituasjonen men noe som går igjen i flere situasjoner i løpet av barnehagehverdagen.

Måten jeg forstår selvstendighet på, ut i fra samtalene med de ansatte, er knyttet til det enkelte barnet, til barnegruppen og i forbindelse med å sosialisere barn til å bli voksne samfunnsborgere. På mikronivå kan selvstendighet forstås som at de lærer en spesifikk ferdighet og det handler om at det enkelte barnet opplever mestringsfølelse av å klare en utfordring. Mestringsfølelsen og det å bli selvstendig er noe som kan oppleves uavhengig av de andre barna i barnegruppen. Når Casper blir spurt om hvorfor det er viktig at barna lærer å kle på seg selv svarer han at det er viktig at barna gjør det de kan få til selv. Videre sier han:

*Også tenker jeg det gjør noe med, liksom... Hva skal jeg kalle det? Subjektstatusen deres. At de ikke bare blir puttet oppi... Altså det er ikke en kropp som man liksom bare skal flyttes fra bordet til gulvet til garderoben, oppi en dress og så ut i en vogn, og så trilles rundt, og så gis mat, altså... Det er de selv som skal være aktører, da (Casper).*

Subjektstatus forstås som det enkelte barns bevissthet over en selv som menneske (jfr. Uprichard, 2008). Dette læres ved at barna tar del i det som foregår (jfr. Corsaro, 2005; Johansen, 2009).

Selvstendighetstreningen er viktig for hva som skal skje senere, når barna blir eldre og skal inn i andre livssituasjoner der kravene blir større. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at selvstendighet snakkes om som en forberedelse; om det er forberedelse til skolegang eller om det er nødvendig når barna skal starte i store barns-avdelingen i barnehagen. Dette fremmer en forståelse av selvstendighet på makronivå.

*Nei det er jo rett og slett fordi at de skal bli selvstendige opp i mot skolen. [...] Formålet med skolen er jo på en måte en kunnskapslæringsinstitusjon, sant [...] Det er jo bare blitt sånn da, at vi er nødt til å lære dem opp liksom, ett år tidligere til å klare seg selv litt... litt bedre selv, da (Olivia).*

Det kan forstås som at barnehagen har blitt en institusjon der det er viktig å lære grunnleggende ferdigheter som skolen ikke har ansvaret for, for eksempel dette med å kle på seg selv. Det forstås som at skolen ikke lenger har ansvaret for dette fordi de fokuserer på å videreformidle en annen form for kunnskap. Disse forutsetningene er satt av de voksne og ikke barna, og kan derfor ses i sammenheng med oppdragelsesidealet «Voksen vet bedre» (jfr. Johansson, 2003:50). Her kan man forstå det som at barn ikke er ferdig utviklet fordi de

fortsatt er avhengige av de ansatte til å både kle på seg selv og smøre mat. Selvstendighet forstås som veien mot å bli selvdrevne (jfr. James mfl., 1998:207).

## 5.5 Lydighet

Verdien lydighet kan ses i sammenheng med verdien selvstendighet der den sistnevnte handler mer om å klare seg selv enn å være lydhøre overfor andre. At lydighet er knyttet til disiplinering kan komme til uttrykk ved at barn følger regler og retningslinjer fastsatt av signifikante andre (jfr. Evenshaug og Haller, 1997:62). Ut i fra forståelsen til pedagogene Evenshaug og Haller kan man forstå lydighetsverdien som knyttet til idealene «Voksen vet bedre» eller «Barns intensjoner er irrasjonelle», fordi reglene som skal følges ikke er noe barn har tatt del i å utforme (jfr. Johansson, 2003:50-52). Dette kan også assosieres med et strukturorientert perspektiv på barn, fordi reglene kan forstås som å være fastsatt av noe utenfor barnet som individ og noe som former barnet (jfr. Johansen, 2009; Berger og Luckmann, 2006). Når de ansatte snakker om regler som er gjeldende i barnehagen kan det knyttes til en forståelse av verdien lydighet. Lydighet handler om at barna skal vise god oppførsel. Verdien kommer til uttrykk i samtalene når de snakker om regler, irettesettelser og belønning og er spesielt framtrepende når de snakker om situasjoner som matbordet, samlingsstund og lek.

Regler viser til hva barna skal være lydige i forhold til. En bred forståelse av regler kan hentes fra samtalen med Casper.

*Med regler så tenker jeg på ting som vi liksom har snakket om og som vi liksom har blitt enige om. «Dette er en regel som vi skal ha, dette skal følges» liksom (Casper).*

Hvem «vi» er kommer ikke fram men det kan forstås som at noe blir en regel når man har en felles enighet omkring det (jfr. Berger og Luckmann, 2006:75). En snever forståelse er for eksempel regler rundt bordskikk, som forstås som retningslinjer for god oppførsel rundt matbordet. Olivia snakker om bordskikk i form av hva man «ikke skal» gjøre, hva man «skal gjøre» og hva man «kan gjøre».

*Jeg kommer ikke på... Altså egentlig helt sånne vanlige... Helt vanlig bordskikk, rett og slett da. Det... Altså, du skal ikke søle, altså du... Ja. Sitte fint og prate skikkelig til hverandre, vanlig... Altså, høflig eller greit eller... Ja. Kan tøyse, altså du kan le (Olivia).*

Sitatet viser hva som er akseptert og uønsket atferd rundt matbordet. Dette kan sammenliknes med Norbert Elias sin teori om sivilisasjonsprosessen. Han har skrevet om etikette knyttet til matbordet, der måten han skriver om regler kan likne på hvordan Olivia snakker om regler. For eksempel *“If a man wipes his nose on his hand at table because he knows no better, then he is a fool, believe me”* (Elias, 2000:56) er en uakseptert handling. Barns atferd og handlinger formes av reglene ved å bruke irettesettelser og belønning (jfr. Johansen, 2009:76). Regler kan også forstås som å legge rammer for hvordan de vil at barnehagen skal være. Jeg henviser til verdien «barns medvirkning» (jfr. kapittel 5.3), der barn og voksne sammen lager regler for hvordan de vil at det skal være i barnehagen (jfr. Berger og Luckmann, 2006; Corsaro, 2005).

Irettesettelse kan forstås som en måte å oppnå lydighet på. Når de ansatte snakker om forskjellige måter å irettesette barna på kan det forstås som at de viderefører verdien lydighet gjennom irettesettelsen. De ansatte snakker om at de bryter inn dersom barna gjør noe uønsket, med mål om å omdirigere handlingen til barna. Hvordan hendelser håndteres varierer ut i fra hvor alvorlig regelbruddet oppleves. Hvis det er snakk om at et barn søler med koppen, så kan det håndteres på denne måten:

*Det spørs om det er uhell eller... ja. Men veldig mange barn er jo selvfølgelig vinglete med finmotorikken. Så... om de er på en måte... søler, som ikke var meningen, så er det viktig og bekrefte at «Det var ikke din feil». Veldig mange barn begynner for eksempel å grine fordi de mente ikke det, for de vet at det ikke er lov. Hvis noen søler koppen med vilje, da tenker jeg at... det er noe annet bak den handlingen som... Det er ikke nødvendigvis å søle koppen, de har kanskje blitt sint på et eller annet, og da er det veldig viktig å sette ord på følelsene. «Oi, du ble sint. Du sølte koppen. Det forstår jeg, men det får vi ikke lov til», altså at du på en måte bekrefter følelsen først og så forklare senere at det går ikke, og så eventuelt finne en annen utvei (Mona).*

Hvordan irettesettelsen håndteres varierer på bakgrunn av om det er et uhell eller om det er en bakenforliggende årsak knyttet til handlingen.

Det å utøve fysisk vold kan anses som en mer alvorlig handling og som derfor krever en annen form for irettesettelse.

*Da er det sånn at vi ønsker å være nær nok til å kunne gripe inn, på en måte før noen har slått eller bitt eller lugget kan det jo også være. Også før den voksne også blir opprørt. (Casper).*

Den ansatte griper inn før situasjonen utspiller seg. En konsekvens av en slik handling kan være at de ansatte sørger for å ha en voksen i nærheten slik at det samme ikke skal skje igjen. Hvis et barn slår før en ansatt griper inn handler det om å irettesette barnet i form av å sette ord på det som har skjedd og konsekvensene av handlingen.

Ifølge pedagogene Evenshaug og Haller kan irettesettelse bli forstått som et vanlig pedagogisk virkemiddel i forbindelse med lydighet. Det forstås som en brukbar metode dersom det medfører at barn lærer å forplikte seg til fellesskapets normer og regler og dersom de lærer å kontrollere egne impulser og handlinger (Evenshaug og Haller, 1997:143). Virkemiddelet anses som brukbart dersom barn ikke bare lærer at noe er galt, men at de også får muligheten til å rette på atferden og handlingen (Evenshaug og Haller, 1997:144). Dette er framtreddende i samtalene med de ansatte også, når de forklarer for barnet hva som ikke er lov og hva de kan gjøre for å rette på regelbruddet. Det er de ansatte som bestemmer hva som er akseptert atferd (jfr. Johansson, 2003:50). Irettesettelse brukes som et virkemiddel for å veilede barn etter de voksnes forventninger omkring hvordan noe skal være. Å ha regler kan være medvirkende i opprettholdelsen av barnehagens institusjonelle rammer. Ut i fra disse rammene blir forventninger til hvordan noe skal være i barnehagen, skapt (jfr. Berger og Luckmann, 2006:75).

Belønning, for eksempel ros, er også en måte å prøve å styre barns atferd i en ønsket retning. Det kan forstås som at belønning er noe barnet får når de opprettholder lydighetsverdien, og det kan derfor antas at belønning er et virkemiddel de ansatte kan bruke for å videreføre lydighetsverdien. Mona snakker om hvordan hun henvender seg til et barn som har hjulpet til med å rydde opp lekene på avdelingen.

*Ofte sier jeg «Se, se hva du har gjort. Du har vært kjempeflink. Se hva du har gjort». Ofte det at «Du sorterte», for eksempel, «Du organiserte», «Du hjalp til», «Nå ble jeg glad», «Nå ble de andre barna glad». Beskrive det som ungene har gjort (Mona).*

Det som er grunntanken her er at det kan tenkes at barna får en positiv opplevelse av å følge regelen «rydde bort leker», noe som vil øke sannsynligheten for at de gjentar den samme handlingen. Forklaringer på gode handlinger vil prege barnets mestringsfølelse. Å gi noen barn ros for god innsats kan føre til at barn som ikke hjelper til endrer atferden slik at de også får den samme oppmerksomheten.

*Er du rundt bordet for eksempel og et barn står i stolen, så gir du jo ikke barnet mest oppmerksomhet, du gir jo oppmerksomhet til barna som sitter, sant. Så det er jo noe*

*med å... gi oppmerksomhet når de faktisk gjør det de skal, og fremme positiv læring, da (Mona).*

Det er noen variasjoner ut i fra hvor strenge de ansatte snakker om at de er. Olivia virker bestemt på at regler skal opprettholdes og gjelde. Hun sier «Nei det, sånn er reglene her, og man må sitte». Dette kan være en indikasjon på hvor streng hun er. Mona snakker også om bordskikk i form av hva som er lov og ikke lov, men hun gir uttrykk for at regler kan tilpasses.

*Som for eksempel hvis man vasker hendene klokken elleve, så kan du selvfølgelig vente til ti på halv tolv, det er ikke noe problem så lenge det blir gjort, tenker jeg [...] Sant, så regler må følges men man kan møte halvveis (Mona).*

Berger og Luckmann (2006:104) skriver at institusjoner må legitimeres for å opprettholdes. I dette tilfellet kan det forstås som at «vaske hender-institusjonen» opprettholdes ved å ha klare legitime rammer rundt hva som er lov og ikke lov. Siden disse rammene er utarbeidet både av de ansatte og av barna (jfr. møter der de lager regler), kan det forstås i forhold til oppdragelsesidealet «Barn som medmenneske» mer enn «Voksen vet bedre». Selv om man i det sistnevnte anerkjenner at barn har egne perspektiver og meninger er det ikke disse som tas i betraktning, men heller de voksnes synspunkter omkring hva de mener er barns beste (Johansson, 2003:50). Oppdragelsesidealet «Barn som medmenneske» fanger opp dette aspektet (Johansson, 2003:49).

Casper virker mindre streng.

*Da prøver vi å få det til sånn at de voksne aksepterer at barna også kan starte noe som kanskje ikke likner på det vi selv ville ha gjort [...] Det kan komme noen høye lyder eller... tramping i bordet med føtter, at det liksom... Det kan vi akseptere også kan vi prøve å styre det sånn at vi ikke synes det blir for mye. Det er fokus på å ta hensyn da, mer enn å følge en sånn regel om å såkalt sitte pent (Casper).*

Han oppfattes som mindre streng fordi han godtar noen handlinger som Mona og Olivia sier de ikke ville godtatt, som for eksempel å trampe i bordet. Han begrunner det med at barn og voksne kan oppfatte situasjoner forskjellig, som for eksempel det å sitte pent. Ut i fra dette sitatet kan det forstås som at barns oppfatninger av hva regler innebærer er nødvendig for at de skal ha legitim grunn (jfr. Uprichard, 2008). Barns oppfatninger om et fenomen blir tatt hensyn til (jfr. Johansson, 2003; Baker, 2004). I Caspers tilfelle kan det forstås som at han

legger vekt på nettopp dette, når han sier at det er viktigere å ta hensyn enn å følge en «såkalt regel».

Når de ansatte snakker om lydighet så henviser de både til det enkelte barnet, til barnegruppen og til utviklingen av barna for å bli voksne samfunnsborgere. Når Mona ble spurt om hvorfor det er viktig å ha regler snakker hun både om det enkelte barnet og om barnegruppen.

*[...] Å bli selvstendige. Etter hvert så vil de kanskje begynne å lære og vaske seg selv og smøre på selv og... det er viktig å ha regler, og grunnen til at reglene er, er jo for det første at de skal bli selvstendige, for det andre fordi vi er en stor gruppe. Det kommer ikke til å fungere i samhold hvis hver enkelt skal holde på med sitt. Og det har på en måte, eh... felles forståelse. For at gruppen skal fungere, ikke at hver enkelt skal fungere men at gruppen skal fungere. (Mona).*

Ut i fra sitatet kan man forstå det som at Mona i større grad snakker om selvstendighet enn hun snakker om lydighet. Siden hun fikk spørsmålet «hvorfor er det viktig å ha regler?» og svarte «Å bli selvstendige», kan det også forstås som at disse to verdiene henger sammen. Mona uttrykker seg på mesonivå når hun sier at det er viktig å ha regler for å opprettholde gruppedynamikken og fordi det legger grunnlaget for en felles forståelse av gruppen som helhet.

At lydighet forstås på makronivå kan illustreres med Olivia da hun fikk spørsmål om hvorfor det er viktig med regler:

*Det er jo en dypere tanke bak det i forhold til hva slags menneske du egentlig har lyst til å danne da. Det er jo det vi sier til foreldre på foreldremøte også [...] Er det det du har lyst på, eller er det på en måte den mer sosial-demokratiske mennesket som vi her har tanker om, stort sett. Men i utgangspunktet så ligger jo det på en måte som en grunn i vårt samfunn, i vårt skandinaviske samfunn. Og jeg tenker jo at det... det må de tenke på allerede nede i barnehagealderen. Hva er det du vil? Hva slags menneske er det vi på en måte skal danne inn i vårt samfunn (Olivia).*

Lydighet ligger til grunn for at barn skal kunne ta del i et større samfunn og et større fellesskap, og blir derfor forstått som å også handle om barns vei til å bli voksne samfunnsborgere (jfr. Berger og Luckmann, 2006; James mfl., 1998). Dette kan også assosieres med Elias (2000) om sivilisasjonsprosessen, fordi han skriver at atferdsstyring henger sammen med sentralisering og regulering av nasjonalstater for øvrig. Disse to

prosessene henger sammen i sivilisasjonsutviklingen. Dette kan også fanges opp i sitatet til Olivia fordi hun snakker om at regler legger grunnlag for hva slags type samfunnsborger barnet skal bli.

## 5.6 Avslutning

Verdiene som kom til syne i samtalen med de ansatte var dannelse, solidaritet, barns medvirkning, selvstendighet og lydighet. Situasjonene som de ansatte forteller om i barnehagehverdagen viser hvor verdiene er mest framtreddende og de sier også noe om måter videreføringen skjer på. Det varierer noe, men gjentakende læringsteknikker ser ut til å være samtale, vise og forklare og prøving og feiling. Som nevnt i kapittel 4 så kan de ulike oppdragelsesidealene både overlape og byttes på, blant annet ut i fra barnas alder og atferd (Baker, 2004:42). Dette mener jeg har vært framtreddende i min analyse når de ansatte blant annet snakker om det å bidra til fellesskapet (jfr. solidaritetsverdien) og barns frihet til å velge (jfr. barns medvirkning). I andre situasjoner kan noen av oppdragelsesidealene sies å være mer framtreddende enn i andre. For eksempel har idealet «Barn som medmenneske» vært diskutert som særlig framtreddende blant annet innenfor det jeg har omtalt som dannelse, og når de ansatte snakker om at barn skal være med å ta beslutninger (jfr. barns medbestemmelse). Denne måten å sosialisere barn på i barnehagen er ikke gitt. Den er preget av vår tids sosialisering, som blant annet kan kjennetegnes av nøkkelord som «kreativitet», «learning by doing» og læring gjennom lek (se diskusjon om lek og læring i kapittel 1). At barn er kreative kan forstås i forbindelse med når de ansatte snakker om barns medvirkning, og å la de få leke slik de selv ønsker innenfor gitte rammer. «Learning by doing» kommer til uttrykk når de snakker om at man må la barna få prøve ulike aktiviteter selv (jfr. selvstendighetsverdien). Informantene har begrunnet viktigheten av verdiene på forskjellige måter, men en gjentakende tendens er at de snakker om viktigheten av verdiene som knyttet til det enkelte barnet, barnegruppen og/eller som knyttet til sosialiseringen av barn til å bli voksne samfunnsborgere.

De ansatte har varierende bakgrunn. Olivia er styrer i en barnehage, Mona er barne- og ungdomsarbeider og Casper er pedagogisk leder og personalansvarlig. I løpet av samtalen opplevde jeg det som at de uavhengig av bakgrunn hadde klare formeninger om aspektene ved det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det kan tenkes at utdanning og deres erfaringer hadde betydning for hvor kunnskapen deres kommer fra. Derimot ble Rammeplanen lite

nevnt av de ansatte, med unntak av Mona som ved ett tilfelle snakket om bruken av den til å planlegge samlingsstund. Slik Rammeplanen er utformet kan det tenkes at det å benytte den i det praktiske arbeidet er vanskeligere å få tak på gjennom samtalene, sammenliknet med å snakke om hvordan den brukes i planleggingen av hva som skal foregå i barnehagen. Som nevnt tidligere har ikke foreldrene den samme utdanningen eller de samme yrkeserfaringene som de ansatte har, med unntak av Anders som arbeider som assistent i en barnehage. Foreldrene får heller ikke lønn for barneomsorgen, de har færre barn og er med dem over en lengre periode sammenliknet med de ansatte. I det neste kapittelet blir samtalene med foreldrene presentert.

## **Kapittel 6: Verdier og verdioverføring i hjemmet**

I dette kapittelet vil leseren bli kjent med hvordan foreldrene snakker om verdier og overføringen av disse i bestemte situasjoner. Når snakker foreldrene om barn som barn her og nå, og når snakker foreldrene om barndommen som en stasjon barna må gjennom for å bli voksne samfunnsborgere? Som nevnt i kapittel 3 fikk de ansatte og foreldrene nokså like spørsmål, med noen forskjeller knyttet til hvilke situasjoner som oppstår i henholdsvis barnehagene og i hjemmene. Det kan tenkes at spørsmålsformuleringene i intervjuguidene er én av grunnene til at verdiene som kommer til syne i samtalene med foreldrene er nokså like de verdiene som kom til syne i samtalene med de ansatte. Andre tenkelige årsaker til likheter presenteres i kapittel 7, som for eksempel at foreldre og ansatte tar utgangspunkt i og vektlegger verdier knyttet til samfunnet for øvrig, og/eller at likhetene kommer til uttrykk fordi det er et tett forhold mellom barnehage og hjem. Også noen forskjeller mellom informantgruppene kan forklares ved at de ansatte tilbringer tid med barna innenfor et bestemt tidsrom i løpet av dagen og også innenfor et bestemt tidsrom i barnas livsløp. Foreldrenes tidsbruk med barna strekker seg over et helt livsløp og er ikke avgrenset på samme måte. I tillegg har foreldrene ansvar for sine barn, og ikke en hel barnegruppe. Dette er antakeligvis en mulig forklaring på at foreldrene ikke snakker om verdien dannelse. Her blir verdien solidaritet først presentert, deretter barns medvirkning, selvstendighet og lydlighet. Kapittelet er strukturert på samme måte som kapittel 5 der verdiene utgjør kategoriene og spesifikke situasjoner og virkemidler presenteres i forhold til hver kategori.

## 6.1 Solidaritet

Foreldrene snakker om solidaritet som å bidra til fellesskapet, å få barnet til å ta del i fellesskapet og å ta initiativ. Situasjonene der denne verdien kommer til uttrykk er rundt matbordet og gjennom lek.

At foreldrene trekker fram hva de pleier å snakke om rundt bordet kan indikere måter som barna deltar i fellesskapet på. De bruker samtalene som virkemiddel for å inkludere barn i fellesskapet. Når familiene samles rundt middagsbordet er det varierende hva de pleier å snakke om der samtaletema grovt sett kan deles inn i voksenprat og barneprat. Voksenprat er temaer som kun omhandler foreldrene og deres arbeidsdag mens barneprat er temaer som handler om barnas hverdag. Denne grove inndelingen kommer ikke fram hos de ansatte, fordi de gir uttrykk for at oppmerksomheten rundt bordet alltid sentrerer seg rundt barna. En annen forskjell er at foreldrene ikke snakker om samtale som det å utvikle barnets språklige kompetanse, noe de ansatte vektlegger.

Hos Julie pleier de ikke å prate om barnehagehverdagen til barna ganske, enkelt fordi hennes barn ikke har lært å snakke enda. Likevel er det ikke voksenpraten som dominerer.

*Men det endrer seg når vi spiser mat. Fordi når de spiser mat, da er vi veldig obs på de. Men når de... Når på en måte, etterpå får de lov å leke men hvis de da velger å være her eller sitte her mens vi spiser, da får de lov til det men da får de gjerne en sånn... skje og tallerken for å leke litt med. Også da snakker vi kanskje litt sånn om vår hverdag eller noe sånt. At de vet at dette er på en måte litt sånn vår tid (I: Mhm).  
For oss, men... ja. Vi snakker så mye med de da [ler] (Julie).*

Julie har tidligere i samtalen sagt at barna og foreldrene ikke spiser middag sammen. Barna spiser før foreldrene men alle er samlet rundt bordet likevel. Når barna spiser er fokuset på samtale med dem og samtaletemaene handler om det som foregår her og nå. Eksempler på dette er hva de ser utenfor vinduet eller inne i huset. Når foreldrene spiser går samtalene over til å dreie seg om deres hverdag, men dersom barna er til stede får de også oppmerksomhet.

Linda sier for sin del at det ofte kan bli en del jobbprat, men at de bevisst forsøker å kutte ned på slike temaer og heller snakke om noe som sønnen kan ta del i. Anders skiller seg noe ut fordi samtalen hjemme hos dem presenteres som mer organisert.

*Og det er og sånn som vi begynte med og så er det da [eldste sønnen] som på en måte har tatt den opp. Så liksom... Nå er det gjerne han som begynner med å fortelle at «Å, i dag så skjedde det et eller annet» eller liksom forteller noe i fra barnehagen, og... Også er det... Så har han begynt med liksom sånn og spørre «Nå kan du si, pappa». «Nå er det du som må si». Så da er det liksom blitt en sånn greie (I: Ja). Eh, så den er... Den er ganske fast (Anders).*

De har en fast rutine på hvordan samtalen rundt matbordet skal foregå, der de i tur og orden forteller om sin hverdag. I forhold til de andre foreldrene har de ikke en atskilt «voksenprat» som kun inkluderer foreldrene hos Anders. Det kan tenkes at dette er noe han har tatt med seg fra sin jobb som assistent i barnehagen. Denne måten å organisere samtalen rundt bordet på kan ha likhetstrekk med hvordan de ansatte snakker om det. Stikkord som å vente på tur og la alle ta del i samtalen står sentralt. Med utgangspunkt i Berger og Luckmann (2006:75) kan dette forstås som en vane som kjennetegner måltidene i familien. Utsagnene viser at barna aktivt er med på å forme situasjonen de tar del i fordi de inkluderes i samtalen rundt matbordet (jfr. Johansen, 2009; Corsaro, 2005).

Å bidra til fellesskapet handler om å hjelpe til. Ved å hjelpe til blir solidaritet overført til barna. Foreldrene snakker om at barna skal hjelpe til med å rydde av bordet eller rydde opp lekene etter seg.

*Jeg tenker det er viktig at de lærer... At de lærer å bidra til arbeid i... i hjemmet [...] At de har godt av det. De blir mer selvstendige og lærer på en måte verdien av å hjelpe. At alle må bidra (Heidi).*

Som Heidi sier, så handler det om å hjelpe hverandre og det handler om å bidra til fellesskapet. En annen måte man kan bidra til fellesskapet på er å bidra til å skape god stemning rundt matbordet (se om ritualer hos Durkheim referert i Appelrouth og Edles, 2016:86). Foreldrene beskriver stemningen som noe forskjellig, men man kan oppdage noen likheter med de ansatte og deres fortellinger om spisesituasjonen i barnehagen (jfr. kapittel 5.1). Julie sier at stemningen hjemme hos dem er preget av latter og morsomheter. Hun begrunner dette med at barna er jevnaldrende og at dynamikken i familien rundt bordet blir påvirket av dette. Stemningen slik Julie beskriver den kan assosieres med hvordan Casper beskriver stemningen i hans barnehage, som også forstår den som preget av latter og overskudd. Det forstås som at barna aktivt bidrar til skapelse av stemningen (jfr. Corsaro, 2005; Johansen, 2009). Samtidig har foreldrene også spesifikke forventninger knyttet til hva som skal foregå rundt matbordet og hva som er lov og ikke lov å gjøre. Barn har rom til å

bidra på sine måter innenfor gitte rammer satt av foreldrene (jfr. Johansen, 2009; Corsaro, 2005). Dette kan assosieres med oppdragelsesidealet «Autoritativ foreldrestil», der de voksne anerkjenner barns meninger og perspektiver samtidig som de setter grenser (jfr. Baker, 2004:42).

Noen snakker om at å være i samme rom ikke nødvendigvis innebærer å gjøre de samme aktivitetene. Å ville være i samme rom kan vise til en måte som solidaritetsverdien overføres på. Det kan tenkes at en slik situasjon også oppstår i barnehagen, fordi det der er snakk om at mange barn og ansatte befinner seg i samme rom, men at alle barna ikke nødvendigvis leker med de samme lekene. Linda sier:

*Nå er det togbane som er det store, så... så den... den bygges opp ganske ofte. Vi prøver å ta den sammen igjen... Altså, hvis... hvis han har brukt mye tid på å sette han opp så får den gjerne stå et par dager. Hvis han har satt han opp inne i stuen for eksempel. Men... For han synes jo det er gøy å være der med oss naturligvis, og ikke sitte inne på rommet sitt alene og holde på med det. Det er jo helt naturlig (I: Ja). Jeg hadde jo sikkert følt det på samme måten (Linda).*

Sønnen leker med togbanen ute i stuen, men foreldrene deltar nødvendigvis ikke i aktiviteten. Dette kan indikere at sønnen ønsker å være en del av fellesskapet i familien ved å være fysisk tilstede.

Et annet eksempel handler om at barn og voksne gjør ulike aktiviteter sammen, enten om det er å lage middag sammen eller å leke sammen. Dette har jeg kategorisert som en form for solidaritet fordi det handler om å ta del i en felles aktivitet. Anders snakker om hvorfor de spiser frokost sammen.

*Ja, fordi at... Ja, [konen] har oppgave og som liksom skal leveres inn, og det hender liksom at hun har såpass mye... I og med at hun liksom er student og mor og hele pakken, så er det ofte at hun blir liggende litt bak og da er det ikke alltid hun på en måte kommer hjem til... Gjerne ikke før ungene er lagt, og da er det liksom en frokost. Da er alle her og da... (I: Mhm). Eh, pluss at ungene er... De er veldig glad i frokost. Når de liksom har sovet og... og da... For middag, da er de gjerne litt sånn høyt og lavt og fram og tilbake og blir litt lei. Men frokosten, da er det liksom... Da sitter vi gjerne en halvtime og bare slapper av og koser seg og... (I: Mhm). Og prater. Så da er det liksom frokost, den... den er litt hellig liksom, for... for vår del (Anders).*

Frokosten anses som «hellig» i denne familien fordi det er da alle familiemedlemmene er samlet i løpet av dagen. Det kan antas at dette er viktig for å kunne oppleve fellesskap rundt matbordet. Denne måten å forstå matbordsituasjonen på kan assosieres med når Olivia snakker om samlingsstund som et ritual. I denne situasjonen er det også vekt på å skape en vi-følelse med barna i avdelingen. Frokostsituasjonen hjemme hos Anders kan også forstås som et ritual fordi dette er en aktivitet som gjentar seg hver dag og som det er viktig at alle starter og avslutter sammen (se Durkheim om ritualer referert i Appelrouth og Edles, 2016:122).

Å ta del i et fellesskap kan handle om å være oppmerksom overfor andre personer og ens egne relasjoner knyttet til dem. Dette er et viktig element innenfor internaliseringen, som inngår i Berger og Luckmann sin forståelse av primærsosialiseringen. Det er gjennom internaliseringsprosessen at barn lærer hvordan de skal forholde seg til omgivelser, og det er gjennom denne prosessen de gjør en institusjons normer og verdier til sine egne (jfr. Berger og Luckmann, 2006:136).

Foreldrene snakker om at barna noen ganger spør de om de vil leke med dem eller spør de om de kan være med på en aktivitet som foreldrene gjør. Dette kan forstås som å handle om solidaritet i form av å ta initiativ, der verdien overføres ved selve initiativtakingen.

*Med han eldste så er det gjerne den der hytten [...]. Det er det han inviterer til, da.*

*Gjerne «Pappa, kan ikke vi bygge hytte?» og så er det å bygge hytte, da (Anders).*

Denne formen for initiativtaking er også framtrædende i barnehagen når de ansatte snakker om at dersom barna inviterer de voksne inn i en lek så forventes det at de skal delta. Når barna tar initiativ til at foreldre eller ansatte skal leke med dem, og de voksne tilpasser seg i forhold til barnas lek, kan dette forstås som at denne situasjonen er skapt ut i fra barnas egne premisser. Situasjonen formes av barnet selv (jfr. Corsaro, 2005:19). Oppdragelsesidealene «Barn som medmenneske» (Johansson, 2003:49) og «Tolerant foreldrestil» (Baker, 2004:42) kan trekkes fram her fordi dette handler om at voksne lar barna styre situasjonen, og at de selv tilpasser seg ut i fra barnas intensjoner og premisser.

Når foreldrene snakker om solidaritet på disse måtene, snakker de om det både i forhold til det enkelte barnet og til familien som en gruppe. Solidaritet kan forstås som en mesoorientert verdi fordi det handler om å tilbringe tid med hverandre. Som allerede nevnt så har Anders sagt at frokosten er hellig hjemme hos dem fordi det er da de dyrker fellesskapet i seg selv.

De andre informantene snakker ikke om noen måltidssituasjoner som «hellig», men de forteller at det er rundt middagen at hele familien er samlet. Videre snakker Julie om kvalitetstid med barna sine når de er ute og leker.

*Kanskje også som foreldre, hvis de bevisst ikke tar med noen ting for deg selv og at det er kun deg og barnet, mens i huset er det alltid masse andre ting som kan gjøres eller bør gjøres eller... Ja, se rundt her (ler). Det er alltid noe å rydde eller sånt noe. Så det er også litt annerledes, kanskje [...] Det er litt sånn quality, sånn bevisst quality time (Julie).*

Det Julie kaller kvalitetstid er når hun er ute og leker med barna sine, fordi hun da ikke har anledning til å gjøre noe annet enn å være med dem. Dette kan forstås i forbindelse med begrepet «intensivt foreldreskap», som viser til at foreldre tilbringer tid med barna på en annen måte sammenliknet med tidligere (Faircloth mfl., 2013:2-3).

Solidaritetsverdien kan forstås på mikronivå når det handler om å lære barn hvordan de skal forholde seg til andre mennesker.

*Men også kanskje litt... typisk her, er at vi får masse folk på besøk hele tiden. Så bare... veldig vant med folk og veldig glad i barn og voksne. Og de ansatte har sagt når barna har gått i... de merker det, «De er så trygg». Veldig vant til endringer og andre omgivelser og andre... Hvem som bærer de og sånt. Sånn at det har alltid gått veldig bra heldigvis (Julie).*

Det handler om å lære barna å bli trygge på andre mennesker og å være vant til andre mennesker og andre omgivelser. Her er det ikke fokus på fellesskapet i seg selv, men å eksponere det enkelte barn for nye situasjoner og nye mennesker. At solidaritetsverdien uttrykkes på denne måten kan assosieres med måter Mona snakker om at de bruker turene utenfor barnehageområdet til å gjøre barn kjent med andre mennesker og situasjoner, som for eksempel det å følge trafikkregler. Da er det ikke fellesskapet turen skaper som er i fokus, men det å lære barn om deres egne relasjoner til ytre omgivelser.

Barna deltar aktivt i å uttrykke denne verdien ved å delta i fellesskapet også i familienes hjem (jfr. Johansen, 2009; Corsaro, 2005). Dette blir i stor grad gjort ut i fra barnas egne premisser og egne bidrag, fordi de har medbestemmelse i hva man snakker om rundt matbordet og hvordan de ønsker å leke med foreldrene. Det kan forstås som at barn blir anerkjent som barn fordi foreldrene gir dem rom for å bidra på sine måter. Når foreldrene snakker om at det er viktig for dem å lære barna hvordan de skal forholde seg til nye mennesker og nye

situasjoner, kan man også forstå det som at det ikke bare handler om situasjonene der og da men at det handler om å lære barn hvordan de skal forholde seg til andre også i framtiden (jfr. Uprichard, 2008; James mfl., 1998).

## 6.2 Barns medvirkning

Når foreldrene snakker om barns medvirkning trekker de fram at barn har frihet i lekesituasjoner. Dette er en forskjell fra barnehagen, som går ut på at foreldrene ikke styrer leken i like stor grad som de ansatte gjør. Noen begrensninger på friheten blir nevnt, som for eksempel begrensninger i antallet leketøy som ligger framme eller begrensninger i hva barna får lov til å gjøre. Linda snakker om at sønnen pleier å hjelpe til med middagen. Hun sier det er viktig at sønnen blir respektert for sine meninger selv om han ikke alltid får gjennomslag for disse. Det kan forstås som at medvirkning henger sammen med respekt og det anses som viktig både fordi sønnen skal bli hørt og fordi han på samme tid skal lære seg begrensningene knyttet til medbestemmelse. Verdien kommer til uttrykk spesielt i lekesituasjoner.

Olivia sier selv at hun ikke refererer til frileken som fullstendig fri i barnehagen på grunn av antallet barn. Men dette betyr ikke at leken er fullstendig fri i hjemmene heller.

*Vi har liksom... Bytter på duplo og togbanen. At når duploen liksom har vært i stuen en stund, så... Da bytter vi sånn at... Hvis en av de vil bygge tog så bytter vi alt sånn at det liksom ikke skal bli sånn... (Anders).*

Det kan forstås som at også i hjemmet begrenser de frihet i leken, i form av hvor mye leker som skal være tilgjengelig. Videre begrenser de også frileken i forhold til det fysiske rommet (jfr. kapittel 5.3). Her kan Anders sin rolle som ansatt i en barnehage ha spilt inn. Han fortalte at legoklossene skal være på kjøkkenbordet fordi den yngste datteren krabber rundt på gulvet. Barna skaper egen lek innenfor disse fysiske rammene (jfr. Johansen, 2009; Corsaro, 2005). I forhold til den «Autoritative foreldrestilen» kan man forstå det som at grensene er satt av foreldrene, men at barn har frihet til å utfolde seg slik de selv ønsker innenfor disse grensene (jfr. Baker, 2004:42).

At barn har frihet i hjemmet er ikke bare knyttet til lek, men også til andre situasjoner. For eksempel så sier Linda at når sønnen hjelper til med å lage middag får han rom til å gjøre den oppgaven han har fått tildelt på sin måte.

*Her forleden så ble jeg litt imponert, for da ga jeg han bare en boks med sånne cherrytomater, så sa jeg «Denne her kan du... Du kan ordne den, du kan skjære den opp sånn som du vil». Og da [ler]... Så da tenkte jeg på en måte at det spiller ikke så stor rolle hvordan det ble, sant. Men da tok han og liksom virkelig hadde satt seg opp et system, og liksom tok av en og en sånn hams på en måte, og skar i to og bare ville ha en skål så han kunne legge de oppi skålen, sant (Linda).*

At sønnen får ordne cherrytomatene slik han ønsker kan være et tegn på at han gis en viss frihet om hvordan han vil tilberede maten. Videre i samtalen kom det fram at det er ikke alle typer oppgaver han får gjøre, som for eksempel det å bruke stekepannen. Dette kan tyde på at det også her er begrensninger knyttet til aktiviteten. I dette tilfellet blir ikke handlingen strukturert i forhold til det fysiske rommet, men ut ifra hva slags verktøy Linda lar sønnen hennes bruke på kjøkkenet (jfr. Baker, 2004:42). Siden sønnen har frihet til å håndtere cherrytomatene slik han selv ønsker, er han med på å skape måltidet i noe grad etter egne premisser (jfr. Johansen, 2009; Corsaro, 2005).

Linda forteller at det er viktig for henne at sønnen blir hørt, selv om han ikke alltid får medhold.

*Ja, det er viktig for meg og... og... At han skal oppleve at han blir respektert for sine meninger allerede nå, selv om... selv om han gjerne ikke får gjennomslag for alle ønskene sine som... Å springe opp og ned i midtgangen i bussen når den er i fart og sånne ting, som han har lyst til men jeg har lyst til at han skal føle at han blir hørt (Linda).*

Sønnen skal få sine meninger hørt men det kan begrenses av at han ikke alltid får lov til å gjøre det han ønsker. Dette ble også fanget opp hos de ansatte når blant annet Mona snakker om at det er viktig å respektere barn og gjøre de medvirkende ved å høre på hva det er de ønsker å gjøre.

Barns medvirkning er en verdi som ikke betyr fullstendig frie tøyler for barna, slik foreldrene snakker om det. Det handler om at barna aktivt er med på å forme sin egen hverdag innenfor gitte rammer satt av foreldrene (jfr. Johansen, 2009; Baker, 2004). Dette forstås ut i fra foreldrenes utsagn om at de ønsker å lære barna å ta egne valg, blant annet ved å gi de valgmuligheter i hverdagen.

### 6.3 Selvstendighet

Foreldrene snakker om selvstendighet i forbindelse med at barna skal kunne være alene og å gjøre ting alene. Det handler om at barna på ulike måter lærer å klare seg på egenhånd. Dette nevnes spesielt i forbindelse med matbordet, påkledning og lek.

Å gjøre aktiviteter alene kan være en måte å uttrykke og overføre selvstendighetsverdien på. Julie snakker om selvstendighet på denne måten:

*Og det med selvstendighet er kanskje mer å leke selv og finne et leketøy som de bestemmer seg for å leke med (Julie).*

Selvstendighet handler om at barna på egenhånd finner ut av og bestemmer seg for hva de har lyst til å gjøre. Det kan forstås som at barna ikke nødvendigvis leker på egenhånd, men prosessen som handler om å finne ut av hva de ønsker å gjøre er selvstendig. Selvstendig lek kan også komme til uttrykk når Julie sier at hun ikke forstyrrer barnas lek.

*Hvis jeg ser at barna godt kan leke alene, så hvis de er veldig fornøyd med å leke alene eller begynt å litt å leke sammen da, da lar jeg de være. Da kommer jeg ikke og forstyrrer de da. Fordi da tenker jeg, det er jo egentlig ganske bra at de klarer det (Julie).*

Det å leke alene og ikke bli forstyrret av en voksen kan forstås som en selvstendig lek. Å leke alene er også framtrepende i barnehagen selv om de befinner seg i samme rom med mange andre. Mona og Olivia snakker for eksempel om at de ansatte skal være til stede og observere leken i barnehagen. Dette kan indikere at de lar barna leke på egenhånd så lenge det ikke medfører konflikter mellom barna. Det å leke alene kan handle om at de får utfolde seg selv gjennom lek slik de selv ønsker, uten involvering fra foreldrene. Dette kan assosieres med den «Tolerante foreldrestilen» fordi man kan forstå det som at barna får utfolde seg selv gjennom lek slik de selv ønsker, uten involvering fra foreldre (jfr. Baker, 2004:42). På denne måten skaper barna noe på egenhånd (jfr. Corsaro, 2005:19).

En annen måte som kan tolkes som å uttrykke og overføre selvstendighetsverdien på er ved å vise at man klarer å mestre en ferdighet, som for eksempel å kle på seg selv, smøre sin egen mat eller spise selv.

*Det kommer an på hva det er for noe. Han klarer å ta på seg jakke men han klarer ikke å lukke glidelåsen helt enda. Han kan ta på seg støvler men... [...] men han klarer liksom ikke... Ja. Han klarer borrelås men ikke glidelås typ, altså det er litt*

*sånn. Men det... det skjer nok fortløpende vil jeg tro. At han klarer det etter hvert (Linda).*

Linda sier at ferdigheten ikke er fullstendig innlært enda. Det antas at selvstendighetstreningen varierer på bakgrunn av alder. Foreldrene gir uttrykk for at de gir barna rom til å prøve og feile, med veiledning fra dem. Det forstås derfor som at barna er nokså aktive i selvstendighetstreningen (jfr. Corsaro, 2005; Johansen, 2009).

Når foreldrene snakker om selvstendighet, så snakker de om dette med tilknytning til det enkelte barnet, til familien som helhet og til utviklingen av barnet til å bli voksne samfunnsborgere. En av begrunnelsene for hvorfor selvstendighet er viktig er at foreldrene synes det er praktisk greit at barna klarer å gjøre noe på egenhånd.

*Ja, en har mye og fikse før en skal ut døren og sånt. Man skal passe på å ha med sine egne ting og matbokser her og gymtøy og... (I: Ja). Så da blir det ofte naturlig og liksom spørre «Kan du ta på deg skoene selv?» eller «Kan du... kan du hjelpe til eller kan du gjøre sånn og sånn?» (Linda).*

Anders sier det er praktisk at de to eldste barna klarer å leke på egenhånd mens han skifter bleie eller legger den yngste datteren til å sove. At selvstendighet anses som praktisk kan forstås som en verdi på mesonivå fordi det handler om å gjøre hverdagen lettere for alle familiemedlemmene. De ansatte refererer ikke til selvstendighetstreningen som «praktisk greit» på samme måte som foreldrene gjør, men en nærliggende antakelse er at jo mer barna klarer selv dess mindre kaotisk vil en situasjon i barnehagen også oppleves som.

Foreldrene begrunner også behovet for selvstendighet på både mikronivå og makronivå. Barna deres må forberedes til det som kommer senere i livsløpet.

*Jeg tenker i hverdagen, i barnehagen, så... Desto mer han klarer selv, dess... dess mer knirkefritt blir det hele liksom, og tiden går liksom så fort og jeg tenker «Snart så begynner han på skolen» og der har de ikke... Ja. Da har du liksom ikke en gjeng med assistenter rundt deg til enhver tid som kan hjelpe deg med ting (Linda).*

Foreldrene tenker at barna deres skal klare seg i barnehagen; et sted der hjelpen ikke vil være like tilgjengelig som hjemme. Selvstendighet kan også forstås som makroorientert, fordi hun også sier at tiden går fort og at han skal begynne på skolen snart. Dette kan indikere at Linda tenker på de ulike milepælene som sønnen skal igjennom og jo mer han klarer på egenhånd, jo mer knirkefritt vil det gå.

Foreldrene legger også vekt på argumenter for utvikling av selvstendighet på mikronivå, fordi barna opplever en mestringsfølelse av å få til ferdighetene på egenhånd. Foreldrene anser mestringsfølelse som viktig fordi det er med på å gjøre situasjoner lystbetonte.

*Da tror jeg du motiverer de til... til videre... Ja. At sånne ting er lystbetont og ikke sånn der «Å, jeg vil ikke dekke bordet. Nei!». Men at... at de liker... Ja, de liker å styre med sånne ting (Anders).*

Mestringsfølelsen og motivasjonen som følger er noe det enkelte barnet opplever og kjenner på uavhengig av de andre familiemedlemmene. Videre så handler det om det enkelte barnet og deres prestasjoner, og kan derfor anses for å være mikroorientert.

Fordi barna er midt i selvstendighetstreningen ved intervjuetidspunktet, kan man forstå de som ikke ferdig utviklet fordi de fortsatt er avhengig av foreldrene sine (jfr. James mfl., 1998:207). Dette kommer til uttrykk når foreldrene snakker om hva barna klarer og ikke klarer å gjøre på egenhånd. Linda sier:

*Det kommer an på hva det er for noe. Han klarer å ta på seg jakke men han klarer ikke å lukke glidelåsen helt enda. Han kan ta på seg støvler men... Men han klarer liksom ikke... Ja. Han klarer borrelås men ikke glidelås typ, altså det er litt sånn (Linda).*

## 6.4 Lydighet

Foreldrene snakker om lydighet som måter å styre barns atferd på ved å bruke regler og irettesettelser. Det er spesielt rundt matbordet at denne verdien kommer til uttrykk. Regler blir av foreldrene, på lik linje med de ansatte, forstått som retningslinjer for hva som er lov og ikke lov å gjøre. Reglene utgjør grunnlaget for hva barna skal være lydige i forhold til.

*Selvfølgelig er det ikke lov å kaste ting på gulvet. Det er ikke lov å rope, eller prøve liksom og... Ja. Prøve å holde det litt sånn rolig (Linda).*

Rundt middagsbordet til Linda er det klare retningslinjer for hva som er uakseptabel atferd. Når Anders fikk spørsmål om hva slags regler de har i familien var han mindre opptatt av å forklare hva som ikke er lov hos dem, og heller fokuserer på hva barna skal gjøre.

*Eh, også har vi og vært veldig sånn... Ganske nøye, eller ikke nøye da men vi har vært veldig opptatt av at de skal spise selv. Eh, og det gjør de i stor grad nå [...] Nå nylig har vi på en måte begynt med hun toåringen da. Vi har blitt sånn at «Husk å bruke kniven» eller vi bruker skje og gaffel (Anders).*

At barna skal spise med bestikk kan også anses som en regel fordi det handler om hva de skal gjøre. Regler og irettesettelser skaper overordnede rammer barna må forholde seg til, og som er med på å forme barnet (jfr. Johansen, 2009:76). Man kan forstå at regler regulerer barnas atferd og ved å bruke regler stiller foreldrene krav til barna om hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt. Dette kan assosieres med den «Autoritære foreldrestilen», slik Baumrind forstår det (jfr. Baker, 2004:42).

En måte å overføre lydighetsverdien på er ved å bruke irettesettelser. Hvordan foreldrene snakker om måten de irettesetter barna på, varierer. Julie synes det kan være vanskelig å skulle forklare barna et regelbrudd fordi de er så unge.

*Synes at det er litt vanskelig å forklare til de på den alder, ja. Men det er noen få ting som vi er veldig strenge på. «Det er fordi mamma og pappa har bestemt seg for det». Også masse ting som de kan få forklaring for. Men akkurat sånne småting er det litt sånn, «Nei» og så punktum. Men vi kommer nok til å forklare det når de... Jeg tror nok at de kommer til å forstå det (Julie).*

En form for irettesettelse handler om å gjøre barna oppmerksomme på at det er foreldrene som bestemmer, uten å gi en dypere forklaring. Dette er også en måte å forstå den «Autoritære foreldrestilen» (jfr. Baker, 2004:42) eller idealet «Voksen vet bedre» (jfr. Johansson, 2003:50), fordi barna ikke har rom til å påvirke situasjonen, men heller må innfinne seg med den. Hvorfor Julie og mannen hennes velger å gjøre det på denne måten ser ut til å være todelt. For det første, så antas det at Julie synes det er vanskelig å skulle forklare et regelbrudd for barna når de er så unge. Dette er en tolkning basert på setningen om at de kommer til å forstå det etter hvert. Her kan man forstå det som at Julie ideelt sett ønsker å forklare regelbruddet for barna, men på grunn av barnas alder må de være mer autoritære, slik Baumrind forstår oppdragelsesidealet (jfr. Baker, 2004:42). For det andre, så antas det at Julie ikke bruker tid på å forklare «sånne småting», men at hun tar seg tid til å gi forklaringer på andre handlinger. Denne måten å irettesette barna på er ikke noe som de ansatte trekker fram fordi de snakker om viktigheten av å gi barna forklaringer.

En annen form for irettesettelse handler om å begrunne hvorfor en handling er uakseptabel.

*Når han... Hvis han begynner å rope eller liksom skal til å kaste maten ned [...] Så blir det jo bare sånn Nei det, det er ikke lov. Sånn gjør man ikke». Prøver seg med «fordi». «Da blir det mye å rydde og da har vi ikke like mye tid til å lese bok» for eksempel eller... Det er vanskelig å liksom forklare sånn at han forstår hvorfor ting*

*ikke er greit, men... Men jeg tror at det er mer effektivt... Det er en mer effektiv måte å vise autoritet på, og gi en begrunnelse på hvorfor og ikke bare si at «Jeg er voksen og jeg bestemmer» (Linda).*

Selv om forklaringen kan være noe komplisert for sønnen til Linda å forstå, så forsøker hun å forklare regelbruddet. Denne typen regelbrudd som Linda snakker om her er den samme typen som Julie beskriver når hun sier at hun ikke gir barna en forklaring. En forskjell kan ligge i at Julie anser slike typer regelbrudd som «småting» sammenliknet med Linda, som på sin side sier at det er viktig å begrunne handlingen. Denne formen for irettesettelse er også noe som brukes i barnehagen, for eksempel når Mona forklarer hvordan hun snakker med barna dersom de søler med koppen.

En tredje måte å irettesette barn på er å fjerne objektet som barnet distraherer seg selv med, eller å fjerne barnet fra situasjonen.

*[...] Så pleier jeg liksom å ta de vekk fra matsituasjonen da og bare gå med den det gjelder ut på kjøkkenet for eksempel, og si at «Du kan ikke sitte her hvis du skal...» Ja. Men det er hvis det er veldig galt da, på en måte at de lager veldig sånne krasse scener, på en måte (Heidi).*

Dette er noe som skiller seg ut fra de andre måtene å irettesette barna på, fordi det i de førstnevnte eksemplarene kun handler om å gi verbale tilbakemeldinger på hva som er uønsket og eventuelt hvorfor. Å fjerne barnet eller objektet fra en uønsket situasjon er heller ikke en type irettesettelse som de ansatte snakker om. Det kan forstås som at barna fortsatt er under utvikling og med lydighet blir de formet (jfr. Johansen, 2009:76). Det er foreldrene som bestemmer hva som er akseptert og uønsket atferd, og dette uttrykkes ved bruk av irettesettelse som et virkemiddel for å veilede barna etter foreldrenes ønsker rundt hvordan noe skal være (jfr. Baker, 2004:42).

Også foreldrene snakker om grader av disiplinering. Det har blant annet blitt nevnt at Julie skiller mellom «småting» og andre situasjoner, der hva slags form for irettesettelse hun bruker varierer. Videre gir foreldrene uttrykk for at disiplineringen varierer ut i fra hvor strenge de er. Når de snakker om at de har en streng tone, at de er strikte på å opprettholde regler eller at de fjerner barnet fra situasjonen så kan man oppfatte det som at foreldrene er strenge. Det handler om grensesetting og at det skal være tydelig for barnet hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt å gjøre. Videre kan foreldrene oppfattes som strenge fordi de gjentatte ganger gjør barnet bevisst om regelbruddet dersom de fortsetter å vise uønsket

atferd. I motsetning til det å være streng er det å være mild. Foreldrene oppleves som milde dersom de godtar noen former for regelbrudd. Hva som godtas og ikke godtas kan sies å henge sammen med barnas modenhet.

*Det er litt varierende, sånn... Skrik godtar jeg jo litt sånn, de er jo unger. Men hvis de er veldig sånn «Vil ikke ha» og... Ja, ødelegger på en måte for hele... Alle [...]* (Heidi).

På lik linje med de ansatte så blir verbal irettesettelse nevnt som en måte å håndtere regelbrudd på, mens foreldrene også nevner det å fjerne distraksjonsmomentet fra barnet som en annen strategi. Her kan man også bemerke seg at hverken foreldrene eller de ansatte snakker om avledningsmanøver som en måte å regulere barns atferd på (se Wetlesen, 2000:123).

Lydighet forbindes både til det enkelte barnet og til familien som helhet. På mikronivå kan dette illustreres av Anders som blant annet snakker om at det er viktig at barna hans lærer å bruke bestikk. Her er det snakk om at det enkelte barnet skal lære seg å håndtere bestikket når de spiser, men også fordi at de ikke bare skal «gafle innpå» middagen. Videre kan lydighet på mikronivå handle om å unngå konfliktsituasjoner. Anders forklarer at i familien har de en smake-regel, som går ut på at barna skal smake på maten de får servert. Når han blir spurt om hvorfor det er viktig så svarer han:

*Det er jo, for etter hvert så liker de ting. Eh, og... Ja. Nei men det er... Det er for å slippe den der «Å, jeg liker ikke det». «Å, det er ekkelt». Så det er liksom... Så har vi på en måte fått vekk den der (Anders).*

Ved å innføre en regel om at barna skal smake på maten har de fjernet en mulig konflikt som kan oppstå ved at barna gjør seg selv vanskelig dersom de får servert noe de ikke liker. Dette er knyttet opp til det enkelte barnet fordi det er snakk om det enkelte barns preferanser og hvordan en mulig konfliktsituasjon håndteres med hver enkelt. At lydighet brukes som konflikthåndtering kommer også til uttrykk hos de ansatte når de for eksempel snakker om det å bryte inn dersom et barn slår.

Lydighet handler på mesonivå om å opprettholde et godt fellesskap i familien. Linda snakker om at de er strikte på å opprettholde regler rundt matbordet fordi situasjonen skal være rolig, og Heidi snakker om at hun fjerner barna fra matbordet dersom de utøver en type atferd som

forstyrrer hele familien i måltidsituasjonen. I forbindelse med regelen om å sitte ved bordet til alle er ferdige, så begrunner Anders viktigheten av denne regelen på denne måten:

*Hovedsakelig så er det jo fordi at hun [mellomste datteren], hun bruker ganske, eller... Hun bruker lenger tid enn [eldste sønnen] på å spise. Men hvis han er ferdig og liksom begynner å gå fra bordet, så bare «Åja nei, nå var vi ferdige» og så vil hun gjerne gå. Og derfor så har vi... har vi en sånn regel om at hun... At alle sitter til alle er... til alle er ferdig (Anders).*

Dette med å gå fra bordet kan oppleves som et distraksjonsmoment for de andre, så regelen om at man må vente, gjelder.

## **6.5 Avslutning**

Verdiene som gikk igjen i samtalen med foreldrene var ganske like som verdiene de ansatte snakket om, men med noen variasjoner. Blant annet snakker ikke foreldrene om verdien jeg har kalt dannelse, mens noen av foreldrene legger vekt på å skille mellom uavhengighet og selvstendighet som to forskjellige verdier. Overlappende oppdragelsesidealer har ikke vært like framtrepende i dette kapittelet, men jeg har oppdaget hvordan idealene kan være knyttet til bestemte verdier. Solidaritet, barns medbestemmelse og selvstendighet kan sies å være mest preget av oppdragelsesidealene «Autoritativ foreldrestil», «Tolerant foreldrestil» og «Barn som medmenneske» (jfr. Baker, 2004; Johansson, 2003). Innenfor noen av situasjonene som disse verdiene uttrykkes og overføres blir barns meninger og perspektiver vektlagt til en viss grad, mens det i andre situasjoner kan forstås som at barns perspektiver er det som gjelder. Verdien lydighet er i større grad preget av en «Autoritær foreldrestil» (jfr. Baker, 2004:42). Reglene er satt av foreldrene, og i noen tilfeller blir ikke regelbrudd begrunnet. Foreldrene og de ansatte snakker om verdier og verdioverføringene på en måte som gjør det nærliggende å anta at sosialiseringen innebærer å la barna bli sett og hørt. Verdiene og overføringen inngår da i rammene for hva sosialisering innebærer, i dag. Et begrep som kan brukes for å forstå hva disse rammene innebærer er «intensivt foreldreskap». Som nevnt har foreldreskapet blitt mer intensivt fordi foreldre bruker mer tid på barn og tilfører nye oppgaver i sosialiseringen av barna, sammenliknet med tidligere tider (Faircloth mfl., 2013:2-3). Å forstå oppdragelse eller sosialisering på denne måten kan innebære å la barn bli sett og hørt, slik foreldrene i min studie snakker om.

Foreldrene jeg har snakket med varierer på bakgrunn av kjønn, alder og utdanning, men man kan likevel fange opp nokså like opplevelser og erfaringer knyttet til verdier og verdioverføring. Hva foreldrene tar utgangspunkt i når de oppdrar barna sine blir presentert og diskutert i det kommende analysekapittelet, der de henviser til egen barndom eller sier at de ikke har tenkt så mye på det. Temaer som ikke ble tatt opp i samtalen med foreldrene var blant annet å forstå selvstendighetstrening som å være knyttet til å hjelpe andre barn. Dette er noe Casper snakker om i kapittel 5. Foreldrene snakker heller ikke noe om barns språklige utvikling eller om utvikling av personlighet og identitet som knyttet til en dannelsesverdi slik de ansatte gjør.

## **Kapittel 7: Samspillet mellom hjem og barnehage om sosialisering**

For å kunne undersøke hvordan foreldre og ansatte snakker om samarbeidet hadde jeg en ambisjon om å lære mer om hvordan verdioverføringer foregår i henholdsvis hjemme og i barnehagene, og se på hvilke verdier som uttrykkes her. En antakelse er at dersom foreldre og ansatte forstår verdiene og overføringen av disse på nokså like måter vil et utgangspunkt for samarbeidet være godt, sammenliknet med hvis det er store forskjeller. Andre del av problemstillingen handler om hvordan foreldre og ansatte snakker om samarbeidet seg imellom. I samtalen kommer det fram at samarbeidet mellom foreldrene og de ansatte kan foregå på ulike måter; ved henting og levering, på foreldremøter og foreldresamtaler. De ulike møtene kan forstås som det Glaser kaller «formelt» og «uformelt samarbeid». Det formelle samarbeidet er planlagte møter, som foreldremøtene og foreldresamtalene. I det uformelle samarbeidet er ikke innholdet planlagt, som for eksempel ved henting og levering i barnehagen (Glaser, 2013:55). Innenfor alle disse formene er det ulike tema som vektlegges og omhandler både det enkelte barnet og barnegruppen som helhet. Informasjonen kan videre variere ut i fra om det er av praktisk art eller omhandler for eksempel det pedagogiske arbeidet knyttet til det enkelte barnet. Et interessant spørsmål er derfor hvordan samarbeidet kan bli bra?

### **7.1 Opplevelse av samarbeidet**

Olivia gir uttrykk for at hun tror foreldrene i bunn og grunn er fornøyde. Hun baserer dette på foreldreundersøkelser de gjennomfører hvert år. Foreldrene jeg har snakket med gir også uttrykk for at de stort sett er fornøyd med samarbeidet de har med barnehagen barna går på.

Anders opplever imidlertid at det er en merkbar forskjell mellom småbarnsavdelingen og storebarns-avdelingen. Han har barn i begge avdelingene:

*Men merker veldig tydelig forskjell på den småbarnsavdelingen og den... De store barn, eller han [eldste sønnen] sin avdeling, for på småbarnsavdelingen så er det jo... De sitter jo på gulvet og de er på en måte veldig tett, og da er det jo alltid en voksen i nærheten. Og da får du på en måte en mye tettere... tettere forhold til både de ansatte og... og til de andre barna, enn [...] (Anders).*

Kontakten oppleves som annerledes mellom de to avdelingene, men ikke som dårlig eller bra. Som sitatet viser så blir relasjonen på den ene avdelingen opplevd som tettere sammenliknet med den andre, og dette kan ha innvirkning i hvordan Anders opplever samarbeidet. Det er viktig fordi, slik Casper uttrykker, så har barnehagen fått en sentral plass i barnets og familiens liv (jfr. kapittel 2).

*Synes jo det er litt sånn snodig den posisjonen barnehagen har i utdanningssystemet, med tanke på at det er helt frivillig. Og, men samtidig, en av de som gir tidlig innsats og... og liksom... Og eventuelt oppdage både uheldige familieforhold hjemme og... Med det så tenker jeg at alt er ikke greit, men at akkurat med tanke på liksom sånne individuelle utfordringer knyttet til enkeltbarn, så... (tenker) tror jeg at sånn løpende, godt samarbeid er det eneste grunnlaget for... for å gjøre noe positivt (Casper).*

## **7.2 Grunnlaget for et godt samarbeid**

Som nevnt i kapittel 4, så forutsettes det at alle medlemmer av en institusjon legitimerer de gitte normene, verdiene og rutinene som institusjonen består av for at disse kan internaliseres og på den måten bli en del av medlemmenes subjektive virkelighet (Berger og Luckmann, 2006:135). Når informantene sier at de opplever samarbeidet som god kan dette være en indikasjon på at de er enige om verdiene, holdningene og rutinene som ligger til grunn innenfor henholdsvis barnehagen og hjem, noe som forsterker og opprettholder disse arenaene i seg selv. Det kan tenkes at en bakenforliggende årsak til dette er at de danner barna med utgangspunkt i det samme grunnleggende verdisetet (jfr. Sagberg, 2012:70). Det kan også være andre grunner til at samarbeidet oppleves som bra, men poenget er at verdiene som informantene vektlegger i samtalene, og måten disse overføres på, er basert på et generelt verdisetet alle nordmenn deler fordi alle bor og lever i et norsk samfunn med en norsk kultur.

Som analysekapittel 5 og 6 har vist, så er det mange likheter vedrørende verdilæringen i hjemmet og i barnehagen hos disse informantene fordi de blant annet snakker om mange av de samme verdiene, de forstår verdiene på samme måte og mye av den samme strategien for innlæring av verdier går igjen hos både foreldrene og de ansatte. Man kan tenke seg at dette blant annet er mulig på grunn av et tett samarbeid mellom barnehage og hjem. Alle informantene opplever at de har gode relasjoner til enten barnehagen eller foreldrene, og at dialogen er både åpen og lett tilgjengelig. Men det er også noen variasjoner. Dette kan blant annet skyldes av at de har litt forskjellige utgangspunkt i sosialiseringen av barna, der de ansatte gjør dette arbeidet basert på pedagogisk utdanning og offentlige dokumenter, og foreldre gjør dette arbeidet basert på erfaringer fra egen oppvekst eller «sunn fornuft». Verdiene som læres kan forstås som å komme fra forskjellige steder.

### **7.3 Hvor har de ansatte og foreldrene verdiene fra?**

#### **Verdienes forankring i det norske samfunnet og den norske kulturen**

I kapittel 5 kom det fram at Casper ikke organiserer samlingsstunder i barnehagen, men bruker matbordsituasjonen for å samle barna. Det handler om å skape et fellesskap med barnegruppen, og han begrunner viktigheten av det når han sier at han ønsker å videreformidle solidaritet som en kulturell verdi.

En annen verdi som kan sies å være knyttet til det norske samfunnet og den norske kulturen er lydighetsverdien slik Olivia forstår den. I kapittel 5 snakker hun om at det å lære seg regler er viktig fordi det handler om hva slags menneske man ønsker å danne barna til å bli. Hun snakker om det sosial-demokratiske menneske som en typologi i det skandinaviske samfunnet, og viktigheten av å tenke på dette når barna allerede går i barnehagen. Lydighet anses som en viktig del av sosialiseringen til å bli det sosial-demokratiske mennesket og kan derfor sies å stamme fra det større norske samfunnet. Ved å anse det norske samfunnet som en enhetlig institusjon vil de kulturelle verdiene være noe foreldrene og de ansatte har internalisert, som de viderefører til barna for å inkorporere dem inn i det norske samfunnet (se Berger og Luckmann, 2006 for en diskusjon av dette poenget).

Når informantene uttrykker seg i generelle ordelag kan man anta at de her snakker om verdier og verdilæring i forhold til det norske samfunnet og den norske kulturen. Et eksempel er

hentet fra Linda, som sidestiller seg med «alle andre mødre» når hun snakker om å forberede sønnen på «verdenen der ute».

*Nei, jeg har vel som alle andre mødre lyst til og på en måte sende han ut i verden som... Ja. Best mulig utstyrt for å takle alle utfordringer som vil komme han i møte i løpet av livet, liksom. At det... Prøve å forberede han best mulig på det (Linda).*

Når hun sier at hun ønsker å sende sønnen sin ut i verden som best mulig rustet for fremtidige utfordringer, kan det tenkes at hun har en antakelse om hva som kommer til å kreves av sønnen og at sosialiseringen som foregår nå er et viktig grunnlag for det videre livsløpet. Verdier og sosialiseringen blir knyttet til det større samfunn fordi de er med på å forberede sønnen hennes på det som kreves av han senere (jfr. James mfl., 1998:207). De verdiene hun lærer sønnen og måten hun oppdrar sønnen på nå kan sies å være knyttet til et mål om å forme sønnen til å bli en spesifikk person med spesifikke egenskaper i framtiden.

I samtalen med foreldrene var det gjentakende at de svarte vagt på spørsmål om hvordan en verdi har blitt videreført. Svar som «det er naturlig» eller «det var ikke bevisst tenkning fra vår side» kan indikere at de anser det som en selvfølge at barna skal lære disse ferdighetene og verdiene. Når det anses som en selvfølge, som noe som tas for gitt, kan det knyttes opp til det generelle samfunnet fordi «det er sånn det skal være». Da Julie fikk spørsmål om hvorfor familien skal sitte ved bordet til alle har spist ferdig, så svarer hun at det er naturlig og at de ikke har tenkt over det. Dette kan være et tegn på at det er noe de har tatt for gitt. Man kan anta at Julie i denne situasjonen anser det å sitte ved bordet som en allerede legitimert regel. Det har blitt en regel hun tar for gitt at eksisterer, og som hun selv har internalisert (jfr. Berger og Luckmann, 2006:75).

### **«Det begynte egentlig i barnehagen»**

Foreldrene snakket om at barna begynte å lære en ferdighet eller en verdi i barnehagen som de tok med seg hjem. I disse tilfellene har foreldrene fulgt opp læringen i hjemmet også.

*Det kom jo gjerne i fra barnehagen. For det... det er sånne ting som hvert fall ikke vi tenker på. At liksom «De kan jo gjøre det. De kan jo gjøre det». De gjør det liksom det de... Det de vil og det de... Ja, det de kan. Men så er det jo sånne ting som bare «Åja. Selvsagt kan jo han...» [ler]. Så da har vi liksom bare valgt å følge opp den i fra... fra barnehagen. Så det var ikke noe bevisst tenking fra vår del (Anders).*

Anders fortalte at det å rydde av bordet etter et måltid er noe barna pleier å gjøre i barnehagen, som da førte til at de også begynte å gjøre dette hjemme. Det kommer fram av sitatet at dette ikke startet hjemme når Anders sier «Det er sånne ting som hvert fall ikke vi tenker på». Når han videre sier «Det kom jo gjerne i fra barnehagen», kan det indikere at det er her sønnen har fanget opp denne aktiviteten. Flere slike eksempler var framtrepende i samtalen med de andre foreldrene, der blant annet Linda snakker om at det å rydde rommet er det viktig at sønnen gjør og at hun vet de fokuserer mye på det i barnehagen. Et annet eksempel er fra Julie, som ved spørsmål om barna har noen oppgaver hjemme, svarer følgende:

*De er mine første barn så kanskje de kan mer enn jeg tror. Men jeg er veldig åpen for sånne... sånn der, eller sånn... innspill, så hvis barnehagen vil begynne med det og sånn, da... da skal jeg sikkert gjøre det hjemme også. Litt sånn konsekvent. Eh [tenker] ... nei, vi har egentlig ikke begynt med de tingene nei. Fordi jeg ser også at at de tar leketøy fra hverandre, de kan ikke dele enda, det er noe kanskje som jeg er nødt til å vise dem, det må vi begynne med å lære dem nå. «Hvis du tar noe må du gi noe», sånne ting. Men jeg er sikker på at de gjør det i barnehagen, akkurat det samme (Julie).*

Her gir hun uttrykk for at barna ikke har noen oppgaver og hun snakker videre om at barna sikkert kan mer enn hun selv tror. Det kan forstås som at siden tvillingene er hennes første barn vil hva som foregår i barnehagen være en viktig pekepinn for når og hvordan de velger å følge opp læringen hjemme. Dette er tolket ut i fra setningen «Men jeg er veldig åpen for innspill så hvis barnehagen vil begynne med det, da skal jeg sikkert gjøre det hjemme også». Dette er også et aspekt som Glaser nevner i sin bok, der hun forklarer at mange foreldre er usikre omkring sosialiseringen, og at de gjerne henvender seg til barnehageansatte for råd og veiledning (Glaser, 2013:16).

At noe starter i barnehagen først har også kommet til uttrykk blant de ansatte.

*Altså, på småbarnsavdelingen, der er jo vi på en måte det viktigste i forhold til foreldrene, sånn i forhold til pottetrening og slutte med bleie ikke sant. Det er jo gjerne her det begynner nå. Tidligere var jo det i hjemmet, ikke sant, men de er jo her nå. Så da må jo vi samarbeide med foreldre (I: Ja). Så det er ofte vi som er nødt til å si «Nå tror vi det er på tide å begynne og øve på...» (Olivia).*

Pottetrening kan anses for å være en ferdighet knyttet til selvstendighet, fordi det til syvende og sist handler om at barna skal lære seg å gå på toalettet på egenhånd. I sitatet kommer det

fram at dette er en form for selvstendighetstrening som ofte starter i barnehagen, der de ansatte må si til foreldrene at det er viktig at de følger opp dette hjemme.

Videre kan det tenkes at noen typer verdier som uttrykkes i samlingsstunden (for eksempel å lære å sitte pent og rekke opp hånden) også starter her, fordi de ansatte organiserer samlingsstunden ut i fra et fast pedagogisk opplegg.

*Også går vi jo selvfølgelig ut i fra Rammeplanen da, og fagområdet, så man tar utgangspunkt i hvilke sanger sant. Er det for eksempel årstiden høst så har du høstsanger, er det om... positive relasjoner så må du på en måte kanskje ha en sang der du... barna kan se hverandre og... kanskje mennesker, for eksempel. Ja. Så det er veldig forskjellig men vi tilpasser jo selvfølgelig fagområdene (Mona).*

I det pedagogiske arbeidet er Rammeplanen et sentralt verktøy de ansatte bruker. Fordi dette i større grad er organisert i barnehagen sammenliknet med hjemme, kan man anta at mye av det blir tatt opp i barnehagene først.

Det kan tenkes at det er naturlig at noen verdier læres i barnehagen først, rett og slett fordi det er her barna tilbringer mesteparten av dagen sin fra de er rundt 1 år gamle. Olivia sier at barnehagen har blitt den største kulturbæreren.

*[...] Så vi som barnehage har jo rett og slett blitt den største kulturbæreren. Tidligere så var jo det en naturlig ting i hjemmet, når barna var hjemme, eller i gaten. Men det finnes jo ikke lenger sant, så barn er jo så institusjonalisert ikke sant at det... Du har jo ikke den, og da må jo vi på en måte... det er jo viktig at det er vi på en måte som lærer de det videre. Det har jo rett og slett med kulturen vår å gjøre (Olivia).*

Det kan forstås som at siden barnehagen har tatt over mye av kulturoverføringen som tidligere ble gjort i hjemmet, så kan mye av sosialiseringen også begynne i barnehagen først og deretter videreført til hjemmet. Wetlesen uttrykker at tradisjonsformidling er det som binder generasjoner sammen og det er det som skaper et felles utgangspunkt for familier og barnehager. På bakgrunn av denne fellesrammen vil det være mulig for aktører å forholde seg til hverandre (Wetlesen, 2000:14). Videre kan man her anta at samfunnsverdier og normer opprettholdes fordi barnehagen legitimerer disse gjennom sitt arbeid og i løpet av hverdagen (jfr. Berger og Luckmann, 2006:104).

At en verdi læres først i barnehagen kan også være basert på at ansatte har stilt krav til barna. Da Mona ble spurt om hvorfor det er viktig at barna lærer å kle på seg selv så sa hun at det

handler om at barn skal bli uavhengige av voksne og fordi det blir mindre hjelp jo større de blir. Videre anser Olivia barnehagen for å være en pedagogisk institusjon hvis mål er å danne barnet til å bli voksne samfunnsborgere. Da krever det at barnehagen starter med dette i tidlig alder, og det kan derfor tenkes at disse kravene som stilles medfører at barna lærer dette i barnehagen først. At de ansatte har krav er noe som også belyses i samtalen med foreldrene. I samtalen om hvorfor det er viktig å ha regler svarer Linda:

*Nei, i barnehagen så er det jo kjempeviktig, dette. Hvis det ikke hadde vært noen grenser og alle hadde fått gjøre akkurat som de ville, så... Det hadde jo ikke vært gøy for noen å være i en sånn situasjon (Linda).*

Når Linda snakker om at det å følge regler er viktig i barnehagen kan det forstås som at dette er noe hun har valgt å følge opp hjemme nettopp fordi det er viktig i barnehagen. Her kan det forstås som at internaliseringen som foregår i barnehageinstitusjonen «smitter over» i foreldrenes hjem og får et legitimt grunnlag også her (jfr. Berger og Luckmann, 2006:136).

### **Verdier foreldrene trekker fram som viktige**

Når foreldrene snakker om hva som er viktig for dem kan det tolkes som at det er her verdiene som barna lærer kommer fra først. Her snakker foreldrene blant annet om solidaritet i form av å hjelpe til, om at det er viktig at barna blir respektert og at deres meninger blir hørt. De snakker om dette ved å bruke ord som «vi» eller «jeg» i stedet for å ordlegge seg vagt.

*Jeg har veldig lyst til at han skal... skal på en måte bli kritisk reflekterende og ta sine egne valg, også liksom selvstendig, men han skal vite at han... at han kan velge selv, det han synes er riktig. Og... Ja, men også... Ja, det er viktig for meg og... og... At han skal oppleve at han blir respektert for sine meninger allerede nå, selv om... selv om han gjerne ikke får gjennomslag for alle ønskene sine som... (Linda).*

Det er aspekter ved verdioverføringen som foreldrene er bevisste over fordi det er viktig for dem. Når dette er viktig for foreldrene kan det forstås som at de legger vekt på dette i sosialiseringen, noe som også kan indikere at videreføringen av denne verdien kommer fra familien. Disse verdiene, som da utgjør rammen for familien, overføres til barna som på sin side vil internalisere disse verdiene (Berger og Luckmann, 2006:136). Barna blir formet av verdiene som foreldrene har, men også barnas forståelser for verdiene og måten de uttrykker verdiene på kan forme foreldrene (jfr. Johansen, 2009; Corsaro, 2005).

Glaser skriver at kravene fra foreldrene har blitt høyere i form av at de i større grad uttrykker forventninger og synspunkter omkring barnehagen som virksomhet (Glaser, 2013:16). Når Olivia snakker om det å kle på seg selv som viktig forklarer hun blant annet at det henger sammen med krav fra foreldrene. Verdien trenger ikke nødvendigvis å bli lært hjemme først, men kan være en verdi som foreldre anser som viktig og som de har videreformidlet til barnehagen om at må fokuseres på. Et annet eksempel er Anders som snakker om at det har vært viktig for dem at barna lærer å spise selv. Det kan forstås som at selvstendighetstrening på denne måten er et krav fra hjemmet, fastsatt av foreldrene (Baker, 2004:42).

Noen av foreldrene snakker også om at det er visse verdier og opplevelser som de har tatt med fra sin egen oppvekst, og som de ønsker å videreformidle til barna sine. Dette kommer også til uttrykk hos Wetlesen som skriver at erfaringer og opplevelser fra egen oppvekst blir aktuelt å fornye når man skal oppdra egne barn (Wetlesen, 2000:13). I forbindelse med verdien solidaritet så sier Heidi at det er viktig for henne at barna hjelper til med å rydde fordi det er det hun gjorde selv da hun var liten. I forbindelse med solidaritet som det å ta del i fellesskapet, sier også Linda at dette er noe hun husker fra sin egen oppvekst.

*Jeg tenker... Altså, det er vel noe med... med hva vi er vant med også, som foreldre fra vår oppvekst... For min del har det alltid vært sånn, liksom. At måltidet har den der... Det er en sosial situasjon som en er i sammen og da er det på en måte greit og begynne og avslutte i fellesskap (Linda).*

Hun snakker her om hvorfor de venter på hverandre ved bordet før de går fra, og begrunner det med hva hun selv har opplevd fra sin egen oppvekst og at hun anser dette som en viktig verdi hun har tatt med seg videre. Det å skulle videreføre og opprettholde noe fra egen oppvekst kan forstås som at Linda har internalisert disse verdiene fra egne foreldre og hun videreformidler da dette til sønnen igjen (jfr. Berger og Luckmann, 2006:80). Spørsmålet hun ble stilt var hvorfor det var viktig å vente på hverandre etter et måltid, derav Linda svarer at hun egentlig ikke har tenkt så mye over det men at hun husker de pleide å gjøre det da hun var liten også. Dette kan være et tegn på at dette har blitt «tatt for gitt» at er sånn. Det har blitt institusjonalisert (jfr. Berger og Luckmann, 2006:75). Erfaringene og opplevelsene fra foreldrenes oppvekst spiller inn i oppdragelsen og utviklingen av deres barn.

## 7.4 Avslutning

Generelt sett har alle foreldrene og de ansatte jeg snakket med uttrykt at de er fornøyde med samarbeidet. Siden fulltidsbarnehager er et nytt og utbredt tilbud de fleste foreldre benytter seg av i dag, så kreves det at foreldre og ansatte samarbeider om sosialiseringen av barna. Hva som inngår i dette samarbeidet sier ikke nødvendigvis selvsagt fordi det kan være preget av både foreldrenes og de ansattes sosiale bakgrunn, og også være preget av vår tids perspektiver på barn, barndom og sosialisering av barn. Noen verdier ser ut til å uttrykke seg i barnehagen først, og deretter overført til hjemmene. Én forklaring på dette kan være at barna tilbringer mesteparten av hverdagen sin i barnehagen der dagene struktureres etter de ansattes pedagogiske planer. Foreldrene har også sagt at en verdi har blitt framtrædende i hjemmet fordi det er viktig i barnehagen. Dette kan indikere at mine informanter mener det er viktig med konsensus mellom hva som foregår i barnehagene og hva som foregår i hjemmene. Andre verdier kan sies å komme hjemmefra, når foreldrene snakker om hva det er viktig for dem at barna deres lærer seg. Derimot kommer det ikke fram at verdiene som kommer hjemmefra overføres til barnehagen. Etter å ha undersøkt hvilke verdier de trekker fram, hvordan de viderefremmer verdiene til barna og hvordan de begrunner de som viktige, har jeg en grunnleggende antakelse om at det er små forskjeller i måten de snakker om dette på.

## Kapittel 8: Om verdier og verdioverføringer i barnehager og hjem

Jeg hadde som mål å undersøke hvordan foreldre og ansatte snakker om verdier og viktigheten av overføringen av verdier til barn, og hvordan foreldre og ansatte opplever samarbeidet seg imellom. Begreper som dannelse, sosialisering og verdier har stått sentralt.

Verdiene ble identifisert gjennom samtalene med informantene, og utgjør «sensitizing concepts» i analysen (jfr. Blumer, 1969:148). Jeg har kalt verdiene jeg fant i samtalene med foreldrene og de ansatte for dannelse, solidaritet, barns medbestemmelse, selvstendighet og lydighet. Overføringen av verdiene hjemme og i barnehagene kommer til uttrykk ved at foreldrene og de ansatte snakker om verdiene på bestemte måter, og er knyttet til spesifikke situasjoner. Situasjonene er hva som skjer ved matbordet, samlingsstund, garderoben og lek. Innenfor disse situasjonene snakker informantene om at de bruker forskjellige typer virkemidler for å overføre og opprettholde praktiseringen av verdiene hos barna. Et eksempel er å bruke irettesettelser og belønning som virkemiddel for å opprettholde regler og praktisere lydighetsverdien. Et annet eksempel er å la barn ta del i beslutningsprosesser for å praktisere

verdien barns medbestemmelse. Når informantene snakker om hvorfor de mener verdiene er viktige snakker de gjerne om begrunnelser som er knyttet til det enkelte barnet (jfr. mikronivå), hele barnegruppen i barnehagen eller hele familien (jfr. mesonivå) og/eller samfunnet for øvrig (jfr. makronivå). Det var tydelig at begrunnelsene for de fleste verdiene var en kombinasjon av begrunnelser på disse nivåene. Et eksempel på dette er fra samtalen med de ansatte om hvordan de begrunner viktigheten av lydighetsverdien. Den forstås som viktig både for å lære barn å bli selvstendige individer, for å ha god gruppedynamikk i barnegruppen og fordi det henger sammen med å bli demokratiske samfunnsborgere (jfr. kapittel 5.5).

Foreldre og ansatte i barnehager må i dag samarbeide om primærsosialiseringen av veldig små barn. Jeg var interessert i å finne ut hva det er som gjør at et samarbeid kan oppleves som bra blant informantene. For å besvare dette spørsmålet har kapittel 7 handlet om hvordan informantene begrunner verdiene de legger vekt på. Ved å få spørsmålet «hvorfor tenker du denne verdien er viktig?» har de snakket om ulike aspekter, som at verdiene er forankret i det norske samfunnet og den norske kulturen, at verdiene blir uttrykt og overført i barnehagen først og deretter i hjemmet, og at noen verdier har vært viktige for foreldrene å videreføre til barna.

Det teoretiske utgangspunktet for denne studien har vært perspektiver innenfor barndomssosiologien. Med tanke på at jeg hadde en abduktiv tilnærming gjennom prosjektet, ble arbeidet med teoriene gjort underveis i analyseprosessen. Teoriperspektivene som har vært sentrale for denne studiens problemstilling er barn som «human beings» og «human becomings» (se James mfl., 1998; Uprichard, 2008; Qvortrup, 2007), perspektiver på sosialisering (se Berger og Luckmann, 2006; Corsaro, 2005) og perspektiver på oppdragelsesidealer (se Baker, 2004; Johansson, 2003). I analysen fant jeg preg av både det å anse barn som «beings» og «becomings». I det førstnevnte tilfellet har jeg forstått det som at foreldrene og de ansatte snakker om å verdsette barn og barndom slik den er. Det gjelder for eksempel når de utøver solidaritetsverdien. Barna bidrar på sine måter når denne verdien uttrykkes og overføres. I det andre tilfellet har jeg forstått det som at informantene snakker om premisser for hvordan noe skal være, og at barna må innfinne seg med disse. Et annet eksempel er når de snakker om viktigheten av å opprettholde og utøve regler knyttet til hjem og barnehage. I hvor stor grad de snakker om å gi barn muligheten til å uttrykke og utfolde

seg selv blir også farget av hvordan de snakker om måten de forholder seg til barna i utgangspunktet. Dette kan knyttes til ulike oppdragelsesidealer.

Min undersøkelse bidrar med kunnskap om sosialisering av småbarn i Norge i en situasjon der barnehagen er blitt en større del av barnas liv. Det er ikke bare foreldre som har ansvaret for sosialiseringen lenger. Sammenliknet med tidligere blir barns stemmer vektlagt i større grad i dag. Samtidig har hva man legger i begrepet «læring» fått en ny betydning. Som det kommer fram av min analyse, så blir det å overføre verdier til barn i dag assosiert med ord som «kreativitet», «learning by doing» og «læring gjennom lek». Dette sistnevnte har vært spesielt vektlagt i de norske barnehagene, også blant de ansatte jeg intervjuet. Begrunnelsen er at barn får motivasjon til å lære ved å være nysgjerrig og utforske. Læring gjennom lek er en annen måte å lære på, sammenliknet med læring gjennom aktiviteter som blir styrt og organisert av voksne (Pedersen, 2017).

Funnene mine kan synes selvfølgelig, men hvordan barneoppdragelse forstås og praktiseres kan variere på bakgrunn av for eksempel kultur. I media har det i senere tid blitt publisert flere artikler som omhandler foreldre fra andre lands forundring over hvordan man oppdrar barn i Norge (se for eksempel Dommerud, 2013; Desjardins, 2015). Mens norske foreldre tar for gitt de normene som gjelder for barneoppdragelse, som for eksempel at man leker ute selv om det er minusgrader, at man skal legge seg etter barne-TV eller at godteri kun spises på lørdager, er dette overraskende for folk som kommer utenfra. Andre kulturelle forskjeller i sosialiseringen knyttes til at norske foreldre er mer opptatt av å gi barn medvirkning i hverdagen enn de er opptatt av at barn skal være lydige. Sosiologen Randi Wærdahl argumenterer for at de kulturelle forskjellene i måten å oppdra barn på spesielt kommer til syne når foreldre med en annen kulturell tilhørighet bosetter seg i Norge (Bordvik, 2013). I min studie kommer det fram at både foreldre og ansatte er opptatt av at barn skal ha medvirkning i hverdagen. Dette er ikke selvsagt, og kan være annerledes i andre land.

Min studie sier noe om hvordan vi anser barn og barndom i dagens norske samfunn. Studier har vist at foreldre bruker mindre tid på praktiske omsorgsoppgaver knyttet til barna, og mer tid på aktiviteter sammen med barna (Kitterød, 2012; Faircloth mfl., 2013). Dette var også noe mine informanter snakket om, for eksempel Julie som sier at leken ute er det hun kaller for kvalitetstid med barna sine. Videre kan min studie også gi indikasjoner på hvordan foreldre og ansatte tenker at vi skal forholde oss til hverandre som norske samfunnsborgere. I

min studie snakker for eksempel Olivia om det sosial-demokratiske mennesket, og når foreldrene snakker om verdier som respekt og utforskning kan det forstås i sammenheng med at barna skal vokse opp og bli norske samfunnsborgere. Verdiene som ble uttrykt i samtalene med foreldrene og de ansatte er ikke begrenset til disse to arenaene eller kun begrenset til barndommen som en periode i livet. Verdiene kan også sies å være knyttet til den norske kulturen, slik noen av informantene snakker om, og det handler om at verdiene gir grunnlag for utviklingen av barnet til å bli voksne samfunnsborgere. Det er noe vi tar med oss videre i livsløpet. Måten å forstå verdier og verdioverføringer på er preget av vår tids kultur og historiske og sosiale kontekst. Denne studien gir innblikk i hvordan det kan forstås i dag, her og nå, og bidrar på denne måten med kunnskap som kan brukes i videre forskning om primærsosialisering.

Min studie har begrensninger, både metodisk og teoretisk. Med observasjoner kunne jeg for eksempel observert hvordan verdioverføring foregår i praksis hjemme og i barnehager, og jeg kunne fått mer informasjon om kontekstene som sosialiseringen befinner seg i. Det er mange funn som nå kunne vært interessant å undersøke. For eksempel når Olivia snakker om «den tredje pedagog» (jfr. kapittel 5.3) kunne jeg sett på hvordan de i praksis organiserer leken. Et annet eksempel er når Anders snakker om frokosten som hellig (jfr. kapittel 6.1). Da kunne jeg undersøkt hvordan han gjennomfører dette i praksis. Hva er det som gjør frokosten hellig, og hvordan kommer foreldrerollen og barnerollen til uttrykk i denne situasjonen? Jeg foretok en vurdering om at det å benytte seg av observasjoner ville medført etiske utfordringer og utfordringer knyttet til gjennomføringen av datainnsamlingen. Ved å gjøre kvalitative intervjuer har jeg i stedet kunnet besvare hvordan ansatte og foreldre *snakker om* verdier og verdioverføringen, hvordan de begrunner den som viktig, samt hvordan de snakker om samarbeidet seg imellom. Med intervju har jeg fått tilgang til informantenes refleksjoner, og jeg har kunnet stille spørsmål ved hva det er de tar for gitt når de snakker om verdier og verdioverføringer. Dette «tatt for gitt» hadde kanskje ikke kommet like godt fram gjennom observasjoner. Det er likevel viktig å bemerke seg at min studie er liten fordi den består av få informanter og handler om en prosess som er veldig utbredt og allment. Mine informanter utgjør kun et lite utvalg av en stor gruppe foreldre og ansatte, og kan derfor ikke si noe om den generelle populasjonen. Derimot kan noen av mine funn likevel være gjeldende for andre barnehager og familier enn de jeg har snakket med.

Det er mange spørsmål som denne studien ikke kan besvare og som kan være relevant og undersøke nærmere. Jeg kan for eksempel ikke si noe om sosialisering av barn i forhold til sosial klasse eller kultur. Som nevnt i kapittel 2, skriver blant annet Stefansen om at både barneoppdragelse og forholdet mellom barnehage og hjem kan diskuteres ut ifra et klasseperspektiv. Jeg har et utvalg der middelklassen dominerer, og for få informanter med ulik sosial bakgrunn. Jeg fokuserer derfor på det generelle. Videre kan det tenkes at i dagens flerkulturelle samfunn vil ulike kulturer kunne bidra til ulike måter å se på barn, barndom og sosialisering på, og ikke minst samarbeidet mellom foreldre og barnehager. En av mine informanter har ikke etnisk norsk opprinnelse, og en annen kan sies å tilhøre en annen klasse vurdert ut ifra utdanning- og yrkesbakgrunn. Likevel snakker ingen av informantene om verdier eller verdioverføring knyttet til religion, humanetikk eller ærlighet og kun én av informantene trekker fram likestilling. Dette er også spørsmål som kan utforskes videre. Jeg mener at for å kunne fange opp disse aspektene måtte forskningsdesignet ha sett annerledes ut. Jeg kunne ha formulert problemstillingen på en annen måte, stilt andre typer spørsmål til informantene og trukket fram annen litteratur. Dette kunne bidratt til at jeg også ville fått andre resultater. Et annet aspekt som denne studien heller ikke kan belyse er barnas perspektiver. Jeg har undersøkt tematikken i forhold til foreldrenes og ansattes synspunkter. Med barns egne perspektiver på dette kan man få mange spennende og andre typer analyser enn hva jeg har her.

Mitt prosjekt dekker kun et lite område innenfor et omdiskutert tema. Det er mer enn bare verdier og verdioverføringer som inngår i sosialisering av barn, og det er mange aspekter som kan gjøre at synspunkter på sosialisering er forskjellige, som for eksempel forskjeller basert på kultur, klasse og kjønn. Som nevnt har temaer som verdier og verdioverføringer vært mest behandlet innenfor psykologi og pedagogikk, og ikke sosiologi. Jeg håper min studie viser at det også er viktig å forstå verdier, overføringer av verdier og sosialisering i det hele tatt, fra et sosiologisk perspektiv.

## Litteraturliste

Appelrouth, S. og Edles, L.S. (2016) *Classical and Contemporary Sociological Theory*. USA: SAGE Publications, Inc.

Bae, B. (2016) *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage* [Internett]. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/> [Lest 27.03.17].

Baker, J. (2004) Parenting. I: Wyse, D. red. *Childhood Studies. An Introduction*. USA: Blackwell Publishing Ltd, s.39-44.

Barne- og familiedepartementet (1995) *Rammeplan for barnehagen* [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04fac0449?lang=no#1> [Lest 21.02.2017].

Berger, P.L. og Luckmann, T. (2006) *Den samfunnsskapte virkelighet*. 4. opplag. Bergen: Fagbokforlaget AS.

Blaikie, N. (2010) *Designing Social Research*. 2.utg. Cambridge: Polity Press.

Blumer, H. (1969) What is Wrong with Social Theory? red. I: *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, s.140-153.

Bordvik, M. (2013) "Norske foreldre har én måte å oppdra barna på, som de mener er den eneste rette". *Aftenposten*. [Internett] 21.07.2013. Tilgjengelig fra: [http://www.aftenposten.no/norge/Norske-foreldre-har-n-mate-a-oppdra-barna-pa\\_-som-de-mener-er-den-eneste-rette-581196b.html](http://www.aftenposten.no/norge/Norske-foreldre-har-n-mate-a-oppdra-barna-pa_-som-de-mener-er-den-eneste-rette-581196b.html) [Lest 23.05.17].

Bowen, G.A. (2006) Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (3), s. 1-9.

Burner, T. (2017) Ikke kjøp smartklokker til barna! VG. [Internett], 12.01.2017. Tilgjengelig fra: <http://www.vg.no/nyheter/meninger/foreldre-og-barn/ikke-kjoep-smartklokker-til-barna/a/23896085/> [Lest 10.05.2017].

Bratterud, Å., Ellen Beate H. Sandseter og Monica Seland (2012) *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Rapport 21. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Clarke, J. (2004) The Sociology of Childhood. I: Wyse, D. red. *Childhood Studies. An Introduction*. USA: Blackwell Publishing Ltd, s.77-83.

Corsaro, W.A. (2005) *The sociology of childhood*. 2.utg. London: Sage Publications, Inc.

Dalby, M. (2012) *Et ambivalent møte med morsidealer* [masteroppgave]. Oslo: Universitetet i Oslo.

Desjardins, L. (2015) Derfor blir jeg en dårlig mamma. VG. [Internett] 15.08.2015. Tilgjengelig fra: <http://www.vg.no/nyheter/meninger/foreldre-og-barn/derfor-blir-jeg-en-daarlig-mamma/a/23505989/> [Lest 24.05.17].

Dommerud, T. (2013) Britene forundret over utesoving. *Aftenposten*. [Internett] 01.03.2013. Tilgjengelig fra: <http://www.aftenposten.no/norge/Britene-forundret-over-utesoving-126778b.html> [Lest 24.05.17].

Elias, N. (2000) *The Civilizing Process*. USA: Blackwell Publishing.

Evenshaug, O. og Haller, D. (1997) *Familiepedagogikk. Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Fagavdeling for barnehage og skole (2015-2016). *Årsplan 2015-2016. xxx barnehage* [upublisert årsplan]. Bergen kommune.

- Giddens, A. (1993) *New Rules of Sociological Method*. 2. utg. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, V. (2013) *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gobo, G. (2008) Re-conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame. I: Alasuutari, Pertti Bickman, Leonard og Brannen, Julia. red. *The Sage Handbook for Social Research Methods*. London: Sage, s. 193-213.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002) *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hambro, C. (1966) *Barn og foreldre. Barneoppdragelse i praksis*. Oslo: Dreyers forlag.
- Henriksen, H.V. (1975) Sosialisering, familiekultur og klasse. I: Holter, H. red. *Familien i klassesamfunnet*. Oslo: Pax, s.123-167.
- James, A., Chris Jenks og Alan Prout (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: 1998.
- Jerdal, E. (1998) Forskning som oppdagelsesreise. I: Christenen, K., Else Jerdal, Atle Møen, Per Solvang og Liv Johanne Syltevik. red. *Prosess og metode*. Oslo: Universitetsforlaget AS, s.19-47.
- Johansen, V. (2009) Teoriperspektiver på barndom og betydningen av sosiale strukturer. *Barn*, 1(2009), s.69-85.
- Johansson, E. (2003) Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), s.42-57.
- Kitterød, R. H. (2012) Fedre deltar mer i husarbeid og omsorg. *Samfunnsspeilet*, 4(2012), s. 56-64.

Kitterød, R.H. og Bringedal, K.H. (2012) De fleste små barn går i barnehage. *Samfunnsspeilet*, 1(2012), s. 2-13.

Korsvold, T. (2008) *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.

Korsvold, T. (2016) *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Larsson, A. (2017) Dropp sukkeret – om du elsker barnet ditt. VG. [Internett] 07.04.2017. Tilgjengelig fra: <http://www.vg.no/nyheter/meninger/foreldre-og-barn/dropp-sukkeret-om-du-elsker-barnet-ditt/a/23966232/> [Lest 10.05.2017].

Layder, D. (1998) *Sociological practice. Linking theory and social research*. London: Sage Publications.

Lindseth, O.H. (1998) De fleste vil ha lydige, veloppdragne og ansvarsfulle barn. *Samfunnsspeilet* [Internett], 1(98), s.10-16. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/69854?ts=137daf6cb20> [Lest 21.02.2017].

NOU 2017:6. *Offentlig støtte til barnefamiliene*.

Pedersen, L.B. (2017) *Kan du lære meg?* [Internett] barnehage.no. Tilgjengelig fra: <http://barnehage.no/pedagogikk/2017/01/-kan-du-lare-meg/> [Lest 10.05.2017].

Qvortrup, J. (2009) Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117(3/4), s. 631-653.

Sagberg, S. (2012) *Religion, verdier og danning. Barns møte med de store spørsmål i livet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Schrumpf, E. (2005) Hva er det med barnet? Barndomsdiskurser i historisk lys. *Barn*, 4(2005), s.25-35.

Silverman, D. (2011) *Interpreting Qualitative Data*. 4. utg. Los Angeles: Sage.

Stefansen, K. (2011) *Foreldreskap og småbarnsfamilien: klassekultur og sosial reproduksjon* [doktoravhandling]. Oslo: Universitetet i Oslo.

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Uprichard, E. (2008) Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22, s.303-313.

Utdanningsdirektoratet (2015) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [Internett] Tilgjengelig fra:  
[https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan\\_bokmal\\_2011nett.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no) [Lest 25.01.17].

Vaughan, D. (1992) Theory Elaboration: The Heuristics of Case Analysis. I: C.C. Ragin og H.S. Becker. red. *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press, s.173-203.

Weiss, R. (1994) *Learning from Strangers. The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: The Free Press.

Wetlesen, T.S. (2000) *Å gi videre. Kultur og oppdragelse i familien*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Wilhjelm, H. (2013) *Barnehagen. Hus og hage fra 1630-2010*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wærness, K. (1998) De fleste nordmenn vil ha selvstendige, ikke lydige, barn. *Samfunnsspeilet* [Internett], 6 (98), s.45-46. Tilgjengelig fra:

[http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/69916?\\_ts=137db140398](http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/69916?_ts=137db140398) [Lest 21.02.2017].

Østlyngen, H.L. (1950) *Barneoppdragelse*. Oslo: Norsk Korrespondanseskole.

Østrem, S., Harald Bjar, Line Rønning Føsker, Hilde Dehnæs Hogsnes, Turid Thorsby Jansen, Solveig Nordtømme og Kristin Rydjord Tholin (2009) *Alle teller mer*. Rapport 1. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

## Vedlegg 1: informasjonsskriv

# Barnehage, foreldre og verdier? Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt.

«Hvordan foregår verdioverføringer mellom voksne og barn i barnehagen? Og hvordan er samarbeidet mellom foreldre og de ansatte når det gjelder verdioverføringer?»

### Bakgrunn og formål.

Mitt navn er Marina Bredesen, og jeg er masterstudent ved det sosiologiske institutt, Universitetet i

Bergen. Høsten 2016 starter jeg på arbeidet med masteroppgaven som skal handle om barneoppdragelse. Mer konkret er jeg interessert i å undersøke hvordan foreldre og ansatte i barnehager viderefører verdier til barna, samt hvordan samarbeidet mellom foreldre og ansatte er. Dette fordi både hjemmet og barnehagen er de viktigste arenaene i barnets første leveår. Jeg ville derfor vært takknemlig for en samtale med dere ansatte og foreldre om dette temaet.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuene kommer til å vare i omtrent 1-2 timer, og de vil foregå mellom meg og hver enkelt informant. Det er ønskelig å få snakket med 4 ansatte og 4 foreldre. Samtalene vil handle om hvilke verdier dere tenker og opplever at står sentralt i hjemmet og i barnehagen, hvordan dere lærer barna disse verdiene, og samarbeidet mellom foreldre og ansatte i barnehagen når det gjelder verdilæring. Dersom det er ønskelig kan jeg sende intervjuguiden i forkant av intervjuet. Jeg kommer også til å benytte meg av lydopptak da intervjuene skal transkriberes før de kan brukes i selve masteroppgaven.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger behandles konfidensielt og anonymt. Det vil si at det er kun jeg som har tilgang til de personlige opplysningene, og jeg kommer til å oppbevare opplysningene og lydopptakene atskilt. I masteroppgaven vil dere bli presentert på en slik måte at dere ikke kan bli gjenkjent av andre. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017, og personopplysninger og opptak vil bli slettet etter dette.

### Frivillig deltakelse.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi en grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg via e-post [marina.bredesen@student.uib.no](mailto:marina.bredesen@student.uib.no). Dere kan også nå min veileder via e-post [liv.syltevik@uib.no](mailto:liv.syltevik@uib.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen, Marina Bredesen.

## **Vedlegg 2: intervjuguidene**

### **Ansatte i barnehager**

Intervjuer snakker om hva masterprosjektet handler om, hvem som har tilgang til datamaterialet og hvilke rettigheter informantene har i forbindelse med konfidensialitet og anonymitet.

Samtykker du til å bli intervjuet?

#### **Personalia**

Fortell litt om deg selv.

Alder?

Utdanning?

Stillingstittel?

Hvilken type barnehage jobber du i? (Størrelse, organisering etc.).

Hvilken avdeling jobber du i? (Småbarnsavdeling, store barn, etc.).

Er det en spesiell grunn til at du valgte å jobbe akkurat her?

#### **Generelle spørsmål**

Kan du forklare for meg hvordan en vanlig dag i barnehagen foregår?

Hva tenker du er de viktigste arbeidsoppgavene du som ansatt har, i løpet av en dag?

Hvilke regler tenker du er de viktigste som barna lærer seg, og følger i løpet av dagen?

#### **Samling.**

Hvordan foregår en typisk samlingsstund?

Kan du nevne noen eksempler på hva dere snakker om?

- Hvordan snakker dere om det?
- Hvorfor blir det snakket om?

Har dere noen andre aktiviteter med barna i løpet av samlingen?

- Hva slags typer aktiviteter?
- Hvorfor har dere disse aktivitetene?

Tenker du at samlingsstund er en viktig del av hverdagen i barnehagen?

- Hva er det som gjør samlingsstunden så viktig?

Hva slags hjelpemidler brukes ved samlingsstunden?

- Hvordan brukes hjelpemidlene?
- Hvorfor bruker dere disse?

Hvordan forholder de ansatte seg til barna i løpet av samlingsstunden?

### **Rundt matbordet.**

Hva skjer rett før barna skal sette seg til bords?

Hvordan er vanligvis «stemningen» rundt bordet i løpet av måltidet?

- Hva snakker dere om?
- Hva gjør barna?
- Hva gjør dere ansatte?

Er det noen spesielle normer eller regler som barna må følge når de sitter ved bordet?

- Hvis ja;
  - Hvilke?
  - Hvorfor er det viktig at disse følges?
- Hvis nei; hvorfor ikke?
- Dersom et av barna bryter disse reglene – hvordan håndterer dere situasjonen der og da?

Smører barna sin egen mat?

- Er det viktig at de lærer dette?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan blir det lært?

Hva skjer etter at barna har spist?

- Må de vente til alle er ferdige?
- Rydder de av bordet selv?
- Hvordan blir slike beskjeder gitt til barna?

Hvordan forholder de ansatte seg til barna i løpet av måltidet?

### **Lek inne.**

Hvordan blir lek organisert inne på avdelingen?

- Er det noen typer aktiviteter som pleier å gå igjen?
- Hvilke aktiviteter?
- Hvorfor er disse aktivitetene gjentakende?

Hvordan er det frilek foregått?

- Er det noen aktiviteter som pleier å gå igjen?
- Hvilke aktiviteter?
- Hvorfor tror du det er disse aktivitetene som gjentar seg?

Hvordan forholder de ansatte seg til barna i lekesituasjoner?

- Har du noen eksempler?

### **I garderoben.**

Hvordan organiserer de ansatte påkledning i garderoben?

- Hvor mange barn blir tatt med ut i garderoben samtidig?
- Hvor mange voksne er til stede?
- Hva gjør barna?
- Hva gjør de ansatte?

Lærer barna å kle på seg selv?

- Er dette viktig?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan blir dette lært?

Hvordan forholder de ansatte seg til barna i garderoben?

### **Lek ute.**

Hvordan blir lek organisert ute?

- Er det noen aktiviteter som går igjen?
- Hvilke aktiviteter?
- Hvorfor er disse aktivitetene gjentakende?

Hvordan foregår fri lek?

- Er det noen aktiviteter som går igjen?
- Hvilke aktiviteter?
- Hvorfor tror du disse aktivitetene er gjentakende?

Hvordan forholder de ansatte seg til barna i lekesituasjoner ute?

- Har du noen eksempler?

Hvordan arrangeres turer utenfor barnehagen?

- Hvorfor går dere på tur?
- Har dere noen spesifikke steder? Hvor?
- Er det en spesiell grunn til at dere drar dit?

### **Hjelpemidler i verdilæring.**

Hva slags typer hjelpemidler bruker dere mest? For eksempel lek, lese en bok, samtale, andre hjelpemidler?

- Hva brukes de til?
- Hvorfor bruker dere hjelpemidler?
- Har du noen eksempler på konkrete temaer dere tar opp med barna, ved bruk av disse hjelpemidlene?

### **Kontakt med foreldrene.**

Hvor mye kontakt har dere med foreldrene?

Hva snakker dere som regel om ved henting/levering?

- Er det noen samtaleemner som vektlegges?
- Hvorfor blir disse vektlagt?
- Hvordan snakker dere med foreldrene om generelle ting, som for eksempel dagens forløp?
- Hvordan snakker dere med foreldrene om spesifikke ting, som for eksempel om noe barna har gjort?

Hvordan foregår foreldremøter?

- Pleier de fleste foreldre å delta?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva snakker dere som regel om på foreldremøtene?
- Hvordan snakker dere om forskjellige temaer?
- Er det en spesiell grunn til at akkurat disse temaene blir vektlagt?

Har dere foreldresamtaler?

- Hvor ofte?
- Hva snakker dere som regel om?
- Hvordan blir ulike temaer tatt opp?
- Er det en spesiell grunn til at akkurat disse temaene blir vektlagt?

Er foreldrene engasjerte på andre måter?

- Hvordan?
- Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Situasjonseksempler.**

Et barn har gjort noe han ikke får lov til i barnehagen (for eksempel slått et annet barn).  
Hvordan snakker dere med barnet når det skjer?

- Snakker dere med barnet i etterkant av hendelsen?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan blir det tatt opp?
- Hvordan begrunner dere regelbruddet for barnet?
- Blir et slikt regelbrudd også tatt opp i samling?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan blir det tatt opp?
- Får foreldrene vite om det?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan blir det tatt opp?

Hvis dere skal forklare for barna at det er viktig å vise omsorg for hverandre – hvordan gjør dere det?

- Begrunner dere den gode handlingen?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan?

- Blir dette tatt opp i samling?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan blir det tatt opp?

Se for deg at barna har vært flinke til å rydde opp etter seg. Hvordan forklarer du dette til dem?

- Begrunner dere den gode innsatsen?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan?
- Blir dette tatt opp i samling?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan blir det tatt opp?

### **Avsluttende spørsmål.**

Intervjuer gir en kort oppsummering av hva vi har snakket om hittil, og jeg gir en forklaring på hvordan jeg har forstått det som har blitt sagt. Avslutter deretter med noen spørsmål knyttet til verdier.

De verdiene dere lærer til barna i barnehagen, og de verdiene som barnehagen bygger på, er det noe du kan kjenne deg igjen i personlig?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva slags typer verdier er det snakk om?

Har du noensinne opplevd at dine egne verdier har vært i konflikt enten med barnehagens eller foreldrenes verdier?

- Har du noen eksempler?
- Hvordan ble det håndtert?

Det var egentlig alt jeg lurte på. Har du noen spørsmål eller noe du vil legge til?

## **Foreldre.**

Intervjuer snakker om hva masterprosjektet handler om, hvem som har tilgang til datamaterialet og hvilke rettigheter informantene har i forbindelse med konfidensialitet og anonymitet.

Samtykker du til å bli intervjuet?

## **Personalia.**

Fortell litt om deg selv.

Alder?

Utdanning?

Yrke?

Sivilstatus?

Hvor mange barn? Alder?

Hva slags type barnehage? (Størrelse, organisering, etc.).

## **Generelle spørsmål.**

Kan du forklare hvordan en typisk hverdag er hjemme hos dere?

Kan du forklare hvordan en typisk helg er?

Har barna dine noen konkrete arbeidsoppgaver hjemme? For eksempel husarbeidsoppgaver?

- Hvis nei; er det en spesiell grunn til at de ikke har arbeidsoppgaver hjemme?
- Kan du nevne noen av disse oppgavene?
- Hvorfor får de tildelt oppgavene?
- Hvorfor er akkurat disse oppgavene viktige?
- Hvordan forklarer du for barnet at de skal gjøre disse oppgavene?

## **Rundt matbordet.**

Hva skjer rett før familien skal sette seg til bords?

Hvordan er vanligvis stemningen rundt bordet i løpet av måltidet?

- Hva snakker dere om?

- Hva gjør dere?

Har dere noen normer eller regler ved matbordet?

- Hvilke?
- Hvordan ble disse lært?
- Hvorfor er det viktig å følge de?
- Hvis et av barna bryter disse reglene – hvordan håndterer dere situasjonen der og da?

Smører barna sin egen frokost?

- Er dette viktig? Hvorfor?
- Hvordan ble det lært?

Hva skjer rundt bordet når måltidet er over?

- Må de vente til alle er ferdige før de kan gå fra bordet?
- Hjelper de til med å rydde av?
- Hvordan blir eventuelle beskjeder gitt til barna?

Hvordan forholder du deg, som forelder, ved matbordet i forhold til barnet ditt?

- Er det for eksempel noe spesielt du gjør/sier?

### **Lek inne.**

Hvilke typer aktiviteter pleier å gå igjen når barna leker inne?

Hvorfor tror du akkurat disse aktivitetene går igjen?

Hvem tar initiativ til leken?

- Varierer aktivitetstype med hvem som tar initiativ?
- Hvorfor?
- Hvordan?

Hvordan forholder du deg som forelder, til barna når de leker inne?

Hva slags type aktiviteter pleier dere som foreldre å delta i?

- Hvorfor akkurat disse aktivitetene?

### **Lek ute.**

Kler barna på seg selv?

- Er dette viktig? Hvorfor?
- Hvordan ble det lært?

Hvilke typer aktiviteter pleier å gå igjen når barna leker ute?

Hvorfor tror du akkurat disse aktivitetene går igjen?

Hvem tar initiativ til leken?

- Varierer aktivitetstype med hvem som tar initiativ?
- Hvorfor?
- Hvordan?

Hvordan forholder du deg, som forelder, til barnet ditt når dere leker ute?

Hva slags typer aktiviteter pleier dere som foreldre å delta i?

- Hvorfor akkurat disse aktivitetene?

### **Spørsmål knyttet til foreldrenes forhold til barnehagen.**

Da dere søkte om barnehageplass; hva var begrunnelsen for at dere søkte om plass akkurat der?

Hvordan tror du en vanlig dag pleier å utspille seg i barnehagen?

Hvor mye kontakt har dere med de ansatte i barnehagen, sånn generelt?

Hvordan organiserer dere henting og levering av barna?

Hvordan foregår avleveringen og henting i barnehagen? Er den for eksempel rask eller tar du deg god tid?

Hva snakker dere med de ansatte om ved henting og levering?

- Hvordan tar dere opp samtaler med de ansatte?
- Hva slags typer samtaler er det snakk om?
- Hvorfor blir disse vektlagt?
- Hvordan snakker dere om dagens forløp?
- Hvordan snakker dere om mer konkrete hendelser med barna dine?

Hvis du skal ta opp noen viktige/alvorlige samtaler med de ansatte;

- Hvordan legger du fram det du skal si?

Pleier dere å delta på foreldremøter?

- Er det en spesiell grunn til at dere gjør det/ikke gjør det?
- Hva snakker dere om på foreldremøter?
- Hvordan blir samtaleemner tatt opp?
- Hvordan snakker dere om forskjellige temaer?

Hvordan foregår foreldresamtalene?

- Hva pleier dere å snakke om?
  - Er det en spesiell grunn til at akkurat disse temaene blir tatt opp?
  - I så fall; hva er grunnen?
- Hvordan tar du opp spørsmål og samtaleemner?
  - Er det en spesiell grunn til at du legger det fram på en spesifikk måte?
  - I så fall; hva er grunnen?
- Hvordan reagerer du på tilbakemeldinger fra de ansatte?

Engasjerer du deg på andre måter?

Hvordan opplever dere kontakten med barnehagen generelt sett?

### **Situasjonseksempler.**

Hvis barna dine gjør noe de ikke får lov til hjemme (for eksempel at de kaster en leke i gulvet). Hvordan tar du det opp med barnet rett etterpå?

- Hvordan blir det tatt opp i etterkant av hendelsen?
- Hvordan reagerer barna?

Barnet ditt har ryddet rommet sitt, og gjort en god jobb. Hvordan begrunner du den gode innsatsen?

- Hva vektlegges?
- Hvordan reagerer de?

Du sitter og leser en bok med barnet ditt, som handler om det å vise omsorg. Snakker du med barnet i etterkant om «lærdommen»?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan reagerer de?

Hvis en av de ansatte i barnehagen forteller deg ved henting at barnet ditt har gjort noe de ikke skal – hvordan håndterer du situasjonen der og da?

- Hvordan håndterer du situasjonen med barnet ditt i etterkant?
- Hvordan reagerer de?

Hvis en av de ansatte forteller deg ved henting at barnet ditt har vært flink, som for eksempel at de har kledd på seg selv. Hvordan håndterer du situasjonen der og da?

- Hvordan håndterer du situasjonen med barnet ditt i etterkant?
- Hvordan reagerer de?

Hvis barnet ditt ikke har lyst til å dra til barnehagen en dag. Hvordan håndterer du situasjonen?

- Hvordan reagerer de?

Hvis barnet ditt ikke har lyst til å reise hjem fra barnehagen – hvordan håndterer du situasjonen?

- Hvordan reagerer de?

**Avsluttende spørsmål.**

Intervjuer gir en kort oppsummering av hva vi har snakket om hittil, og jeg gir en forklaring på hvordan jeg har forstått det som har blitt sagt. Avslutter deretter med noen spørsmål knyttet til verdier.

Kan du tenke deg noen verdier som er viktige for deg, og som du har videreført til barna dine?

- Hva slags typer verdier er det snakk om?
- Hvorfor er de viktige for deg?
- Er det en spesiell grunn til at du har videreført disse verdiene til dine egne barn?
- Hvordan har du videreført verdiene til dine egne barn?

I hvor stor grad opplever du at de verdiene barna lærer hjemme likner på de verdiene de lærer i barnehagen?

- Hvorfor tror du det er store likheter?
- Hvorfor tror du det er litt forskjellig?
- Har forskjellene en stor innvirkning på hvordan læring foregår hjemme?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?

Har du noen eksempler på situasjoner der dine egne verdier har vært i konflikt med de verdiene som barna lærer i barnehagen?

- Kan du fortelle litt om disse?
- Hvordan ble konflikten håndtert?

Det var egentlig alt jeg lurte på. Har du noen spørsmål eller noe du vil legge til?

Runde av med noen enkle, generelle spørsmål.