

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Filosofi på småbarnsavdeling i barnehagen?

Førskolelæreres forståelse av, og praktiske arbeid med filosofi

—
Pernille Elisabeth Bartnæs

Masteroppgave pedagogikk November 2014

Sammendrag

I 2006 trådte en ny rammeplan for barnehagens i kraft. Denne inneholdt betydelige endringer i forhold til den foregående planen. En av endringene var at fagområdene både hadde økt i antall, fra fem til syv, og også innholdsmessig - slik at de ble lik fagene som barna senere skal møte i grunnskolen. Ett av disse nye fagområdene er «Etikk, religion og filosofi». Etikk og religion var del av ett av fagområdene også i den forrige rammeplanen, men begrepet «filosofi» var et nytt tilskudd i planverket.

Det finnes metoder for arbeid med barn og filosofi, og det er interesse for dette temaet både nasjonalt og internasjonalt. Disse metodene begrenser imidlertid arbeid med filosofi til å gjelde barn fra rundt fire år og opp. Det finnes svært lite litteratur som omhandler filosofi for de helt yngste, og det er uenighet om hvorvidt filosofi og svært små barn i det hele tatt er forenelig. Dette skaper utfordringer for de som arbeider i barnehagene. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal favne *alle* barn som går i barnehage i Norge. Disse barna er fra null til seks år. Personalet i barnehagene er forpliktet til å arbeide med alle fagområdene, med alle barna. Dette vil si at også på en null- til treårs-avdeling skal fagområdet «Etikk, religion og filosofi» ha en plass.

Ut fra dette utgangspunktet har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilken forståelse har førskolelærere som arbeider i barnehage på avdelinger med barn fra 0 – 3 år av filosofidelen av fagområdet «Etikk, religion og filosofi, og hvordan arbeider de med filosofi i praksis?

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med seks førskolelærere om deres arbeid med fagområdet, men særlig vekt på filosofidelen.

Takk

Jeg ønsker å takke min veileder Kristin Emilie W. Bjørndal for oppmuntring og gode råd underveis i denne prosessen.

Innhold

Kapittel 1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2. Utarbeidelse av problemstilling.....	3
1.2.1 Problemstilling	4
1.4 Gjennomføring av studiet	4
Kapittel 2 teori.....	6
2.1 Filosofi	6
2.1.1 Hva er filosofi.....	6
2.1.2 Filosofisk tenkning og filosofiske spørsmål.....	7
2.1.4 Fem filosofiske disipliner	8
2.1.5 Filosofiens utgangspunkt: Undring	9
2.1.6 Filosofi i skole og barnehage.....	10
2.1.7 Filosofisk samtale og filosofering med barn	12
2.1.7 Aldersbegrensninger.....	13
2.2 O-3 åringen i barnehagen	14
2.2.1 Økende antall små barn i barnehage.....	14
2.2.2 Fokus på de yngste	15
2.2.3 Syn på barn.....	15
2.2.3 Å forstå de aller yngste.....	16
2.3 Den norske barnehagen - et historisk blikk	19
2.3.1 Barnehagen som institusjon.....	19
2.3.2. Barnehagens departementsrundgang	20
2.4 Spor av filosofi i rammeplanen	21
2.4.1 Ny rammeplanen 2006	21
2.4.2 Filosofi i rammeplanen.....	23
2.4.3 Implementering av rammeplanen.	25
2.4.4 Rammeplan 2016.....	27
2.5 Å komme det undrende barnet i møte – voksnes rolle	28
2.5.1 Å møte undring.....	28
Kapittel 3 Metode.....	30
3.1 Vitenskapsteori.....	30
3.1.1 Ontologi.....	30
3.1.2 Epistemologi.....	31

3.1.3 Metodologi	32
3.2 Forskningsdesign.....	33
3.2.1 Ekstensiv eller intensiv design	33
3.2.2 Kvantitativ eller kvalitativ metode	33
3.2.2 Fenomenologisk- hermeneutisk forskningsdesign.	35
3.3 Datainnsamling.....	37
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	37
3.3.2 Valg av informanter.....	39
3.4 Dataanalyse	40
3.5 Metodekvalitet.....	40
3.5.1 Troverdighet	41
3.5.2 Bekreftbarhet og overførbarhet	41
3.6. Etske betraktninger.....	42
Kapittel 4 Presentasjon av empiri og analyse.....	44
4.1 Presentasjon av informantene.....	44
4.2 Rammen rundt analysen	46
4.3 Ny rammeplan og nytt fagområde	46
4.4 Filosofi og undring	53
4.5 Arbeid med filosofi med 0 -3 åringen	61
Kapittel 5 Drøfting av sentrale funn.....	66
5.1 Rammeplan og fagområdet «Etikk, religion og filosofi»	66
5.2 Førskolelærernes forståelse av filosofi og undring i barnehagen	70
5.3 Praktisk arbeid med filosofi med 0 – 3 åringen.....	75
Kapittel 6 Konklusjon og avslutning.....	80
Litteratur:.....	82
Vedlegg 1.....	87
Vedlegg 2.....	89

Kapittel 1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Etter å ha bodd utenlands et par år, kom jeg tilbake til Tromsø og trengte en jobb. I påvente av noe annet tok jeg vikarvakter i barnehager. Jeg hadde ingen særlige forventninger, og hadde ingen erfaring med verken å være sammen med barn eller å ha ansvar for dem. Det tok imidlertid ikke lang tid før jeg innså at jeg trivdes med både samværet og ansvaret.

Etter å ha jobbet som assistent noen år fikk jeg barn selv, og opplevde barnehagen fra en ny side. Som mor opplevde jeg at mitt syn på arbeidet i barnehagen endret seg noe. Jeg så barnehagen med noe lignende et "tunnel - syn", med fokuset rettet mot mine egne barns trivsel og deres barnehagehverdag. Og slik er det nok for flere foreldre.

Da jeg bestemte meg for å begynne på en utdanning, ble førskolelærerutdanningen et naturlig valg for meg. I løpet av de tre årene jeg tok denne utdannelsen, fikk jeg gjennom forelesninger, eksamener, og ikke minst praksis, et dypere inntrykk og en utvidet forståelse av det pedagogiske arbeidet i barnehagene.

Etter endt utdanning har jeg med meg i hvert fall tre ulike perspektiver på barnehagen som institusjon. Min bakgrunn som etter hvert begeistret assistent, som hønemor i forbindelse med mine egne barns hverdag i barnehagen og; som ferdig førskolelærer, en større respekt for det arbeidet som er forventet og pålagt barnehagene. Så på sett og vis har jeg en forståelse av hvordan dagene i barnehagen kan se ut i praksis, hvor viktig trivsel og trygghet er for både foreldre og barn, og ikke minst; hvilke krav som stilles fra det offentlige til de som har ansvaret for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det var med dette utgangspunktet jeg startet på masterprogrammet i pedagogikk.

1.august 2006, samtidig som mitt kull ble uteksaminert ved førskolelærerutdanningen, trådte den nye rammeplanen for barnehager i kraft. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er forskrift til barnehageloven, det vil si at den er en veiledning eller en instruks med utgangspunkt i denne loven. Slik er den det planverk som ansatte i barnehager er forpliktet å forholde seg til og arbeide ut fra. Den nye rammeplanen var betydelig endret fra den forrige. En av de tingene som var nytt var at filosofi var tatt med som en del av ett av fagområdene. Jeg husker at jeg diskuterte det nye fagområdet «Etikk, religion og filosofi»

med medstudenter, og at vi snakket om hva filosofi i barnehagen kunne være for noe. Vi fant vel i grunnen ikke noe svar på det.

Da jeg senere startet på masterprogrammet i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, var det filosofi i barnehagen som opptok meg, og som jeg ville finne ut mer om. Jeg startet med å lese om filosofering med barn. Jeg fant både bøker og nettsteder, og oppdaget at det fantes mennesker som viet temaet stor oppmerksomhet.

Etter å ha forsøkt å sette meg inn i temaet, slo det meg at både bøker, artikler og det jeg eller kunne finne, fokuserte på barn fra fire år og opp. Det var skrevet bøker direkte knyttet til filosofi i barnehagen (Børresen og Malmhøster, 2008; Olsholt, Lahaise og Schjelderup 2008), men heller ikke disse berørte filosofi for småbarna i barnehagen, barn i alderen 0 – 3 år.

Rammeplanen for barnehager er ment å være en instruks for alle barna i barnehagen, og alle barn skal uansett alder ha vært i befatning med alle de syv fagområdene i rammeplanen. Arbeidet med fagområdene skal tilpasses barnas utviklingsnivå og alder. På bakgrunn av dette kan man lese at også filosofi skal være en del av de yngste barnehagebarnas liv. Men hvordan gjør førskolelærere dette i praksis? Og hva oppfatter de at filosofi er ment å være for de yngste? Disse spørsmålene ønsket jeg å undersøke nærmere å få en større forståelse for, og dette ble utgangspunktet for min masteroppgave.

Jeg mener at en omfattende forståelse av disse spørsmålene vil kunne reise nye viktige spørsmål i forhold til arbeid med overordnede planer for bruk i barnehage. Førskolelærerne er de som skal ”sette planene ut i livet”, og deres innsikt i, og forståelse av innholdet i planene er essensielle for at det praktiske arbeidet skal kunne iverksettes og gjennomføres i samsvar med intensjonene. Innsikten som intervjuer og analysen som er gjort i denne oppgaven kan gi, mener jeg både vil kunne belyse arbeidet og forståelsen av en relativt liten del av et større planverk.

1.2. Utarbeidelse av problemstilling

Etter å ha gjort meg kjent med den nye rammeplanen, ble jeg som nevnt interessert i fagområdet ” Etikk, religion og filosofi”. I løpet av førskolelærerutdannelsen hadde jeg ikke fått noen innføring i hva filosofi i barnehagen var for noe. Dette kom selvsagt av at filosofi som begrep ikke eksisterte i rammeplanen den tiden jeg var student. Men som nyutdannet førskolelærer var også jeg forpliktet til å sette meg inn i, og skape meg en forståelse for begrepet; og ikke minst hvordan man arbeider med filosofi i praksis. Hvordan skulle dette gjennomføres i barnehagen? Og på en småbarnsavdeling utelukkende med barn fra null til tre år? Mangelen på litteratur som omhandlet filosofi for de yngste gjorde meg ytterligere nysgjerrig.

Jeg ble interessert i hvordan ansatte i barnehagene oppfattet innholdet i fagområdet «Etikk, religion og filosofi». Også for dem var filosofibegrepet nytt i barnehagesammenheng. På hvilken måte erfarte de at man skulle arbeide med fagområdet i barnehagen? På hvilken måte sikrer de at alle barna får befatning med de tre delene fagområdet består av? En forlengelse av dette vil være å se på hvordan pedagoger i barnehagene forstår og arbeider med det planverk som de er forpliktet å forholde seg til. Hvor stort rom for egen fortolkning er det? Dette er punkter som berører de utøvende og praktiske sidene ved mitt valgte tema.

I tillegg til disse ville jeg fokusere på intensjonen for å inkludere begrepet filosofi i rammeplanen. Hva var tanken bak? Hvordan tenker regjeringen og kunnskapsdepartementet at arbeid med filosofi skal settes i verk? Hvordan skal personalet skoles? Og hva mener de at filosofi for de yngste barna, 0-3åringen er? Rammeplanen som kom i 2006 var radikalt forandret fra den tidligere med hensyn til utforming. Antall sider i planen var redusert fra 130 til litt over 20. Antall fagområder var økt fra fem til syv. Flere nye begreper ble innlemmet i planen. Filosofi var bare ett av flere. I tiden etter at den nye rammeplanen kom, har det både sentralt og lokalt, blitt fokusert mye på andre nye aspekter ved planen, som blant annet barns medvirkning, danning og pedagogisk dokumentasjon. Jeg har forståelse for at det var et mer prekært behov for fordypning og utarbeidelse av en felles oppfatning av disse temaene, siden de skal gjennomsyre og prege barnehagedagen og det pedagogiske arbeidet i stor grad. Likevel oppfatter jeg det som at filosofi har fått en noe stemoderlig behandling.

I St.mld 41 (2008 – 2009), «Kvalitet i barnehagen», presenteres resultatet av en undersøkelse foretatt av NOVA, der man har kartlagt arbeidet med fagområdene. Denne viser at fagområdet «Etikk, religion og filosofi» er det fagområdet det arbeides minst med i barnehagene, og at det også er det fagområdet som oppleves som mest krevende av alle de syv. Jeg mener det vil være interessant forsøke å nærme seg førskolelærernes forståelse for, og også holdninger til arbeidet med fagområdet, og da i hovedsak filosofi for de yngste. Kanskje kan et fokus på dette gi en pekepinn på noen grunner til at nettopp dette fagområdet oppfattes som mer krevende og har mindre plass i hverdagen i barnehagen enn de øvrige seks. Så vidt meg bekjent har det ikke tidligere vært gjort undersøkelser på dette området, så kanskje er dette første skritt for å få et innblikk i førskolelæreres forståelse og holdninger i forbindelse med dette temaet.

1.2.1 Problemstilling

På bakgrunn av mine tanker om temaet ”filosofi i barnehagen”, har følgende problemstilling utkrystallisert seg:

Hvordan forstår førskolelærere som arbeider i barnehage på avdelinger med barn fra 0 – 3 år filosofidelen av fagområdet «Etikk, religion og filosofi», og hvordan arbeider de med filosofi i praksis?

1.4 Gjennomføring av studiet

Jeg har valgt å operasjonalisere problemstillingen ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Jeg har foretatt kvalitative intervjuer med seks førskolelærere fra fem ulike barnehager. Grunnen til at jeg valgte intervjuer er at jeg hadde fokus på forståelsen til førskolelærerne, både i tilknytning til filosofidelen av fagområdet, og til deres oppfatning av hvordan det praktiske arbeidet med filosofi kan gjennomføres i praksis. Ved at man møter informantene fysisk, og har en intervjuguide som er fleksibel kan kvalitative intervjuer åpne for at andre perspektiver enn dem man opprinnelig hadde fokusert på kan komme til syne. Utvalget er hentet fra både kommunale og private barnehager i Tromsø. Analysen av intervjuene vil bli presentert i kapittel fire. Siden fokus i denne oppgaven er filosofi for 0-3 åringene, vil jeg henvende meg til førskolelærere som arbeider på småbarnsavdelinger. Her

vil intervjuobjektene kjennskap til filosofi som tema i barnehagen være sentralt – hva de mener filosofi kan være i en barnehagesetting. Intervjuene inneholdt også spørsmål knyttet til praktisk arbeid med filosofi for de yngste – er det noe som det bevisst blir fokusert på rundt om i barnehagene? Hva mener førskolelærerne dette praktiske arbeidet kan være? Hvordan filosoferer man med en toåring?

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Første kapittel beskriver utgangspunktet for at jeg valgte nettopp dette temaet, bakgrunn for valget, veien frem mot en endelig problemstilling, og konkretisering av denne. I andre kapittel skal jeg se nærmere på begrepet filosofi, og hvilke tanker og ideer som finnes i litteraturen knyttet til filosofi og små barn. Ved bruk av litteratur og resultater fra forskning gir jeg en beskrivelse av 0-3 åringen. I tillegg har jeg sett nærmere på barnehagen som institusjon, og på rammeplanen som overordnet planverk for barnehagen, med et særskilt blikk på begrepet filosofi. I siste del av teorikapittelet vil jeg se på voksnes rolle i forbindelse med arbeid med 0 – 3 åringene i barnehagen. Tredje kapittel er metodekapittel, her beskriver og begrunner jeg mine valg i forbindelse med valg av forskningsmetoder. I fjerde kapittel presenterer jeg empiri og funn fra intervjuene. Disse vil bli drøftet opp mot teori i kapittel fem. Sjette kapittel inneholder avslutning.

Jeg anser følgende presiseringer som viktigere før videre lesning:

- I oppgaven bruker jeg flere måter å omtale 0 – 3 åringen på. I uttrykk som «de yngste barna», «små barn», «småbarnsavdeling» menes det barn som er fra null til og med tre år.
- Den reviderte rammeplanen for barnehagen kom i 2006. I 2011 kom en ny rammeplan på bakgrunn av endring av barnehageloven. Endringen berører ikke filosofidelen av fagområdet «Etikk, religion og filosofi».
- Tittelen «førskolelærer» har siden høsten 2013 blitt erstattet med «barnehagelærer». Intervjuene i min oppgave ble foretatt før dette byttet, og jeg har valgt å beholde tittelen førskolelærer gjennom oppgaven. I noe av litteraturen jeg viser til brukes imidlertid begrepet barnehagelærer.
- Kunnskapsdepartementet er i henvisningene i teksten kalt «KD».

Kapittel 2 teori

For å få en teoretisk forståelse for de ulike tema som inngår i problemstillingen, vil det være nødvendig å ta med flere elementer i dette kapitlet. For det første er det hensiktsmessig å se nærmere på hva filosofi er, og på hva det kan være i sammenheng med arbeid med de yngste barna i barnehagen. Jeg vil presentere teori som omhandler 0 -3 åringen, og vise hvordan synet på barn og barndom har innvirkning på hvordan barn og deres uttrykk blir møtt av voksne. En presentasjon av barnehagens historie og barnehagen som institusjon i samfunnet i dag vil kunne ut i et nærmere blikk på rammeplanen for barnehagen, og endringene som stadig er i gang med denne. Til sist vil jeg fokusere på den voksnes rolle i tilknytning til arbeid med små barn.

2.1 Filosofi

I rammeplanen er filosofi en del av fagområdet «Etikk, religion og filosofi». Begrepet filosofi figurerer kun en gang i planen, og det er i overskriften til fagområdet. Planen gir ingen nærmere beskrivelse av hva filosofi er. Dermed blir det opp til barnehagepersonalet å identifisere hvilke andre begreper som kan sies å tilhøre denne delen. Filosofibegrepet er kjent for de aller fleste, men hva men legger i begrepet kan være svært forskjellig, og noen har bedre kjennskap til det enn andre. Dette kan både ha med erfaring og interesse å gjøre. I barnehagesammenheng er begrepet nytt, og dermed kan man gå ut fra at personalet der må gjøre seg noen tanker sammen om hva som skal formidles i forbindelse med dette, og hvordan det skal gjøres praktisk. Jeg skal i de neste avsnittene gjøre et forsøk på å finne noen mulige svar på det.

2.1.1 Hva er filosofi

Det finnes mange ulike oppfatninger av hva filosofi er, og dermed er det også en utfordring å finne en presis definisjon. Om definisjonen blir for kort, vil den ikke kunne favne om filosofiens mangfold, og blir den for romslig vil den kunne omfatte alle forsøk på å forstå verden rundt seg (Svendsen 2003). I denne oppgaven skal jeg ikke gå inn på filosofiens historie eller enkeltfilosofer. For å kunne besvare problemstillingen er det likevel nødvendig å

finne ut hvilke aspekter ved filosofien som er hensiktsmessig å bruke i forhold til arbeid med småbarn. Og ikke minst: hva er arbeid med filosofi i barnehagen?

På tross av vanskeligheter med å formulere en definisjon som favner filosofiens mangfoldighet, hevder likevel Paul Martin Opdal (2008) at det er mulig å finne noen særtrekk som en kan enes om. Dette på tross av ulike oppfatninger av hvilke spørsmål som er viktige og hvordan filosofi skal utøves. For å finne disse særtrekkene setter han filosofi opp mot annen intellektuell virksomhet; som diktning, empiriske og formale vitenskaper.

Til forskjell fra diktning er filosofi sannhetssøkende, man er underlagt skillene mellom sant og falskt og mellom riktig og galt. Disse skillene behøver man ikke å forholde seg til i diktning. Innenfor empiriske vitenskaper som biologi og psykologi – som også er sannhetssøkende disipliner, er det erfaringen som utgjør validitetsgrunnlaget for sannhet. Denne erfaringen erverves blant annet gjennom observasjoner og eksperimenter. Innenfor filosofi derimot, stilles det spørsmål ved erfaringen, og ved hvorvidt erfaringen i det hele tatt gir oss tilgang til sannheten. Her er det tenkningen som utgjør validitetsgrunnlaget. Formale vitenskaper, som matematikk, fastlegger sine sannheter ved å følge grunnleggende prinsipper og prosedyrer. Innenfor filosofi vil prinsipper stå i fare for å bli gjenstand for debatt. (Opdal 2008) «Filosofien er stadig i forandring, og det er ikke minst fordi filosofer jevnlig finner det nødvendig å forandre den» (Svendsen 2003: 64). Opdal (2008) avslutter sitt resonnement slik: «(...) filosofi utgjør en særegen form for sannhetssøking basert på tenkning og refleksjon» (Ibid:65). Filosofiens oppgave er ifølge Opdal (2008) å gå ut over, og å stille spørsmålstegn ved rammene som omfatter annen intellektuell virksomhet.

Det å stille spørsmål, reflektere og å tenke er altså sentrale elementer i filosofi. Og filosofiens oppgave er å være overskridende i forhold til satte rammer og sannheter. Det handler om å forsøke å forstå verden. Men ikke all tenkning er filosofisk tenkning, og ikke alle spørsmål er filosofiske.

2.1.2 Filosofisk tenkning og filosofiske spørsmål

Breivik og Løkke (2007) forklarer hva filosofi er ved å vise til tre metodiske kjennetegn ved filosofisk tenkning:

- Filosofisk tenkning er *kritisk* og godtar ikke stilletiende det som sies, uansett hvem som sier det, men vurderer grundig om det er riktig.

- Filosofisk tenking er *systematisk* og legger vekt på å argumentere så klart og presist som mulig, unngå selvmotsigelser, trekke gyldige og nødvendige slutninger osv.
- Filosofisk tenking er *kreativ* og søker å oppdage og undersøke nye perspektiver, stille spørsmål ved etablerte sannheter og utematiserte forutsetninger osv.

(Breivik og Løkke 2007:26)

I disse kjennetegnene kan man finne igjen filosofiens oppgave i avsnittet over: gjennom å tenke kritisk, systematisk og kreativt vil man kunne utfordre og overskride satte rammer og sannheter.

Ifølge Olsholt, Lahaise og Schjelderup (2008) ligger forskjellen på et filosofisk spørsmål og et ikke-filosofisk spørsmål i at filosofiske spørsmål ikke har noe konkret svar. Et eksempel kan være ulikheten i antall mulige svaralternativer på spørsmålene «Hvor er Ole?» / «Hvor lever maurene?» og «Hvem er Ole» / «Hva er verden?». De første spørsmålene har kun ett korrekt svar, de andre to har utallige – som alle potensielt er like korrekte. «Filosofi er forsøk på å forstå problemstillinger og besvare spørsmål som ikke lar seg forstå eller besvare ved kun å vise til fakta» (Breivik og Løkke 2007:24). Filosofiske spørsmål kan knyttes opp mot sentrale filosofiske hovedområder, og de store og evige spørsmål som finnes innenfor disse (Olsholt og Schjelderup 2013). Disse hovedområdene kalles også filosofiske disipliner.

2.1.4 Fem filosofiske disipliner

Det finnes en mengde filosofiske disipliner, eller grener av vitenskapen. Disse forsøker på ulikt vis å forstå virkeligheten rundt seg, og forskjellige fenomener i verden. Tradisjonelt er det vanlig å skille ut fem som «hoved-disipliner» innenfor filosofi. Filosofen Lars Fr. H. Svendsen (2003:34) viser til disse og forklarer dem kort:

- Metafysikk eller ontologi: læren om hva det vil si å være, og hva som er virkelighetens grunnleggende strukturer.
- Epistemologi eller erkjennelsesteori: læren om kunnskap
- Etikk: læren om moral
- Estetikk: læren om det skjønne
- Logikk: læren om prinsipper for korrekt tenkning

(Svendsen 2003:34).

Store og evige spørsmål knyttet til de ulike disiplinene vil kunne være «-Hvor kommer vi fra?» (metafysikk), «-Hvordan kan vi vite at det vi mener er sant virkelig er sant?» (epistemologi), «-Hva er rett og galt?» (etikk), «Hva er vakkert og hva er stygt?» (estetikk), og til slutt: «-Når er et argument gyldig eller ugyldig?» (logikk).

Ikke alle spørsmål vil alltid være filosofiske, i den forstand at det ikke er mulig å finne ett entydig og korrekt svar. Gjennom tidene har ulike vitenskaper funnet svar på mye av det som mennesker har stilt seg undrende til. For eksempel har et metafysisk spørsmål som: «- Hva er verden?» fått mange svar fra naturvitenskapen etterhvert som forskningen på dette området har skredet frem. Opphavet til filosofi er imidlertid ikke de store og evige spørsmålene. Forut for filosofi ligger undringen.

2.1.5 Filosofiens utgangspunkt: Undring

Undring knyttes gjerne til det å lure på noe. Ikke desto mindre kan begrepet knyttes til et stort spekter av meninger. Det kan forstås som en følelse eller emosjon knyttet til noe som oppfattes som nytt og spennende, forbløffende eller overraskende, eller til noe som vekker respekt og ærefrykt. Undring kan gjøre en rådvill og perpleks, eller skeptisk og forvirret. «Å undre seg kan også handle om å ha et ønske om eller en lengsel etter å vite noe eller å få visshet om noe» (Amundsen 2013:14). De fleste mennesker kan kjenne seg igjen mange eller kanskje alle disse.

Ofte når man støter på noe, eller erfarer noe som er annerledes eller nytt, kan man oppleve en ulikevekt i forhold til de etablerte oppfatningene man har. Denne ulikevekten kan fremtre som undring, forvirring eller overraskelse, og man kan bli hensatt til en følelse av fortvilelse over at det en visste, eller *trodde* at en visste, viste seg å være regelrett feil eller å ha flere sider ved seg enn det en opprinnelig antok. Opplevelsen av ulikevekt gir god grobunn for tilegnelse av ny viten, eller reorganisering av allerede etablert viten. Når man har fått denne nye kunnskapen, oppnås opplevelsen av likevekt igjen. «Det handler om, at verden så at sige bliver min igen – at jeg kommer på plads i det, som jeg allerede er i» (Hansen 2008:16).

Undring, forvirring, fortvilelse og overraskelse er alle eksempler på tilstander vi kan være i. Det er forskjellige oppfatninger av hvilken av disse tilstandene som er filosofiens utspring eller utgangspunkt. Den vanligste oppfatningen er at det er undringen (Svendsen 2003). Undring og filosofi er altså ikke sammen sak: «filosofi er den systematiske og strukturerte

undersøkelsen som settes i gang på bakgrunn av en innledende undring» (Olsholt og Schjelderup 2013:75). Undring kan sies å være motivasjonen for å starte filosofering.

En kollega av meg sa en gang at: «- Her i Nord-Norge undrer man seg ikke – man lurer på noe». Så hvorfor kaller man det undring og ikke nysgjerrighet, eller rett og slett «å lure på»? Hvordan klassifiserer man tankene og spørsmålene som det ene eller det andre? Det ligger en nyanseforskjell i å være nysgjerrighet; eller det å lure på noe, og i det å undre seg. Ifølge Opdal (2008) ligger forskjellen i hvilken motivasjon som ligger bak. Motivet bak nysgjerrighet er å finne ut av noe; å komme frem til ny viten. Denne viten kan man finne innenfor etablerte rammer, gjennom vår vanlige måte å tenke på. Du spør / undersøker, og du finner svar. Undring, på den annen side, peker ut over de eksisterende etablerte rammene. Vi setter spørsmålstegn ved det vi mener å vite. Opdal (2008) karakteriserer undring som en sinnstilstand, som kan oppleves som overveldende, ydmykende eller gjøre en full av ærefrykt.

Både voksne og barn kan komme i en tilstand av undring. Den danske filosofen Per Jespersen uttrykker det på følgende måte:

«Fra naturens side har børn et åndeligt liv. De vokser op med et sind, der undrer sig og spørger til tilværelsens gåder. De tænker så at sige metafysisk – præfilosofisk om man vil – og søger svar og samtale om disse ting, som senere skal danne grundlaget for deres voksne liv» (Jespersen 1993:4)

Jespersen (1993) mener her metafysiske tanker i form av eksistensorienterte tanker. Det ligger altså ifølge ham naturlig for barn å spørre og å undre seg om verden rundt dem, og om tilværelsen som de er en del av. Hvis det er riktig å si at filosofi starter med undring, kan man også si at barn som undrer seg iboende besitter spiren til filosofisk tankegang. Filosofi for og med barn har i de senere årene blitt satt fokus fra det offentlige. I løpet av bare de siste ti årene har filosofi som fag kommet inn i både skole og barnehage.

2.1.6 Filosofi i skole og barnehage

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» var ett av forslagene som ble lagt frem at man skulle forsøke med filosofi som eget fag i grunnskolen. Erfaringene fra dette forsøket skulle gi grunnlag for om filosofi i fremtiden skulle inngå i skolens læreplan.

«Departementet vil sikre at barn og unge får en grunnleggende innføring i og erfaringer med problemstillinger og metodisk tilnærming som inngår i fagområdet filosofi.» (St. meld. 30

(2003–2004):45). Departementet mente at innføring av filosofi ville styrke elevenes forutsetninger i andre fag, samt være en god forberedelse på fremtidig yrkes- og samfunnsliv. Dette støttes av forskning som viser at barn som har hatt filosofi på skolen gjør det bedre i fag som matematikk og språk (Breivik og Løkke 2007).

Men det er ikke filosofi som akademisk fag som skal formidles. Tanken bak å innføre filosofi i skolen har ikke vært at barn og unge skal lære filosofihistorie eller filosofiske teorier, men at de skal få erfaringer med filosofi som en dialogisk aktivitet; eller filosofiske samtaler (Ibid). Dette har imidlertid ifølge Børresen og Malmhøster (2003) vært et problem for lærere som har introdusert filosofi i skolen. Lærerne har møtt forventinger fra både elever og foreldre om at filosofi skulle formidles som et faktafag, i tråd med den tradisjonelle tanken på skolen som kunnskapsformidler. Kunnskaper om fakta kan måles, men dette er vanskeligere med holdninger. Børresen og Malmhøster (2003) viser til at barna lærer mer i en filosofisk samtale; eller et undersøkende fellesskap, enn bare å øve på riktige holdninger ved utredninger. Det barna lærer av fakta i en slik sammenheng er de begrepene og metodene som brukes. Eksempler på dette er: «kriterium, forskjell, motsetning, regel, slutning, argumentering, formulering av spørsmål...» (Børresen og Malmhøster 2003: 35). Dette kan dokumenteres gjennom at barn og lærere fører loggbøker over arbeidet.

Forslaget fra Utdannings- og forskningsdepartementet ble møtt med en viss skepsis fra enkelte fagfilosofer, og det kan ligge noe i denne skepsisen, mener Morten Fastvold (2006) Han viser til at det fra flere hold hersker tvil om hvorvidt barn er i stand til å tenke filosofisk. Et annet moment er at innføring av filosofi, eller filosofisk samtale i skolen krever lærere som er oppdaterte, har en formening om, og en erfaring med hva filosofiske samtaler *er*. Dette krever at lærere må bli kurset og skolert før de går i gang.

Barnehagen ble overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005. Dermed ble barnehagen del av utdanningsløpet i Norge. Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven, og gir retningslinjer til barnehagene vedrørende verdigrunnlag, innhold og arbeidsmåter (KD 2011). Filosofi kom inn i rammeplanen som del av det nye fagområdet «Etikk, religion og filosofi» i 2006. Barnehagen er del av et livslangt læringsløp, og sammenheng mellom fagene på skolen og fagområdene i barnehagen har betydning for hvor god overgangen mellom barnehagen og skolen blir. «Barnehagen skal være retningsgivende for den brede kompetansen det enkelte barnet senere skal videreutvikle i opplæringen» (KD 2011:16).

Det er i dag stor god samsvar mellom fagområdene i barnehagen og fagene barna senere møter i skolen (KD 2008). Man kan derfor tenke seg at hensikten med å ha med filosofi i rammeplanen er å få en kobling til skolefaget «Religion, livssyn og etikk». I skolen sier bestemmelser vedrørende timefordelingen i faget at etikk og filosofi sammen skal utgjøre 20 % av undervisningstimene (Duesund 2005). For barnehagen finnes ikke slike bestemmelser, så hvor stor del av arbeid med «Etikk, religion og filosofi» som skal vies filosofidelen i fagområdet er til en viss grad opp til barnehagene selv å avgjøre. Utfordringen for barnehagepersonalet er at ordet «filosofi» kun figurerer i fagområdets navn. I resten av teksten som omhandler fagområdet må man tolke seg fram til hva som er filosofi, hva som er etikk, og hva som tilhører religionsdelen. Det er et poeng at disse tre henger tett sammen og går inn i, og over i hverandre. Men mens etikk og religion er områder barnehagepersonalet har erfaring med fra rammeplanen som var i bruk før den nye planen kom, er filosofi et begrep som er nytt i barnehagesammenheng. Dette krever at personalet også i barnehagen må lese seg opp og skoleres.

Det finnes begrenset med litteratur utgitt i Norge som omhandler filosofi for barn, myntet på arbeid i skole og i barnehage. Leter man på internett finner man Norsk senter for filosofering med barn og unge: Barne- og ungdomsfilosofene (BUF). Både i den litteraturen som finnes og på den nevnte nettsiden er det gjennomgående stor fokus på metoden «Filosofering med barn». Denne metoden gir praktiske fremgangsmåter ved filosofiske samtaler med barn. Av hensyn til begrensninger ved metoden som jeg vil gå inn på under, kan denne metoden ikke brukes med alle barna i barnehagen. Men først er det viktig å forsøke å få grep om hva filosofisk samtale og «Filosofering med barn» er.

2.1.7 Filosofisk samtale og filosofering med barn

Breivik og Løkke (2007) viser til to kjennetegn ved filosofiske samtaler. For det første fokuserer en filosofisk samtale på spørsmål der det ikke finnes noen entydige svar (se pkt. 2.1.2 «Filosofiske spørsmål» over), og for det andre er samtalen strukturert med klare metodiske rammer, nemlig: «(...) klare normer for saklighet og samarbeid, som at man lytter til hverandre, holder seg til saken (...)» (Ibid:4). «Filosofering med barn» bygger på disse premissene.

Fra 1970-tallet begynte flere pedagoger og filosofer uavhengig av hverandre å skrive om og praktisere filosofering med barn. Mest betydningsfull av alle var filosofen Matthew Lipman.

Etter å ha vært med å etablere IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) ved Montclair State College i New Jersey utviklet han et omfattende filosofiprogram for barn. Målet med dette programmet, som kalles «Philosophy for children» (P4C), eller «Filosofering med barn» på norsk, er at barn gjennom praktisering av filosofi skal bli «engasjerte og kompetente deltakere i et moderne demokrati» (Olsholt og Schjelderup 2013: 74). En grunntanke i «Filosofering med barn» er at barnegruppa skal fungere som et «utforskende fellesskap» (Andreassen og Olsen 2014). Lærer eller barnehagelærer presenterer et tema eller en problemsstilling som barna skal ta stilling til i fellesskap. Gjennom strukturering av samtalen skal lærer eller barnehagelæreren forsøke å bringe barns tenkning og undring til et nytt nivå. Dette kan gjøres ved å hjelpe barna å prøve å se nye sider ved et gitt tema, og stille spørsmålsteget ved argumentene barna bruker (ibid).

2.1.7 Aldersbegrensninger

Beate Børresen og Bo Malmhøster har utgitt bøker om betydningen av, og spesifikke tips til arbeidsmetoder, i forhold til filosofering med barn både i skole og barnehage. Deres bok *”Filosofere i barnehagen”* (2008), blir i innledningen presentert som en hjelp til barnehager i møte med den nye rammeplanen i Norge, og det nye delfaget filosofi. De viser til menneskerettighetene, som legger vekt på barns rett til å uttrykke seg om forhold som angår eget liv (Børresen og Malmhøster 2008). I tråd med dette må barn også i barnehagen få muligheten til å sette ord på tanker og meninger, og å bli hørt av andre barn og voksne. De mener at det å filosofere med barna er en måte å arbeide mot dette målet. I et av kapitlene i boka trekker de frem kroppslige, språklige og kognitive forutsetninger for arbeid med filosofi i barnehagen (Ibid). De mener filosofering egner seg best for barn på rundt fire – fem år: ”Man må kunne sitte stille og konsentrere seg om ett tema over en viss periode, man må kunne snakke og bruke abstrakt språk og logiske resonnementer. Dette er i liten grad aktuelt for de yngste barna, men for fire- femåringer er det mulig.” (Ibid:38). Dette utelukker en stor gruppe av barnehagebarna fra arbeid med filosofering.

I litteratur som finnes på norsk i bokform der en enten spesielt tar for seg arbeid med barn og filosofi, eller der hele fagområdet «Etikk, religion og filosofi» er tema (Børresen og Malmhøster 2008; Olsholt, Lahaise og Schjelderup 2008; Olsholt og Schjelderup 2013; Andreassen og Olsen 2014), har filosofisk samtale eller «Filosofering med barn» en sentral plass. Denne litteraturen berører i svært liten grad arbeid med barn fra 0-3 år. Når dette er

litteraturen som er tilgjengelig på markedet, sier det seg selv at det er en utfordring for førskolelærere å finne gode måter å arbeide med filosofi med nevnte barnegruppe. I dag utgjør aldersgruppen 0 – 3 år flertallet av totalt antall barn i barnehagene i Norge. I neste avsnitt skal jeg fokusere på denne aldersgruppen.

2.2 O-3 åringen i barnehagen

Antallet 0 – 3 åringer i barnehagen har de siste årene økt og gått fra å være i mindretall til å utgjøre flertallet. Det at denne gruppen har blitt så stor, har gjort at behovet og interessen for forskning på dem har økt. I takt med at forskningen blir bredere, får man også større innsikt i 0-3 åringens liv på institusjoner som barnehager. Gjennom tidene har synet på barn og barndom vært i stadig endring, og disse endringene har betydning også for hva som forventes av voksne i deres kontakt med barn i barnehagene.

2.2.1 Økende antall små barn i barnehage

Statistikker fra SSB (2014) viser at antallet små barn i barnehagen har gått kraftig opp de siste ti årene. Definisjonen av små barn som jeg opererer med, er barn fra null til og med tre år.

Tabellen nedenfor viser utviklingen av aldersfordelingen i barnehagene fra 2003 til 2013:

År	Totalt antall barn i barnehage	Barn 0-3 år	Prosentandel av totalantall	Barn 4-6 år	Prosentandel av totalantallet
2003	205 172	99 035	48,3 %	106 137	51,7 %
2013	287 177	161 554	56,3 %	125 623	43,7 %

Tall fra SSB (2014)

I 2003 hadde barnehagene en knapp overvekt av barn i alderen fire til seks år. Gruppen fra 4 – 6 år var 3,4 % større enn gruppen fra 0 – 3. I 2013 derimot, er det overvekt av barn fra null til og med tre år. I løpet av 10 år har gruppen fra 0 – 3 år gått fra å være i mindretall til å bli 12,6 % større enn gruppen fra 4 – 6 år. Behovet for å få mer informasjon og forskning om arbeid med denne barnegruppen har allerede meldt seg.

2.2.2 Fokus på de yngste

I forskningsoversikten «Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?» (Bjørnstad og Samuelsson (red.) 2012) konkluderer forskerne med at i forhold til det som har blitt rapportert i tidligere kunnskapsoversikter, ser man en økning i forskning som omhandler barn fra 0 – 3 år. Blant annet har flere PhD – avhandlinger har i de senere årene hatt denne aldersgruppen som fokus. Likevel finnes fortsatt mange tema som det bare er forsket på i liten grad. Eksempler på dette er studier som fokuserer på innholdet i arbeidet med små barn, og forskning som retter oppmerksomheten mot hvordan arbeider med de yngste barna med fagene de senere skal møte i skolen. Innholdet i barnehagen omfatter blant annet arbeid med rammeplanens syv fagområder, ett av disse er «Etikk, religion og filosofi». Innholdet i fagområdene skal være tilpasset enkeltbarns og barnegruppas interesser og forutsetninger, og skal ha en progresjon etter hvert som interessene og forutsetningene endrer seg. Her kunne også forskning på hva filosofi med de yngste barna er ha vært relevant. I forbindelse med syn på barn, er det forskning på ulike felt som har lagt grunnlaget for det synet som det opereres med i dag.

2.2.3 Syn på barn

Oppfatningen av barn og barndom er i stadig endring. Synet på barn har betydning for hvordan barn blir møtt og behandlet. Askland og Sataøen (2013) peker på ulike oppfatninger man tradisjonelt har hatt. For det første kan man se på barnet som «tabula rasa» (tom tavle). Barnet ses her på som en passiv mottaker, og de voksnes oppgave er å fylle på med kunnskaper og kultur. Et annet syn er barnet som natur. Uavhengig av miljøet rundt seg følger barnets utvikling biologisk bestemte mønstre og stadier. Utviklingen er en selvstendig og naturlig prosess. De voksnes oppgave er å tolke og tilfredsstille behovene som dukker opp underveis i prosessen. Et tredje syn er synet på barnet som den uskyldige, rene og primitive. Her ser man på barnet som «ufordervet» av det tøffe voksenlivet som venter dem i fremtiden. De voksnes oppgave er å skåne barna fra det. Barn skal få være barn. Det legges vekt på barns evne til selvregulering, og de skal få utfolde og uttrykke seg gjennom fri lek og fritt kreativt arbeid. Askland og Sataøen (2013) hevder at dette tredje synet på barn så langt har vært kjernen i den pedagogiske tradisjonen i arbeidet med små barn i barnehagen. Felles for de tre ulike syn på barn er at barnet betraktes som avhengig og isolert i egen barndom. Barndommen blir i seg selv en fase man må komme seg igjennom for å bli voksne. Og det å bli voksen er målet barnet strekker seg etter.

I dag har man med grunnlag fra forskning innenfor ulike felt formet et nytt bilde av barnet (Askland og Sataøen 2013; Bae 2005). Både i litteratur av nyere dato som omhandler barn og i lovverk og rammeplan, betraktes barn som kompetente, aktive i skapningen av egen kunnskap, sosialt kompetente og utforskende. Barndommen har en verdi i seg selv, og er ikke bare en fase som skal overstås. I rammeplanen kommer dette synet til uttrykk slik:

Barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring» (KD 2011:16).

Ifølge Berit Bae (2005) innebærer dette nye synet på barn at vi må slutte å betrakte barn som objekter som skal formes og påvirkes, og begynne å se barnet som subjekter – som allerede fullverdige mennesker, med subjektive opplevelser og intensjoner. Det å møte barns perspektiver på verden gjennom å ta deres undringsuttrykk på alvor er en måte å nærme seg barnet som subjekt.

2.2.3 Å forstå de aller yngste

På en typisk småbarnsavdeling i Norge er barna mellom null og tre år. Ett – og toåringer har et begrenset verbalt språk. Disse barna «rapporterer til oss gjennom det de *gjør* og lar det være opp til oss å fortolke og sette ord på handlingene deres» (Løkken 2005:8). Gunvor Løkken er opptatt av småbarns forhold til jevnaldrende (Løkken 2010, 2005, Haugen, Løkken og Røthle (red.) 2009). Hun mener at småbarnspedagogikken tradisjonelt sett har hatt for stort fokus på forholdet mellom voksne og barn. Løkken knytter sin forskning til Maurice Merleau-Pontys teori om persepsjonens fenomenologi. Persepsjon er et «kroppslig» begrep – vi opplever verden gjennom å sanse den (Haugen, Løkken og Røthle (red.) 2009). Når vi erfarer gjennom å sanse vil tidligere erfaringer knytte seg til de nye sanseintrykkene, og vi skaper ny *mening*. Vi besitter ikke kroppene våre, vi *er* kroppene våre. «(...) og all erfaring og all mening som besjeler våre liv, er basert i vår kroppslige involvering» (Amundsen 2013:172). Å forstå er ifølge Løkken (Haugen, Løkken og Røthle (red.) 2009) å kunne tone seg inn på, eller sense menneskelige handlingers intensjoner. Fenomenologi kan kalles bevissthetsfilosofi eller erfaringsfilosofi, og er en systematisk undersøkelse av det subjektive perspektivet – verden slik den framstår for subjektet (Amundsen 2013).

Han (Merleau-Ponty, min presisering) ønsket å vise at alle våre opplevelser i verden hviler på kroppens persepsjon, som vil si at vi med hele kroppen er oppmerksomme på vår tilværelse i verden, på det vi gjør der og det som skjer med oss der, *mens det skjer*. (Haugen, Løkken og Røthle (red.) 2009:24).

Løkken betegner, på bakgrunn av prinsipper i Merleau-Pontys teori, småbarna som kroppssubjekter. Deres intensjoner uttrykkes ved en ordløs kommunikasjon gjennom og med kroppen. For å forstå barna, og for at de skal føle seg forstått er det avgjørende at de voksne rundt barnet toner seg inn og er åpne for å sense intensjonen bak barnets handlinger og *forløser*, og *følger* initiativene.

Både for voksne og barn er kroppsspråk en viktig del av kommunikasjonen. Det er grunnlaget for at ord og tale kan forstås og brukes (Haugen, Løkken og Røthle (red.) 2009). «Småbarnas spontane åpenhet er et uttrykk for hvordan kroppene deres på en helt grunnleggende måte er forbundet med deres livsverden» (Hovik 2011). I møte med små barn må man ta i mot denne uttrykte kroppslige spontaniteten, og spille på lag med den.

Begrepet intersubjektivitet kan knyttes til Daniel Sterns teori om barns opplevelse av selvet (Askland og Sataøen 2013). Teorien handler om barns subjektive opplevelse av eget liv. Stern mener at selvet er en måte for nyfødte og småbarn å organisere sine opplevelser på, og at barn er med å styre sin egen utvikling. Barnets perseptuelle forutsetninger gjennomgår kvalitative endringer på bestemte tidspunkt: fra to til tre måneder (opplevelsen av det gryende selv), fra ni til tolv måneder (opplevelsen av kjerne-selvet) og fra femten til atten måneder (opplevelsen av det subjektive selvet). I disse tidspunktene får barna nye opplevelser av sitt eget selv.

I sammenheng med denne oppgaven vil spesielt opplevelsen av det subjektive selvet være interessant. De yngste barna i barnehagen er de som er i denne fasen. Stern mener at barn i starten av denne fasen får en begynnende erkjennelse av at deres indre subjektive opplevelser kan deles med andre mennesker (Askland og Sataøen 2013). Dette kalles intersubjektivitet, og disse indre subjektive opplevelsene kan være barnets fokus for oppmerksomhet, barnets intensjoner og følelsestilstander. For at barnet skal kunne utvikle evne til intersubjektivitet er voksnes rolle av stor betydning. De må legge mening i det barnet gjør. Stern bruker begrepet affektiv inntoning, som betyr at den voksne og barnet stiller seg inn på hverandres følelsesuttrykk. Et slikt følelsesuttrykk kan for eksempel være når barnet uttrykker undring over noe eller noen. Om den voksne legger merke til barnets uttrykk, og gjennom innlevelse

og tolkning deler barnets fokus, vil barnet nettopp erfare at den indre subjektive opplevelsen er delt.

Elin Eriksen Ødegaard disputerte i 2007 på avhandlingen ”Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger”. Ødegaards har foretatt videoobservasjon av samtaler i måltidsituasjon mellom voksne og av barn fra ett til tre år og analysert disse. Avhandlingens fokus er på hvordan samtalefortellinger blir initiert av barn og voksne, og hvordan de voksne brukte fortellingene for, sammen med barna, å skape innhold og mening i barnehagehverdagen. Ødegaard definerer samtalefortellinger som en fortellingssjanger der både voksne og barn deltar og utvider. De voksnes evne til å tone seg inn på barna, tolke deres uttrykk og utvide disse er et sentralt poeng her. «Den (samtalefortellingen, min presisering) skapes i en forhandlings- og foreningsprosess, og er en form for kontekstualisert og sosialt samtalefellesskap der innhold i barns hverdagsliv blir til» (Ødegaard 2007:109).

Knyttet til min oppgave vil både perspektivet på barn som kroppssubjekter (Haugen, Løkken og Røthle (red.) 2009) og Ødegårds forskning etter min oppfatning være uttrykk for et syn på barn der også de helt yngste ses på som initiativtakere, meningssøkere og meningsbærere i sitt eget liv. Affektiv inntoning og opplevelsen av intersubjektivitet betoner viktigheten av at de voksne som er rundt barna er oppmerksomme og genuint interesserte i å forstå og bekrefte barnets livsverden.

Jeg mener barns undring er et eksempel på et slikt initiativ, men de voksne må være oppmerksomme og interesserte for å fange det opp. De helt yngste viser sin undring gjennom korte verbale uttrykk, gjennom å peke eller rett og slett ved å stoppe opp og se. En inntoning på, og utvidelse av undringen vil kunne gi barna en bekreftelse på at det de undrer seg over anses som betydningsfullt også for andre enn dem selv. Om man med Løkken (Haugen, Løkken og Røthle (red.) 2009) tenker at barna allerede er bærere av mening vil en slik utvidelse og inntoning på undringsuttrykk gi næring til det allerede eksisterende meningsinnholdet de besitter. Samlet sett kan man tenke seg at dette vil kunne inspirere barnet til å være meningssøkende i enda større grad.

Det synet på barn som man i dag arbeider ut ifra får konsekvenser for arbeidet i barnehagen. Dette kommer til uttrykk både i barnehagelov og rammeplan, og gjør at barnehagepersonale må gjøre endringer i forhold til måtene de har arbeidet før. En spesielt viktig endring i rammeplanen i 2006 var fokuset på barns medvirkning, som kan sies å være helt i tråd med

det moderne bilde av barn, eller syn på barn som Askland og Sataøen (2013) og Berit Bae (2005) viser til. Barn er kompetente, og en aktiv aktør både sosialt og i forhold til egen og andres kunnskapsutvikling. Barn har i dag en lovbestemt rett til å ha innflytelse på eget liv, deres stemmer skal høres og møtes. Barnehagene måtte, etter at rammeplanen 2006 var satt i verk ha dette hensynet med i planlegging og i det daglige arbeidet i hverdagen. For noen barnehager var dette kanskje ikke noen stor overgang, men for andre betydde det at de måtte foreta holdningsendringer i forhold til de oppfatningene de hadde fra før. Arbeidet som gjøres i barnehagene i dag, og oppgavene som knyttes til institusjonen, er betydelig endret fra slik det var da forløperen til barnehagene, barneasylet ble opprettet i 1837.

2.3 Den norske barnehagen - et historisk blikk

Gjennom barnehagens historie i Norge har både status og oppgaver endret seg. Dens posisjon i samfunnet har gått fra å være et omsorgstilbud for en mindre gruppe vanskeligstilte til å være en del av utdanningsløpet for bortimot alle barn i landet. Denne endringen har både ført til at interessen for hva som foregår i barnehage, i forbindelse med dets innhold og oppgaver er i søkelyset mer enn det har vært før. Gjennom å kjenne forhistorien til barnehagen, vil man få en større forståelse for barnehagens slik den er i dag. Med dette avsnittet vil jeg vise hvordan utviklingen fra et rent omsorgstilbud til en institusjon med klare forpliktelser til både omsorg, lek, læring og danning har forløpt.

2.3.1 Barnehagen som institusjon

Barnehagene har eksistert som sosial institusjon i Norge i mange år, men under ulike betegnelser og formål. Den spede forløper til barnehagevirksomhet i Norge var barneasylet. Det første norske barneasyl ble opprettet i Trondheim i 1837, og dette ble etterfulgt av flere asyler i ulike byer i landet (St.meld. nr. 16 (2006 – 2007)). Asylene ble ikke sett på som et offentlig ansvar, og ble drevet av private og frivillige. «I tråd med opplysningstidens ide var (...) en av hovedtankene bak asylene at fattigdommen skulle bekjempes gjennom utdanning og oppdragelse» (Korsvold 2005:52).

Asylene endret i løpet av årene navn til daghjem, og på 1920- og 30-tallet var det ytterligere et tydelig skille mellom to ulike typer «institusjoner». Det ene var barnehager, som hadde kort åpningstid (4 timer daglig) og utdannet personale; og det andre daghjem, som var et heldags -

tilbud særlig myntet på vanskeligstilte. Disse var uten faglig utdannet personale (St. meld nr. 16 (2006 – 2007)). Barnehagene var inspirert av Friedrich Fröbels ideer, og utdannelsen det kvinnelige personalet hadde var opplæring i Fröbellæren (Korsvold 2005). Sentralt for Fröbels ideer lå tanken om kvinnen som barnas leder, og den viktige rollen leken hadde for barna. Leken skulle være hovedaktiviteten, og den måtte stimuleres til og vernes om. Navnet ”barnehage” er direkte oversatt fra det tyske ”Kinder - garten”.

Barnet var den unge planten som fikk utvikle seg best hvis det skjedde i samsvar med dets behov. Som alt annet som vokser trenger barnet næring og riktig stell. I den Fröbelpedagogiske virksomheten ble derfor leken, naturopplevelser, huslige gjøremål, sang og bevegelse – og i tillegg konsentrert arbeid - de aktivitetene som skulle stimulere barns utvikling (Korsvold 2005:60).

Fortsatt var disse institusjonene ikke et statlig anliggende, men i 1947 ble det satt sammen to komiteer; barnevernkomiteen og Samordningsnemda for skoleverket (Ingeberg 2007). Komiteene var enige om at staten måtte være mer aktiv i forhold til daginstitusjonene og barnehagene. Hovedfokus på slutten av førtitallet lå på arealmessige, fysiske og helsemessige forhold (Ibid). Imidlertid var det ikke før på 50-tallet at barnehagene ble underlagt statlige retningslinjer. Det skjedde i 1954, i form av en forskrift om daginstitusjoner for barn (St.meld 16 (2006 – 2007)).

Den 6. juni 1975 ble den første barnehageloven vedtatt, og heldags – og korttidstilbud ble samlet under ett lovverk, og kalt barnehager (Bleken 2007). Gradvis, og i takt med datidens likestillingsdebatt og kvinners nærmest eksplosivt økende deltakelse i arbeidsmarkedet, hadde behovet for flere barnehageplasser blitt større (Ingeberg 2007).

2.3.2. Barnehagens departementsrundgang

I løpet av årene har ansvaret for barnehagene, på grunnlag av det syn man hadde på barnehagens oppgaver i samfunnet, gjort at de har vært underlagt flere ulike departementer. I departement sammenheng kan man si at barnehagens har endret status fra opprinnelig å være betraktet som sosialt tiltak, til familiepolitikk, til i dag å bli sett som en del av barns utdanningsforløp. Fra 1947 ble barnehagene for første gang tatt på alvor av samfunnet, her i betydningen statlig og kommunal forvaltning, politikere og allmennheten for øvrig (Bleken 2007), og underlagt Sosialdepartementet, mens det elleve år etter, i 1958, ble overtatt av det nyetablerte Barne- og familiedepartementet.

Samtidig som den nye rammeplanen ble satt i verk, ble ansvaret for barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette ble av mange som arbeider med barnehagefaglige spørsmål sett på som en statusendring til det bedre. OECD karakteriserer denne endringen som “(...) - a striking development” i en rapport fra 2006, der det norske barnehagesystem blir gjennomgått (OECD 2006). Bakgrunnen for bytte av departement var en del av det såkalte barnehageforliket. Dette var et politisk forlik som omhandlet endringer i økonomiske og juridiske virkemidler i barnehagesektoren. «Barnehageforliket var et løfte til foreldrene om full barnehagedekning, høy kvalitet og lavere pris» (Meld. St. 24 (2012 – 2013)).

Kvalitetsutvalgets, eller Søgneutvalgets mandat var å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Det var de som først satte barnehagen i sammenheng med denne. Utvalget fremhevet barnehagens betydning for en bedring av grunnopplæringen, og deres forslag var at rammeplanen skulle gjennomgå «med tanke på barnehagene som en del av livslang læring og for å styrke overgangen til grunnskolen» (NOU 2003:114).

En annen faktor som har påtvunget en endring i utforming og ordlyd fra den gamle til den nye rammeplanen, er at FNs barnekonvensjon i 2003 ble inkorporert av Stortinget i norsk lov. Som en konsekvens av dette ble man nødt til å gå tidligere skrifter i sømmene, det ble behov for en revurdering, og omskriving av det opprinnelige slik at konvensjonen ble fulgt. Lov om barnehager ble endret, og trådte i kraft den 1. august 2006.

2.4 Spor av filosofi i rammeplanen

2.4.1 Ny rammeplanen 2006

I november 2004 ble en arbeidsgruppe nedsatt av barne- og familiedepartementet. I et dokument inneholdende forslag til revidert rammeplan levert departementet i juli 2005, pekte arbeidsgruppen på flere faktorer som gjør at en endring av daværende barnehagelov, og også rammeplan var ønskelig:

- I 1997 ble grunnskolen 10-årig med skolestart for seksåringer
- En stadig større andel av barn under opplæringspliktig alder er i barnehage
- Andelen av barn under tre år har steget, en trend som vil fortsette inntil full barnehagedekning er oppnådd
- En større andel barn benytterbarnehagen som heltidstilbud

- Det kulturelle mangfoldet og verdimangfoldet i samfunnet øker
- Barnekonvensjonen (1989) styrker barnas rettslige stilling i samfunnet, noe som gir ytterligere forpliktelse til barnehagen som pedagogisk virksomhet, bl.a. i form av krav om en større grad av barns medvirkning i samsvar med barnets alder og modenhet.
- Økende fokusering på barnehagens innhold og kvalitet
- Internasjonale utredninger og offentlige dokumenter peker på barnehagen som et godt grunnlag for livslang læring

(Barne- og familiedepartementet: i 2005).

Arbeidsgruppas mandat var å utarbeide forslag til ny rammeplan på bakgrunn av den nye barnehageloven. I dette dokumentet er filosofi viet mere plass enn i den endelige rammeplanen som kom til litt over ett år etter. I dokumentet er filosofidelen av fagområdet utdypet slik:

Filosofi i barnehagen dreier seg om å gi rom for og stimulere fantasien, den skapende evnen som ligger i tankens lek og arbeid, og ikke minst i gleden ved selv å kunne filosofere og å få kjærlighet til visdom, som ordet filosofi betyr. Undring og samtale har tillit og trygghet som basis. Å tenke kan kreve stillhet og ro.

Barn erfarer livets mysterier og naturens rytme. De engasjeres av de store livsspørsmålene: Liv og død, tro og tillit, ensomhet og lengsel, sorg og glede, skuffelse og håp, er også en del av barna liv. Barnehagen skal gi rom for barnas undring og fundering. Spørsmålene gjenspeiler kulturen de lever i, men de er også et uttrykk for et lite menneskes tenkning. Tanker og spørsmål har en personlig intensjon som de voksne må være våkne for. De må være opptatt av hva barn tenker omkring, ikke så mye *hvordan* de tenker. Barnets tanker og spørsmål uttrykker deres arbeid med å orientere seg i tilværelsen, vinne innsikt, skape forståelse og mening

(Barne- og familiedepartementet 2005:32).

Rammeplanen som trådte i kraft 1. august 2006, var kraftig endret i utforming både i forhold til den opprinnelige rammeplanen fra 1996, men også fra forslaget som kom fra arbeidsgruppa i juli 2005. Mens rammeplanen fra 1996 hadde ca. 130 sider tett skrevet tekst, hadde den nye planen 55 sider, men av disse inneholder bare ca. 20 av dem skrevet tekst (KD 2005), de øvrige sidene er bilder og illustrasjoner. Forslaget fra arbeidsgruppa som arbeidet med å revidere planen inneholdt 58 sider uten bilder og illustrasjoner, så antallet skreven tekst er også redusert fra dette utgangspunktet til det ferdige resultatet som kom i 2006. I et høringsbrev fra kunnskapsdepartementet datert 07.09.05, begrunnes reduksjon av teksten i

rammeplanen slik: «For å gjøre rammeplanen til et mer hensiktsmessig redskap, er planen redusert fra rundt 130 til vel 20 sider». (KD 2005). Denne reduksjonen var mulig fordi i tillegg til at fag- og metodestoff var fjernet, hadde også flere elementer av den forrige rammeplanen blitt tatt inn i barnehageloven. Som en konsekvens av denne endringen blir teksten også mer konsentrert, og i tillegg har ordlyden i teksten har forandret seg, fra å være nærmest «bydende», med formuleringer som: «- barna / barnehagen *bør*..», til en mer krevende, nemlig « – barna / barnehagen *skal*». Dette fører etter min mening til at de ansatte i barnehagene får klarere oppgaver å forholde seg til. De *skal* sørge for at barnehagen følger Rammeplanens retningslinjer.

Målet med rammeplanen er å gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen gir også informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet (KD 2006:4).

Rammeplanen fra 2006 er nok et mer hendig og praktisk verktøy enn planen fra 1996. Likevel åpner instruksene gitt med minimal veiledning for at graden av muligheter til egne tolkninger øker. I 2011 kom ny rammeplan som følge av ny formålsparagraf for barnehagen. Her blir barnehagens samfunnsmandat noe mere utdypet, og det er gjort små endringer i introduksjonen til fagområdet «Etikk, religion og filosofi», men det som omhandler filosofidelen av fagområdet er uendret.

2.4.2 Filosofi i rammeplanen

Slik presenteres fagområdet «Etikk, religion og filosofi» i Rammeplanen fra 2006:

Etikk, religion og filosofi er med på å forme måter å oppfatte verden og mennesker på og preger verdier og holdninger. Religion og livssyn legger grunnlaget for etiske normer. Kristen tro og tradisjon har sammen med humanistiske verdier gjennom århundrer preget norsk og europeisk kultur. Norge er i dag et multireligiøst og flerkulturelt samfunn. Barnehagen skal reflektere og respektere det mangfoldet som er representert i barnegruppen, samtidig som den skal ta med seg verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Den etiske veiledning barnehagen gir barn, må ta hensyn til barnets forutsetninger og det enkelte hjemms kulturelle og religiøse eller verdimesige tilknytning.

Gjennom arbeidet med etikk, religion og filosofi skal barnehagen bidra til at barna

- erfarer at grunnleggende spørsmål er vesentlige, ved at det gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger
- tilegner seg samfunnets grunnleggende normer og verdier
- utvikler toleranse og interesse for hverandre og respekt for hverandres bakgrunn, uansett kulturell og religiøs eller livssynsmessig tilhørighet
- får innsikt i kristne grunnverdier deres plass i kulturen
- får kjennskap til tradisjoner knyttet til høytider i religioner og livssyn som er representert i barnegruppen
- blir kjent med religion, etikk og filosofi som del av kultur og samfunn.

For å arbeide i retning av disse målene må personalet

- være seg sitt yrkesetiske ansvar for praktisering av barnehagens verdigrunnlag bevisst
- møte barnas tro, spørsmål og undring med alvor og respekt
- skape rom for opplevelser, undring, ettertanke og gode samtaler
- skape interesse for og bidra til forståelse og toleranse for forskjellige kulturer og ulike måter å leve på
- hjelpe barn i konfliktsituasjoner til å finne konstruktive løsninger
- være seg bevisst den betydning personalet har som forbilder og opptre slik at barna kan få støtte i egen identitet og respekt for hverandre
- la den kristne kulturarven komme til uttrykk blant annet gjennom høytidsmarkeringer
- markere andre religiøse, livssynsmessige og kulturelle tradisjoner som er representert i barnehagen

(KD 2006:39)

Mens forslaget fra arbeidsgruppa hadde en punktvis inndeling i etikk, religion og filosofi der hvert av områdene ble beskrevet hver for seg, har man i den endelige rammeplanen slått disse sammen. Når jeg leser dette har jeg problemer med å identifisere filosofien. I selve introduksjonen til fagområdet, som kan sies å være en guide som på sett og vis «rammer inn» hva «Etikk, religion og filosofi» skal være i barnehagen, er filosofi slett ikke nevnt. Her er det heller ikke brukt begreper som automatisk kan knyttes til filosofi. I kulepunktene under er det annerledes. Begreper som «grunnleggende spørsmål», «undring», «tenkning» og «gode samtaler» kan betraktes som filosofiske områder, likeså at det skal gis ro til tenkning. I personalets retningslinjer gis det etter min mening en mer direkte pekepinn; særlig under punktene «(...) møte barnas tro, spørsmål og undring med alvor og respekt», samt «(...) skape rom for opplevelser, undring, ettertanke og gode samtaler». Filosofi er ikke nærmere spesifisert, verken i Rammeplanen eller i temahefter som er utgitt i tilknytning til planen.

Andreassen og Olsen (2014) peker også på denne manglende konkretiseringen av begrepet filosofi i rammeplanen. Tenkning og undring over grunnleggende spørsmål er ikke i seg selv

det samme som filosofi, og oppfattes ikke nødvendigvis som det, verken av ansatte i barnehagene, av studenter ved barnehage- / førskoleutdanningen, eller av fagfilosofer. Erfaringer Andreassen og Olsen sitter igjen med etter kursing av barnehageansatte og undervisning av studenter i forbindelse med fagområdet, er at filosofi oppfattes som «noe høytflyvende og fjernt» (Andreassen og Olsen 2014:201). Begrepet filosofi betraktes som noe teoretisk og akademisk, og ikke som noe som lett lar seg overføre til barnehagen. I tiden før og etter at rammeplanen ble satt i verk ble det gjort arbeid på flere plan i forbindelse med implementering av planen.

2.4.3 Implementering av rammeplanen.

Fordi den nye rammeplanen inneholdt flere betydningsfulle endringer, ble det avsatt penger fra statlig hold til implementering av planen. Dette foregikk blant annet ved at kommunene skulle søke om penger til prosjekter for implementeringsarbeid, basert på de lokale behovene som var til stede i de enkelte kommunene. Selv om intensjonen var god, opplevdes dette arbeidet fra kommunal side som noe utfordrende.

I rapporten «Alle teller mer» (Østrem m.fl. 2009) viser man til en studie som hadde til formål å se nærmere på arbeid med implementering av rammeplanen. Informantene her var rådmenn, kommunaldirektører og virksomhetsledere på barnehageområdet fra 14 ulike kommuner. Her kommer det frem at på tross av at det på nasjonalt plan ble avsatt penger til implementeringsarbeidet, opplevdes fordelingen av midlene som besværlig på kommunalt plan. For det første var det ifølge informantene avsatt for lite penger. For det andre opplevdes søkeprosessen og det påfølgende arbeidet med dokumentering og rapportering som for omfattende.

Eksempler på implementeringsprosjekter er kompetanseheving i form av kursing av ansatte og nettverksarbeid. Fokus for dette arbeidet var i mange tilfeller knyttet til barns medvirkning, dokumentasjon, språk / språkmiljø og samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Det har også vært fokus på fagområdene, og flere av dem er nevnt spesielt i søknader om midler til implementeringsarbeid. Etikk, religion og filosofi er ikke ett av dem. Styrere som Østrem m. fl (2009) har intervjuet i forbindelse med implementeringsarbeidet, sier blant annet at det er vanskelig å peke på resultater i barnegruppa etter arbeid med fagområdet. I tillegg sier de at filosofi er vanskelig å synliggjøre, og at det er utfordrende å motivere de ansatte til å

arbeide med «lite håndfaste temaer som «Etikk, religion og filosofi»» (Østrem m. fl. 2009:119).

Styrene oppgir at de vektlegger de sju fagområdene i rammeplanen nokså ulikt. Spesielt "Kommunikasjon, språk og tekst" blir prioritert høyere enn de andre. Også "Antall, rom og form" prioriteres ganske høyt, mens "Nærmiljø og samfunn" og "Etikk, religion og filosofi" vektlegges i liten grad (Østrem m.fl. 2009: 192 – 193).

Bare 4 % av styrerne oppgir at «Etikk, religion og filosofi» er arbeidet systematisk med i barnehagene, eller har vektlagt det med tiltak for personalet. Østrem m. fl. (2009) viser i rapporten til at styrere oppgir at arbeid med tema som krever at personalet reflekterer over egne holdninger og verdier er tidkrevende prosesser, og derfor mindre prioritert enn andre. Siden arbeid med «Etikk, religion og filosofi» krever en slik refleksjon, blir fagområdet nedprioritert.

På kommunalt nivå har det ikke blitt viet spesiell oppmerksomhet til de yngste barna i implementeringsarbeidet. Østrem m. fl. (2009) mener det er et paradoks at mens andelen små barn i barnehagene øker, ligger hovedfokuset på å gjøre femåringene klare for skolen.

Et problem for barnehagene, brukerne av barnehagen og de som setter retningslinjene er at det ikke finnes noe velfungerende kontrollorgan som har mulighet for å sjekke det pedagogiske arbeidet som blir utført. Fylkesmannen og kommunene har ansvaret for tilsyn av barnehager; kommunene skal som barnehagemyndighet påse at barnehagelovens krav følges opp, mens Fylkesmannen skal ha det overordnede ansvaret for at kommunene utfører disse oppgavene. Ifølge rapporten til Østrem m.fl. (2009), er det imidlertid i mange tilfeller vanskelig å finne fram til de personene i kommunene som har det barnehagefaglige ansvaret. "Det er verdt å stille spørsmål ved om dette ansvaret i mange tilfeller er for utydelig, og om det er tilfeldigheter som avgjør hvordan det faglige ansvaret for drift av barnehager blir ivaretatt" (Ibid: 72).

Tiltro til at de ansatte gjennomfører arbeidet på en gunstig måte er etter min mening i bunn og grunn sikkerheten en har i forhold til dette, men det kan vel tenkes at godt innarbeidete arbeidsmønstre, arbeidspress og arbeidsklima i institusjonen kan virke hemmende på noen av de gode intensjonene. For å lage en mer utfyllende "arbeidsmanual" er det utarbeidet 12

temahefter som går dypere inn i enkelte aspekter ved det rammeplanen tar for seg. Ingen av disse går direkte på innholdet i fagområdet «Etikk, religion og filosofi».

2.4.4 Rammeplan 2016

I 2013 ble det satt sammen en arbeidsgruppe som skulle utarbeide et forslag om revidering av rammeplanen fra 2011. Elin Eriksen Ødegaard er leder for denne gruppa. Den nye rammeplanen skulle opprinnelig ha blitt gjort gjeldende fra 2014, men på grunn av at også barnehageloven skal endres ble det besluttet at man skulle vente med iverksetting til 2016. Arbeidsgruppa har levert et tekstforslag til revidert rammeplan, som gjelder de to første delene av planen. Del tre skal utarbeides når barnehageloven er klar. Del to av rammeplanen tar for seg fagområdene og arbeidet med disse. Av tekstforslaget kan man se at arbeidsgruppa har tenkt seg en endring av formuleringen omkring fagområdet «Etikk, religion og filosofi». Her har man igjen skilt fagområdet tydeligere fra hverandre, og teksten inneholder en tydeligere beskrivelse av filosofidelen. I tekstforslaget står det blant annet:

Å filosofere og undre seg handler om å utforske verden sammen med andre, og er grunnleggende for å skape ny kunnskap og forståelse for egen og andres tenkning og situasjon. Å filosofere handler om å stille spørsmål og finne nye svar, for eksempel på hva som er rett og galt, sant og falskt, om sammenhenger i naturen eller i forhold til mellommenneskelige relasjoner. Gjennom denne type samtaler kan barn forstå at det er mulig å stille spørsmål ved vedtatte sannheter, og dermed utvikle evnen til kritisk tenkning (Ødegaard m. fl. 2014:36).

I dette utdraget kan man se en tydeligere tilnærming til filosofi slik jeg også har presentert den i starten av kapittelet. Det er viktig å understreke at dette sitatet er hentet fra et *tekstforslag*, og det er ikke sikkert at teksten i rammeplanen i 2016 vil være identisk med denne. Jeg vil påstå at om teksten blir slik den er over, vil det bety at personalet i barnehagene får et klarere inntrykk av hva filosofi er ment å være i barnehagen enn det de har hatt i de foregående planene. Likevel presenterer teksten ikke noe nytt i forhold til arbeid med filosofi med de yngste.

2.5 Å komme det undrende barnet i møte – voksnes rolle

Personalet som arbeider med de yngste barna i barnehagen kan, ifølge forfattere av eksisterende litteratur som omhandler arbeidsmetoden «Filosofering med barn» (Børresen og Malmhøster 2008; Olsholt, Lahaise og Schjelderup 2008; Olsholt og Schjelderup 2013; Andreassen og Olsen 2014), ikke ta i bruk denne metoden med barnegruppen de arbeider med. Slik det er i dag, må de selv finne ut av hvordan de skal arbeide med filosofi i barnehagen. I rammeplanen står det at barn skal erfare at det gis ro til undring og tenkning, og at personalet skal «skape rom for opplevelser, undring, ettertanke og gode samtaler» (KD 2011:47). Dette kan og skal gjøres også med de yngste. De kan også bli slått av undring i møte med verden. I forbindelse med voksenrollen er det av stor betydning hvordan barns undring blir møtt.

2.5.1 Å møte undring

Leif Askland (2011) viser i boken «Kontakt med barn» til flere prinsipper i forbindelse med kommunikasjon med små barn. Aktiv lytting er ett av disse. Aktiv lytting innebærer å bekrefte barnas fysiske og verbale ytringer. Dette handler altså både om å høre og å se. «Gjennom måten vi lytter til barnet på, kan vi avgrense eller utfordre barnets forhold til omverdenen» (Askland 2011:26). Sett i sammenheng med barns undring vil det være viktig at voksne rundt er oppmerksomme på barns uttrykk. Hva gjør man når stopper barnet opp og stirrer på noe? Hvordan møtes barnet på verbale uttrykk som «Oj!» eller «Se!»? Følger man retningen til barns oppmerksomhet?

Det at voksne er sensitive overfor barns signaler og at de fanger opp disse signalene, er ett av kjennetegnene på en positiv relasjon mellom voksne og barn (Drugli 2010). Å være sensitiv vil i denne sammenhengen bety å ha sin oppmerksomhet rettet mot barnet, og at den voksne er genuint interessert og opptatt av å forstå barnets intensjoner. Felles fokus er en viktig faktor her. «For små barn er det lettest å inngå i samspill med en voksen når samspillet tar utgangspunkt i barnets fokus og beveger seg derfra» (Drugli 2010: 87). Den voksne må følge barnets oppmerksomhet, og via barnets oppmerksomhetsfokus etablere kontakt med barnet.

I dette kapitlet har jeg presentert teori som jeg mener belyser sentrale aspekter ved min problemstilling. Jeg har gått inn på begrepet filosofi og sett på hvordan dette begrepet kan forstås i en barnehagekontekst. I problemstillingen har jeg fokus på filosofi for 0 – 3 åringen i barnehagen, og i dette kapitlet har jeg sett nærmere på hvordan ulike syn på barn krever ulike måter å forholde seg til dem på som voksen. Jeg har sett på ulike teorier vedrørende det å kunne forstå og nærme seg små barn, og hvordan dette kan kobles til det å møte deres undring. Barnehagens historie legger grunnlaget for den institusjonen den er i dag, og er betydningsfull for forståelsen av denne. Jeg har gått inn i og studert tekstene i både forslaget til ny rammeplan fra 2005, den endelige rammeplanen fra 2006 og i forslaget til rammeplanen som er ment å skulle iverksettes i 2014. I neste kapittel skal jeg presentere grunnlaget og utgangspunkt for metodiske valg jeg har foretatt i forbindelse med innhenting, analyse og tolkning av empiriske data.

Kapittel 3 Metode

3.1 Vitenskapsteori

Et siktemål i vitenskapelig virksomhet er å bygge opp kunnskap om et fenomen, og å bruke denne kunnskapen til å utvikle en teoretisk forståelse av det utvalgte fenomenet (Grønmo 1996). Samfunnsvitenskapelig forskning konsentrerer seg om mennesker; deres adferd, oppfatninger og samhandling, samt samfunnet som helhet; hvordan mennesker, både lokalt og globalt, organiserer sin tilværelse. Samfunnsvitenskapelige metoder representerer således fremgangsmåter og prinsipper som er utarbeidet for best mulig å kunne studere disse feltene. Å gjennomføre et masterstudie krever at en foretar en rekke valg. Når man har funnet ut hva som skal være tema for oppgaven, og problemstillingen er satt opp, må man tenke igjennom hvordan denne kan besvares på best mulig måte. Dette betyr at man må gjøre seg ontologiske, epistemologiske og metodologiske overveielser. I min problemstilling er det førskolelærernes forståelse for filosofidelen av fagområdet «Etikk, religion og filosofi», samt deres forståelse av hvordan de kan arbeide med filosofi i praksis som er tema. Det at det er deres forståelse jeg er ute etter å få vite noe om, gir føringer for disse overveielserne.

3.1.1 Ontologi

Som utgangspunkt for vitenskapsteorien ligger ontologien. Ontologi berører overveieelse i forbindelse med hva som er, og som i kraft av å være kan bli kjent for mennesker (Postholm 2005). Ontologi kalles også «læren om det værende», og kan knyttes opp mot de forestillinger vi har om hvordan verden ser ut. Eksempler på to ulike ontologiske syn kan være at mens noen mener det finnes en objektiv verden utenfor oss selv, kan andre mene at verden bare kan forstås ut fra våre tolkninger av den. I det siste eksempelet vil oppfatningen av verden være de subjektive tolkningene til enhver som ser (Busch 2013). To vitenskapsteoretiske tradisjoner som kan sies å representere hvert sitt syn på dette er positivismen og hermeneutikken. Innenfor positivistisk tradisjon er man opptatt av å finne ut om påstander stemmer overens med sanseinntrykkene. Det finnes en objektiv virkelighet og verden som kan måles, telles og observeres (Hjardemaal 2002). Utgangspunktet for hermeneutikken er imidlertid et annet. Her ligger ikke fokuset på å avdekke en objektiv virkelighet, men på å forstå de subjektive meningene om verden (Busch 2013). I min oppgave vil mitt ontologiske utgangspunkt være at jeg er interessert i forståelsen til mine informanter. Det er altså deres subjektive meninger

jeg vil finne frem til, og dette svarer altså til at en hermeneutisk tilnærming vil være det mest hensiktsmessige for meg.

3.1.2 Epistemologi

Eksempler på epistemologiske spørsmål er hva kunnskap er, hvordan kunnskap dannes og hvilke kriterier som må være oppfylt for at kunnskapen skal kunne betraktes som sann. Aase og Fossåskaret (2007) viser til to motstridende syn innenfor epistemologi: teorien om sammenfall (eller correspondance), og teorien om sammenheng (coherence). Innenfor teorien om sammenfall er oppfatningen at det finnes en objektiv virkelighet. Natur, landskap og naturlover eksisterer uavhengig av menneskelig kunnskap og persepsjon. «Kunnskap er sann i den grad den faller sammen, eller *korresponderer* med den objektive ytre virkeligheten.» (Aase og Fossåskaret 2007: 46). I forskning og kunnskapsproduksjon vil målet være å nærme seg denne ytre sannheten.

I teorien om sammenheng forkaster man ideen om en ytre objektiv verden. Her er oppfatningen at den menneskelige verden består av *fenomener*. Fenomener er «(...) ting eller hendelser slik de fremtrer for oss - ikke slik de er i seg selv» (Aase og Fossåskaret 2007: 47). Det finnes altså ikke noen gitte sannheter. Hva er da sann kunnskap? I teorien om sammenheng anses noe for sant hvis det er logisk sammenheng i kunnskapen. «I følge koherenteorien (teorien om sammenheng, min presisering) er en oppfatning sann hvis og bare hvis den passer inn i en sammenhengende og altomfattende helhet av oppfatninger» (Føllesdal, Walløe og Elster 1990:31). Hvis noe gir mening for oss, og henger sammen med det vi allerede vet, kan det anses som sant.

For å plasserer min masteroppgave innenfor disse to synene på epistemologi, må jeg igjen se tilbake på min problemstilling. Og igjen er det subjektene forståelse jeg er på jakt etter, og deres egne oppfatninger av filosofi og hvordan arbeid med små barn og filosofi arter seg i praksis. Den subjektive forståelse kan betraktes som et fenomen fordi den representerer et syn på egen verden og virkelighet slik den fremtrer for den enkelte. Etter min mening vil det i området jeg ønsker å studere ikke finnes en objektiv sannhet, som mine undersøkelser kan falle sammen med. Derimot kan informantene gi meg tilgang på data som kan sees i sammenheng med både litteratur som berører området barn og filosofi, og også sammenheng mellom det de ulike førskolelærerne i undersøkelsen sier.

3.1.3 Metodologi

Et annet viktig skille man må være oppmerksom på når man skal gjennomføre en studie, er ulikheten mellom induktive og deduktive tilnærminger. Velger man en induktiv tilnærming baserer man seg på en antakelse om at man kan utvikle teoretiske perspektiver på grunnlag av oppsamlet data (Thagaard 2006). Det opprinnelige datamaterialet suppleres med nye undersøkelser, og slik kan mønstre og sammenhenger fremheves. «En induktiv metode er særpreget av at forskeren nærmer seg empirien uten noen forventninger til hvordan verden ser ut» (Busch 2013: 51). Forskeren går fra empiri til teori.

Ved en deduktiv tilnærming tar man utgangspunkt i allerede eksisterende teorier, og tester disse mot empiri. Man utvikler hypoteser med basis i teorien, som så bekreftes eller avkreftes gjennom empiri. Her går forskeren fra teori til empiri (Thagaard 2006).

Det finnes imidlertid ytterligere en tilnæringsmåte, nemlig abduksjon. Denne står imellom induksjon og deduksjon, og den fremhever det dialektiske forholdet mellom disse (Thagaard 2006). Den teoretiske forankringen forskeren har, gir perspektiver for hvordan innsamlet data kan forstås. Forskerens empiriske forankring er viktig fordi «teoretisering som ikke har basis i data, lett kan bli feil og inneholde svakheter» (Thagaard 2006:174). Teori og empiri brukes her i en vekselvirkning, og i samspill med hverandre. Her vil det teoretiske utgangspunktet bli justert i takt med innsamling av empiri, samtidig som datainnsamlingen blir endret når nye teorier utvikles.

Igjen er et blikk mot problemstillingen nødvendig. Min problemstilling tar for seg et tema som det finnes relativt lite forhåndskunnskap om, det vil derfor være vanskelig å bruke en ren deduktiv tilnærming. Det er lite allerede eksisterende teori å ta utgangspunkt i. Når det gjelder den induktive tilnærmingen vil denne etter min mening være mest hensiktsmessig hvis man har mulighet for å samle inn omfattende mengder data. I min studie er antallet informanter begrenset. Derfor vil en abduktiv tilnærming være det mest naturlige valget. Det teoretiske utgangspunktet har kommet til og blitt justert etter hvert som jeg har tolket og analysert data, og min forståelse av innsamlet data må sees i lys av teorien jeg har tatt utgangspunkt i.

3.2 Forskningsdesign

I forbindelse med valg av metode, altså hvilke verktøy eller prosedyrer en vil bruke for datainnsamling og analyse, må man først vurdere hvilket forskningsdesign, eller undersøkelsesopplegg som er mest hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen på en god måte.

3.2.1 Ekstensiv eller intensiv design

For det første må man ta stilling til hvorvidt problemstillingen krever at man velger et ekstensivt eller et intensivt design (Busch 2013). Ved et ekstensivt design samler man data fra mange kilder. Et eksempel kan være spørreskjemaundersøkelse med mange respondenter. Ved et intensivt design samler man data fra en mindre mengde kilder, for eksempel ved intervju. Problemstillingen legger føringer for valget av ekstensivt eller intensivt design, og det som avgjør er antallet variabler vi må kartlegge. Variabler er egenskaper ved enheten i en undersøkelse, mens enheten er de som forskeren studerer (Aase og Fossåskaret 2007). Enheten i min undersøkelse er førskolelærere som arbeider i barnehage på småbarnsavdelinger. Variablene er deres oppfatninger av hva filosofi for små barn er og hvordan de anser at man bør arbeide med dette praktisk. Her kan det være mange ulike oppfatninger – potensielt mange variabler. En intensiv tilnærming vil derfor etter min mening passe best. Sett i lys av vitenskapsteori, vil valg av et fortolkningsbasert ståsted, som hermeneutikk, sammen valg av induktiv metode føre frem til et intensivt metodevalg. Omvendt vil positivistisk ståsted og deduktiv metode lede til at ekstensivt metodevalg er mest hensiktsmessig (Busch 2013).

3.2.2 Kvantitativ eller kvalitativ metode

Valget mellom kvantitativ eller kvalitativ metode henger tett sammen med valgene man gjør seg i forbindelse med ekstensivt eller intensivt design. Ekstensive studier tar for seg mange enheter, man kan bare tillate få variabler fordi det er vanskelig å stille svært mange spørsmål til svært mange enheter. Her kreves det kvantitativt orientert metodebruk, som spørreskjema. Ved intensive studier går forskeren tett på de som studeres. Forskeren samler informasjon, og interesserer seg for et bredere spekter av egenskapene til informantene. Her er det mest formålstjenlig å benytte kvalitativt orienterte metoder (Aase og Fossåskaret 2007). Avhengig av hvilken metode man velger å benytte seg av, vil man ha mulighet for å frembringe ulike typer data.

Grovt og enkelt skissert kan data karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mangdetermer (f. eks. mange – få, flere – færre, de fleste – de færreste osv.). Data som ikke kan uttrykkes på denne måten, er kvalitative (Grønmo 1996:95).

Tove Thagaard (2006) peker også på viktige forskjeller mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitative metoder kan sies å fokusere på, eller vektlegge utbredelse og antall i tilknytning til det som skal studeres. Her er analyse av tall en viktig del. Kvantitative metoder preges av avstand til informantene. Utvalget, eller antallet informanter som regel er stort, og måtene å skaffe data på, for eksempel ved bruk av spørreskjema, krever ikke direkte kontakt mellom forsker og informant. Gjennom bruk av kvalitative metoder derimot, søker en å gå i dybden på det som skal studeres. Her vektlegger man betydning, mening og prosess. Det som er gjenstand for analyse er ikke tall, men tekst. Dette kan være tekst som transkribering av intervjuer, eller nedtegnelser i forbindelse med observasjon. Kvalitativ metode er preget av nærhet til informantene, fordi man gjennom intervju eller observasjon baserer seg på et subjekt – subjektforhold mellom forsker og informant. Kvalitativ forskningsmetode har oftest små utvalg.

Det finnes fordeler og ulemper ved både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. Grønmo (1996) mener forholdet mellom forskeren og datakilden, eller enheten kan være avgjørende for muligheten for å tolke de innsamlede data. Nærheten og sensitiviteten som oppstår ved en kvalitativ tilnærming skulle, sammen med tendensen ved kvalitativ tilnærming til å ha fleksible design, gi gode muligheter for å få relevante tolkninger. Det er imidlertid en fare for at de innsamlede data kan bli for lite enhetlig. Hvis opplegget endres for mye underveis for å fremskaffe mer relevant informasjon om enkeltenhetene, kan man ende opp med forskjellige typer informasjon om de ulike enhetene. Når tolkningen blir lite enhetlig, kan de også få begrenset gyldighet. Kvantitative undersøkelser har gjerne en mer presis og strukturert form. Fordi kvantitative data kan uttrykkes gjennom tall, kan de også analyseres ut fra matematiske og statistiske prinsipper. Begrensningene ved kvantitative undersøkelser ligger i at fordi antallet enheter er så stort, må man tilpasse samtlige spørsmål til å passe til og fungere for alle enheter i en undersøkelse. «Resultatet kan bli et måleinstrument som utgjør et slags minste felles multiplum for et stort innbyrdes svært forskjellige enheter» (Grønmo 1996:101). Dette kan føre til at datamaterialet blir overflatisk.

De ulike forholdene forskeren kan ha til sine enheter eller informanter ved kvantitativ og kvalitativ metode kan også ha konsekvenser. På tross av distansen mellom forsker og enhet som en finner i kvantitativ metode kan man ikke se bort fra betydningen av forskerens påvirkning. Svarene forskeren får fra enhetene på spørreskjema, er avhengige av måten forskeren spør på, og på type svarkategorier som er satt opp. Ved bruk av kvalitativ metode vil subjekt- subjektforholdet mellom forsker og enhet innebære en fare for at både forsker og enhet påvirker datainnsamlingen. Forholdet som enheten får til forskeren kan avgjøre hvor mye informasjon han eller hun vil åpne seg og gi (Thagaard 2006).

Det er mulig å kombinere kvantitative og kvalitative metoder ved en undersøkelse. Dette kalles metodetriangulering (Repstad 2007). Ved å kombinere metoder vil man få tilgang til et større datamateriale, og dermed et sikrere utgangspunkt for å kunne tolke det man studerer. Men det er også bakdeler med en slik fremgangsmåte. Repstad (2007) fremhever at for mye utforskning på samme informant kan føre til «aktørtretthet». Det blir rett og slett for mye fokus på personen. En annen konsekvens kan være at de data man får ikke nødvendigvis harmonerer med hverandre. Risikoen er at de ulike dataene kan vise konkurrerende virkelighetsbilder, noe som vil gjøre arbeidet med tolkningen vanskeligere. Selv om dette kan oppleves frustrerende, vil det kunne gjøre at man reflekterer mer over funnenes gyldighet.

Jeg har ikke benyttet meg av metodetriangulering, men har besluttet at kvalitativ metode vil passe min undersøkelse best. Dette fordi jeg vil vektlegge den betydning og mening som mine informanter har vedrørende filosofi med de yngste barna, og deres praktiske arbeid med dem.

3.2.2 Fenomenologisk- hermeneutisk forskningsdesign.

Fenomenologi og hermeneutikk er begge fortolkende teoretiske retninger. Fenomenologiske studier har som mål å gjennom menneskers subjektive opplevelse nærme seg en forståelse og dypere mening i deres erfaringer (Thagaard 2006). May Britt Postholm (2005) skiller mellom to perspektiver innenfor fenomenologi, sosial-fenomenologisk tilnærming og psykologisk fenomenologi. Mens man innenfor en sosial-fenomenologisk tilnærming undersøker grupper og hvordan de utvikler mening i en sosial interaksjon, søker psykologisk fenomenologi mot enkeltindividet. Her er målet å gripe enkeltmenneskets opplevelse. Gjennom å undersøke hvordan den samme erfaringen oppleves av flere enkeltindivider, vil forskeren ha et sammenlikningsgrunnlag. «Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem» (Thagaard

2006:36). For meg vil psykologisk fenomenologi være den beste tilnærmingen fordi jeg ønsker å sammenlikne informantenes forståelser angående filosofi og de yngste barna i barnehagen.

Også i hermeneutisk forstand er fortolkning av menneskers handlinger sentralt. Men, til forskjell fra fenomenologien er man innenfor denne retningen fokusert på et meningsinnhold som går ut over det som er umiddelbart innlysende. Et fenomen kan bare forstås i lys av den sammenhengen det befinner seg i. Vi kan forstå delene i lys av helheten (Thagaard 2006). Man kan si at helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av delene. Denne vekselvirkningen mellom del og helhet refereres gjerne til som «den hermeneutiske sirkel» (Hjardemaal 2002). Et annet uttrykk for dette er «hermeneutisk spiral», en betegnelse som sikter til at man gjennom en dynamisk prosess vil få en økt forståelse for helheten for hver «omdreining» man får på spiralen. I denne fortolkningsprosessen er det viktig å være oppmerksom på rollen vår forforståelse har. Vi forstår helheten ut fra deler som vi har forstått fra før, delene vil altså danne grunnlaget for måten vi forstår helheten. Forforståelsen er ikke mulig å komme unna, vår sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil ligge som et bakteppe når vi forsøker å forstå noe. «På basis av denne danner vi oss en fortolkningsramme eller forståelseshorisont som vi søker å forstå tekstens eller personens utsagn ved hjelp av» (Hjardemaal 2002: 44). Det faktum at all forståelse bygger på ens forforståelse, gjør at den vil prege fortolkning av tekst.

I min undersøkelse vil en kobling av de to være mest formålstjenlig. Dette kalles fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Grunnen til dette er at samtidig som jeg ønsker å nærme meg informantenes forståelse, må jeg i tolkningsprosessen se disse ulike eller like forståelsene i lys av sammenhengen de befinner seg i.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Både det vitenskapsteoretiske utgangspunktet og valg av forskningsdesign legger føringer for hvilke datainnsamlingsmetode en bør velge. Det finnes flere ulike metoder innenfor kvalitativ forskning, og sammen med blant annet observasjon og feltarbeid, er forskningsintervjuet en av dem. Det var denne fremgangsmåten jeg valgte for å forsøke å få tilgang til førskolelærernes perspektiver.

Det som kan sies å kjennetegne et kvalitativt forskningsintervju er at det er en samtale mellom mennesker, der formålet med samtalen er å frembringe en spesiell type data. ”Formålet med at bruke et kvalitativt forskningsintervju er at få fat i de betydninger som personer, ting og sager har for interviewpersonen, og/eller afdække de betydninger, som han ser i sin egen måte at forvalte sit liv og sine betingelser på” (Fog 1994:14). Forskeren bruker seg selv som et instrument for å få informanten til å være mest mulig meddelsom, og til å tolke svarene informantene gir.

Før man er klar for å sette i gang med intervjuer må forskeren utarbeide en intervjuguide. Kvale (2006) fremhever viktigheten av at man ved utarbeidelsen av denne har tanke på hvilken kunnskap man søker i gjennomføringen av intervjuene. Jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1) med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg hadde i forbindelse med denne. I intervjuguiden startet jeg ut med spørsmål som angikk hele fagområdet «Etikk, religion og filosofi». Jeg hadde tenkt at dette ville føre til at informantene i starten av intervjuet kunne snakke fritt om noe som opplevdes som greit å snakke om. Siden filosofi på det tidspunktet intervjuene ble foretatt kun hadde vært i rammeplanen i ett og et halvt år, og jeg visste at det fantes begrenset med litteratur på området, hadde jeg en mistanke om at dette ikke var et tema det ble jobbet mye med. Dette viste seg i og for seg å være rett, men det jeg ikke hadde tenkt på var at hele fagområdet ble betraktet som vanskelig. Senere fant jeg også ut at dette var det fagområdet som det blir arbeidet minst med i barnehagen (Østrem m.fl. 2009). Å bli intervjuet om et fagområde som man kanskje selv er klar over er for lite arbeidet med i forhold til andre fagområder, kan oppleves som ubehagelig.

Det er også nødvendig å reflektere over interaksjonen mellom en selv og informantene under intervjuet (Kvale 2006). Jeg hadde ikke tatt tilstrekkelig inn over meg hvilken rolle jeg hadde for informantene da jeg kom ut i barnehagene for å foreta intervjuene. Flere av informantene var nervøse, og dette uttrykte de også. Jeg opplevde det som overraskende og litt vanskelig i de første intervjuene at informantene ikke så på meg som student, men som en representant for universitetet. Jeg mener dette ble bedre på de siste tre intervjuene da jeg også var noe mer komfortabel i situasjonen som intervjuer, og dermed kanskje på en mer overbevisende måte klarte å ufarliggjøre situasjonen for informantene. Det er likevel en mulighet for at intervjuene kan ha tatt en annen retning enn de skulle fordi jeg prøvde å berolige informantene, og «pakke inn» spørsmålene litt, slik at de ikke skulle oppleve dem som angrep på deres praksis og forståelse.

Intervjuene ble tatt opp med diktafon. Dette kan virke hemmende på informanten og føre til at situasjonen blir kunstig (Repstad 2007). Det kan gjøre situasjonen lettere hvis man innledningsvis påpeker at diktafonene fungerer på samme måte som notater på et ark, og at den er viktig for at man skal klare å registrere alt det som blir sagt i intervjuet. Jeg merket en viss skepsis blant informantene når diktafonen kom frem, men jeg tok meg tid til å forklare formålet med denne. Likevel kan diktafonen ha ført til at informantene ikke var så rolige i situasjonen som de ville ha vært hvis jeg brukte penn og papir. Etter at intervjuene er foretatt, ble intervjumaterialet klargjort for analyse. Dette innebar transkribering av teksten fra muntlig til skriftlig språk, slik at materialet skulle bli håndterlig i forbindelse med arbeid med analysen.

Når det gjelder min kjennskap til feltet som er i fokus for undersøkelsen, hadde jeg både jobbet i flere barnehager som assistent, og jeg hadde hatt egne barn i barnehage. I tillegg, og kanskje viktigst i denne sammenhengen, var jeg nylig utdannet førskolelærer. Denne utdannelsen hadde gjort meg mer oppmerksom på de faktiske krav og oppgaver som var lagt til barnehagefeltet. Det å kjenne feltet man undersøker kan være både positivt og negativt. Positivt fordi man har kjennskap til hverdagen i barnehagen. Jeg og informantene har noen felles referanserammer å snakke ut ifra. Negativt fordi nye opplysninger fra informantene blir filtrert gjennom mine forhåndserfaringer og forforståelse. Dette har jeg imidlertid forsøkt å være oppmerksom på underveis.

For å få et enda bredere grunnlag for undersøkelsen kunne jeg ha valgt å observere førskolelærerne i samhandling med barna. Her kunne jeg ha sett hvordan barnas undringsuttrykk ble møtt av de voksne i praksis. Dette gjorde jeg imidlertid ikke denne gangen på grunn av at den avsatte tiden til å gjennomføre undersøkelsen og til å behandle datamaterialet var knapp. I en undersøkelse av en større skala ville dette imidlertid gitt et empirigrunnlag av en mer utdypende art.

3.3.2 Valg av informanter

Det er viktig å ta stilling til hvem man vil intervju. I kvalitative undersøkelser er det ikke et mål at personene skal representere en større populasjon, slik det er i kvantitative undersøkelser. Her er poenget at personene som velges har de rette forutsetningene for å kunne besvare forskningsspørsmålene (Busch 2013). For å få informanter til intervjuene sendte jeg brev til flere barnehager med forespørsel om deltakelse (Se vedlegg 2). I dette brevet har jeg skrevet at intervjuet skulle omhandle førskolelæreres forståelse og praktiske arbeid med rammeplanens fagområde «Etikk, religion og filosofi» med barn fra 0 – 3 år. tok jeg utgangspunkt i hele fagområdet, men satte et spesielt fokus på filosofidelen av fagområdet.

Det var et poeng for meg at jeg skulle intervju førskolelærere fra barnehager med ulik eierform. Dette innbefatter barnehager som eies kommunalt, privat og av et større foretak i byen. Alle barnehagene ligger i samme by, men ikke i samme bydeler. Fordi barnehager ofte er i nettverk med andre barnehager rundt, og også med barnehager i samme by som har samme eier, vil implementeringstiltak ofte involvere alle barnehagene i nettverket eller med samme eier. På denne måten ville jeg forsikre meg om at jeg fikk med et bredt spekter av barnehager som jeg tenkte ville ha arbeidet ulikt med implementeringen av rammeplanen som kom i 2006. Førskolelærerne jeg skulle intervju måtte jobbe på småbarnsavdeling / base.

Jeg fikk ingen respons på forespørselen som ble sendt per brev, så jeg tok kontakt på telefon, der jeg fikk snakket med førskolelærere og forklare undersøkelsen nærmere. Her fikk jeg poengtert at det hovedsakelig var filosofidelen jeg var opptatt av. Etter denne henvendelsen fikk jeg i stand avtale med fem førskolelærere i fem ulike barnehager som var villige til å delta. Jeg intervjuet alle informantene på deres arbeidsplass, i rom hvor vi ikke ble avbrutt eller forstyrret av lyd. «Å intervju folk på deres hjemmebane er ikke bare et psykologisk poeng, men også praktisk: Ofte vil bilder, bøker og andre gjenstander kunne føre samtalen på

gli» (Repstad 2007:87). Dette kjente jeg også på, flere av informantene viste meg både bøker og planer i løpet av intervjuene. Sett i lys av at informantene var nervøse i utgangspunktet, er det grunn til å tro at denne nervøsiteten ikke ville blitt mindre hvis vi skulle ha møttes på universitetet.

Etter endt intervjurunde hadde jeg intervjuet seks, og ikke bare fem førskolelærere, fordi en av de som skulle intervjues helst ville ha med en kollega under intervjuet. Denne kollegaen var også førskolelærer. Dette fikk jeg først vite da jeg ankom barnehagen for intervjuet, men jeg gjennomførte intervjuet med dem begge to, og det fungerte greit. Personen jeg opprinnelig skulle intervjuer alene var mest muntlig aktiv, den andre personen fungerte som en støtte for denne, og bekreftet det denne sa.

3.4 Dataanalyse

I arbeidet med å finne frem til meningen i datamaterialet vil jeg foreta en teambasert analyse (Thagaard 2006). I denne typen analyse er hovedpoenget å gå i dybden på tema som er tatt opp i intervjusituasjon, og å sammenlikne informasjon fra de ulike informantene. Dette kan gjøre at man får en dypere forståelse av temaene som er i fokus. Det finnes innvendinger mot kvalitativ analyse, og temabasert analyse har ofte vært gjenstand for kritikk (Thagaard 2006). Denne kritikken går på at man ved å se på informantenes svar gjennom sammenlikning, risikerer å miste oversikt over helheten i enkeltintervjuene. Sitatene eller svarene løsriveres fra sin opprinnelige sammenheng. For å unngå dette må forskeren «pendle mellom å studere et enkelt tema og vurdere den sammenhengen som temaet er en del av (Thagaard 2006: 153).

3.5 Metodekvalitet

Alle beslutninger man tar i forbindelse med valg av metoder har betydning for kvaliteten på undersøkelsen. De har med andre ord innvirkning på hvor mye vi kan stole på resultatene. Kvaliteten på en undersøkelse kan vurderes ut fra tre kriterier: troverdighet (pålitelighet, reliabilitet), bekreftbarhet (gyldighet, validitet) og overførbarhet (generaliserbarhet) (Thagaard 2006).

3.5.1 Troverdighet

Når det gjelder troverdighet legges det vekt på at undersøkelsen skal være utført på en tillitsvekkende måte. Det er avgjørende for om vi kan stole på de dataene som er kartlagt – hvor godt har man målt det man ville måle (Busch 2013). Forskeren må kunne klare å skille mellom den informasjonen han eller hun har fått under intervjuene, og sine egne vurderinger av informasjonen. Troverdighet er også knyttet til forskerens evne til å redegjøre for sin egen erfaring i feltet som er gjenstand for undersøkelsen, og hvilke konsekvenser dette kan ha for dataene som fremskaffes. Dette har jeg gjort i kapittelet over.

3.5.2 Bekreftbarhet og overførbarhet

I forbindelse med bekreftbarhet knyttes denne til tolkningen av data (Thagaard 2006). Her er det et poeng at undersøkelsens resultater kan bekreftes av annen forskning. Utfordringen for meg er at det ikke har blitt foretatt noe forskning på det emnet jeg har valgt å undersøke. Dermed kan jeg ikke si at mine resultater til fulle er bekreftbare.

Når det gjelder resultater fra kvalitative studier er målet å utvikle en forståelse av fenomenene som studeres. I kvantitativ forskning kalles overførbarhet generalisering, og her er det et viktig poeng om resultatene kan generaliseres til populasjonen eller ikke. Med hvor stor sannsynlighet kan vi si at de dataene vi har funnet basert på utvalget, også gjelder for befolkningen, eller en gruppe tilsvarende utvalget for øvrig? I kvalitativ forskning, som oftest opererer med små utvalg er det ikke like lett å si om funnene representerer hele gruppen som det er forsket på. Vil det jeg har funnet blant de seks førskolelærerne jeg har intervjuet være representativt for alle førskolelærere som jobber på småbarnsavdelinger i Norge? Sannsynligvis vil det ikke det. Thagaard (2006) knytter overførbarhet til hvorvidt vi kan sette forskningsresultatene inn i en videre sammenheng. Hvis noe er gyldig i en sammenheng er den sannsynligvis også gyldig i en annen. Dette kalles også teoretisk generalisering. Et annet aspekt ved overførbarhet er gjenkjennelse. Thagaard (2006) viser til to ulike grunnlag for gjenkjennelse. For det første kan mennesker som har kjennskap til området som er studert, kjenne seg igjen i tolkningene fordi de faller sammen med egne erfaringer. Den andre typen gjenkjennelse er på et litt mer generelt grunnlag, at man gjennom sine livserfaringer og tidligere kunnskaper gjenkjenner tolkninger.

3.6. Etske betraktninger

Gjennom hele forskningsforløpet bør forskeren foreta etiske overveielser. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning vil effekten av, og mulige skadevirkninger av forskningen ofte være mer uklare og langsiktig enn for eksempel innenfor medisinsk forskning (Alver og Øyen 1997). Likevel gjør blant annet den nære kontakten mellom informanten og forskeren det nødvendig at forskeren er seg sitt etiske ansvar bevisst. Etske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) peker på forskerens etiske ansvar.

Før jeg kunne gå i gang med datainnsamling, måtte jeg orientere meg i forhold til retningslinjene til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Innføring av personopplysningsloven i 2001 gjorde at det ble meldeplikt for prosjekter som behandlet sensitive personopplysninger (Thagaard 2006). Fordi filosofisk og religiøs oppfatning regnes som sensitive personopplysninger, og min undersøkelse omhandlet fagområdet «Etikk, religion og filosofi», ble jeg nødt til å melde inn prosjektet til NSD. Dette informerte jeg informantene om i det første brevet som ble sendt til barnehagene (se vedlegg 2), og også i møte med dem før intervjuene startet.

Postholm (2005) viser til to etiske hensyn som bør tas i en tidlig fase av undersøkelsen. For det første trenger de som blir studert så mye som mulig informasjon om hensikten med forskningen. Hva skal intervjuene brukes til? I hvilken sammenheng skal informantenes «bidrag» settes inn i? For det andre må informantene få innsikt i og kjennskap til hvilken byrde eller ekstra arbeidsbelastning deltakelse vil føre til for dem. I min undersøkelse opplevde jeg informantene som svært interesserte i hensikten med å gjennomføre intervjuene, og hvordan deres stemmer ville komme frem i det endelige materialet. Her var fokuset deres oftest på hvorvidt de ville være mulige å identifisere i den slutførte teksten eller ikke.

Frivillig, informert samtykke er ett av hovedprinsippene knyttet til det etiske ansvaret ved kvalitative studier (Thagaard 2006). Dette innebærer både at informanten får tilstrekkelig informasjon om hensikten med forskningen, og også at informanten blir informert om at han / hun til enhver tid kan trekke seg fra deltakelse. Slik sikrer man at informantene vet hva de er med på og at de har kontroll med hvordan opplysningene om dem selv vil bli delt med andre. Informert samtykke blir gjerne gitt i et informasjonsbrev (se vedlegg 2). Alver og Øyen (1997) peker på at det kan være viktig å følge opp den skriftlige informasjonen gjennom muntlig henvendelse. Dette opplevde jeg også. Selv om informasjonsbrevet jeg sendte

barnehagene inneholdt punktene som er nevnt over, var det behov for utdyping av disse da jeg møtte informantene for intervju.

Kravet til konfidensialitet er også et viktig prinsipp i forbindelse med etisk ansvar i forskning (Thagaard 2006). Dette innebærer at informantene anonymiseres, og at man ikke må formidle informasjon som kan skade personene det forskes på. Forskere må også sørge for at andre personer ikke kan få innsyn i det innsamlede datamaterialet. Hvis man ønsker å gjenbruke data til andre prosjekter må man innhente samtykke fra informantene. Mitt datamateriale ble kodet straks det var transkribert, og alle lydopptak er slettet.

Kapittel 4 Presentasjon av empiri og analyse

Dette kapittelet inneholder analyse av det innhentede datamaterialet. Jeg har valgt en temabasert tilnærming, der jeg har valgt å dele informasjonen fra informantene inn i tre tema. Jeg har valgt å ha med utdypende sitater fra informantene, fordi jeg mener det er viktig at deres stemmer kommer frem i materialet på en klar og måte.

Først vil jeg presentere informantene. Til sammen er det seks informanter. Fire av disse ble intervjuet i enkeltintervjuer, mens to ble intervjuet i et gruppeintervju. Disse seks arbeider alle på 0-3 års - avdelinger i samme by men i ulike bydeler. Utvalget er hentet fra fem barnehager med ulik eierform. To av dem er kommunale, to er eid av to ulike større private barnehageeiere, mens en er eid av et kirkesamfunn.

4.1 Presentasjon av informantene

Informant nummer en gir jeg pseudonymet «Britt». Britt ble ferdig utdannet førskolelærer i 2007, og har på tidspunktet for intervjuet arbeidet i barnehage i ett og et halvt år. Barnehagen hun jobber i er privat eid.

Informant to vil gå under navnet «Therese». Therese ble ferdig utdannet i 1997, og har arbeidet i samme barnehage i elleve år da jeg intervjuet henne. Hun arbeider i en kommunal barnehage.

Informant nummer tre er «Susann». Susann var ferdig utdannet førskolelærer i 1999, og har arbeidet i flere ulike barnehager i ni år. Susann arbeider i en privat barnehage.

Informant fire er «Vilde». Vilde ble utdannet førskolelærer i 1994. På tidspunktet for intervjuet hadde hun arbeidet i barnehage i fjorten år. Vilde arbeider i en kommunal barnehage.

Informant fem er «Nina». Nina ble utdannet i 2008, og har ved intervjuetidspunktet arbeidet i et halvt år. Hun arbeider i en privateid barnehage.

Informant seks er «Line». Line ble utdannet førskolelærer i 2007, og har arbeidet i ett og et halvt år ved intervjuetidspunktet. Hun arbeider i samme privateide barnehage som Nina.

Det faktum at informantene er utdannet på forskjellige tidspunkt er interessant sett i forhold til min problemstilling. Jeg har ikke informasjon om hvor Susanne, Therese og Vilde har tatt sin utdanning, men Britt, Line og Nina er utdannet ved samme utdanningsinstitusjon. Susanne, Therese og Vilde har alle relativt lang fartstid i barnehagen, henholdsvis 9, 11 og 14 år. Gjennom yrkeskarrieren har de mest erfaring med å arbeide med rammeplanen fra 1996. Britt og Line har begge arbeidet i ett og et halvt år. Det betyr at de begynte sin yrkeskarriere samtidig som den nye rammeplanen kom i 2006. Nina har arbeidet i et halvt år, og har dermed gjennom hele sin yrkespraksis arbeidet med rammeplanen fra 2006. Dette er interessant på flere måter. Fordi filosofi først kom inn som et begrep i rammeplansammenheng i 2006, er det ikke sannsynlig at Susanne, Therese og Vilde har hatt om filosofi som en del av sin utdanning som førskolelærere. Det samme gjelder for Britt og Line, som startet å arbeide på omtrent samme tidspunkt som rammeplanen 2006 ble gjeldende.

Som jeg har vist i kapittel to, la arbeidsgruppa som arbeidet med å utarbeide ny rammeplan frem sitt forslag i 2005. Her var fagområdet «Samfunn, religion og etikk» endret til «Etikk, religion og filosofi». Nå var dette et forslag, og derfor ikke enda vedtatt. Likevel er det interessant om utdannelsesinstitusjonene der Nina har gått har fanget opp denne endringen ved fagområdet, og gjort noen tiltak i den forbindelse. Ved førskolelærerutdanningen var det faget KRL (kristendom, religion og livssynskunnskap), som tematiserte fagområdet i utdanningen. KRL var i 2005 lagt til 2. studieår, det vil si at Nina hadde KRL samme år som forslaget fra arbeidsgruppa kom. Dette vil kunne ha betydning for eventuelle ulikheter i forståelsen til informantene.

4.2 Rammen rundt analysen

Som nevnt i metodekapittelet har jeg valgt en temabasert tilnærming til analysen av datamaterialet. Her sammenliknes informasjonen man har fått om ulike utvalgte tema fra alle informantene. Bakgrunnen for å gjøre dette er at jeg vil gå i dybden på temaene, for å få en forståelse av hvordan informantene sammenliknet med hverandre ser på dem. Jeg har delt inn i tre tema:

- Ny rammeplan og nytt fagområde
- Filosofi og undring
- Arbeid med filosofi med 0 -3 åringen.

Jeg mener at de utvalgte temaene vil kunne belyse min problemstilling. Fagområdet «Etikk, religion og filosofi» ses gjerne på som en helhet. For å få en forståelse av informantenes oppfatning av filosofiens plass i barnehagens planverk og praksis, mener jeg det er interessant å ta utgangspunkt i deres oppfatning av fagområdet som helhet. Dette leder videre til neste punkt, hvor førskolelærernes tanker om filosofi og undring står i fokus. Til sist i denne analysen skal jeg se på hvilket syn på små barn som kommer frem i intervjuene, og på voksenrollen i forbindelse med praktisk arbeid med filosofi på småbarnsavdeling.

4.3 Ny rammeplan og nytt fagområde

Fordi rammeplanen (KD 2006) hadde vært i bruk i barnehagene i ett og et halvt år da jeg foretok intervjuene, startet jeg med å spørre om informantene hadde gjort seg noen tanker om den nye planen. Denne hadde blitt betraktelig kortere enn den tidligere, og målene for arbeidet med fagområdene var satt frem i en noe mer krevende tone; barnehagen *skal*, i stedet for barnehagen *bør*. Nina sier:

Ja, generelt så er den mye klarere. Du skal, faktisk, eller du... Jeg synes det er mer oversiktlig å finne ut hva man skulle gjøre. Hva målene var.

Samtidig som rammeplanen oppfattes som klar og tydelig av flere av informantene, kommer begrepet «vid» opp i flere av intervjuene. Et synonym til vid er «omfattende», og det er denne meningen jeg tolker at informantene legger i begrepet. Vilde utdyper dette:

Hele planen? Ja, rammeplanen, nei jeg synes forsåvidt den er veldig grei, den er jo ganske sånn konkret i forhold til hvordan du kan jobbe, da. Samtidig med at den er litt sånn vid i ... du trenger liksom ikke å... du kan velge deg ut ting som, ja... Men så er det jo og, på mange måter så føler jeg at du blir pålagt mer og mer egentlig innenfor de samme rammene som du har i jobben, da. Så det er både positivt og negativt.

Mens Vilde her snakker om *muligheten* til å velge ut elementer fra planen, fremhever Britt *nødvendigheten* av å velge ut.

Også er det så masse. Ja. Så tenker jeg med en gang; hvordan i all verden skal man klare å gjennomføre det her? Så blir du nødt til å plukke noen deler av det, også konsentrere deg om det.

Når man velger ut noe, er det andre elementer som ikke får like mye oppmerksomhet. Line mener at de i barnehagen hun jobber følger rammeplanen. Hun sier likevel at fordi hun ikke opplever at det finnes noen reel kvalitetssikring som går direkte på det praktiske innholdet, vil det kunne være forskjeller på hvordan hver enkelt barnehage arbeider ut fra rammeplanen.

Det er jo lett å si at vi skal følge rammeplanen og det som står der, da, men det er ikke sikkert at alle gjør det sånn til punkt og prikke.

Samlet inntrykk fra intervjuene når det gjelder rammeplanen som helhet er at den oppleves som klar i forbindelse med forventninger til barnehagene og de ansatte der, men at den på samme tid oppleves som krevende å få satt i verk. Det er satt opp mange mål på hvert av de syv fagområdene, og det er en utfordring å få sikret at man får jobbet mot alle målene. Vilde forteller at personalgruppen var på et kurs som gjaldt den nye rammeplanen i tiden før den ble satt i verk. Her gikk man imidlertid ikke spesifikt inn på fagområdene, men de fikk en innføring i hva planen kom til å inneholde. På spørsmål om personalgruppen har vært på kurs

eller fått impulser utenfra knyttet direkte til «Etikk, religion og filosofi» svarer alle informantene nei.

Britt:

Nei, det... det her må du nesten bare finne ut av selv.

Når informantene blir spurt hva de tenker om fagområdet «Etikk, religion og filosofi» kommer det klart frem hos flere at etikk og religion er det som det fokuseres mest på. Susann svarer slik:

Ja, altså... hva er det, «Etikk, religion og... filosofi»? Jeg tenker jo, da tenker jeg litt på det her... den kristne tro og disse grunnverdiene. Og vi... vår kultur er jo bygd opp på disse verdiene. Så det, altså i det daglige, så er det jo de normene og de reglene som vi setter, ikke sant? Det er jo... det blir jo på en måte går jo under de kristne grunnverdiene, det etiske, ikke sant. Og det synes jeg jo, det går veldig i ett.

Etikk kobles av informantene til utvikling av sosial kompetanse; til å lære køkultur, bordskikk, hvordan man skal snakke til hverandre, og hvordan man bør oppføre seg mot andre. Therese mener etikkdelen av fagområdet gjennomsyrrer hele dagen i barnehagen:

Ja, det må jo være den etikk – delen som vi jobber... den jobber vi jo med hele tiden, men... men religion, det kommer jo an på hvilken måned vi er i. Og filosofi, den... ja. Den sklir kanskje litt bort hos oss. Så det er vel den etikk – delen som vi hele tiden snakker med dem om.

Religionsdelen av fagområdet forbindes tett med feiring av høytider. Flere av dem uttrykker at religion som tema oppfattes som vanskelig fordi det er så tett knyttet til personlig oppfatning, og til utfordringer i møte med andre religioner enn kristendom. Britt sier om fagområdet:

Når jeg tenker på det fagområdet, så tenker jeg jo religion. Ja, jeg gjør jo det. Ja, også tenker jeg litt på, du har jo kommunale, du kan jo ta kommunale barnehager og sånn, de har jo... de har jo veldig mange, jeg holdt på å si fra andre religioner og samfunn også, så. Hvis de, jeg tror hvis de jeg holdt på å si får lov til å velge det litt bort, så gjør de det. Fordi de har så mange å forholde seg til.

Ingen av informantene går inn på arbeid med filosofi når de får spørsmål om fagområdet generelt, annet enn Therese som oppga at den «sklir litt bort». Dette kan tolkes som et tydelig signal på at filosofi på det tidspunktet intervjuene ble foretatt ikke inngår som noe man arbeider bevisst med i barnehagene informantene er tilknyttet.

Når jeg spør Vilde om hvordan hun erfarer endringen fra «Samfunn, religion og etikk» til «Etikk, religion og filosofi» svarer hun:

(...) jeg tenker det her med filosofi og etikk og sånn, det føler jeg går litt inni hverandre uansett, så det blir litt... ikke sånn store forandringer, kanskje.

Når informantene blir spurt om hvordan fagområdet er forskjellig fra de andre seks fagområdene i rammeplanen, kommer det frem at det skiller seg ut fordi det oppleves som mindre konkret enn de andre. Det kan også se ut som de ikke opplever at fagområdet gir umiddelbare assosiasjoner til bestemte aktiviteter som kan gjennomføres, slik de gjør med de andre. Det at man må være bevisst og nøye tenke igjennom hva man skal gjøre, kan være en grunn til at fagområdet betraktes som vanskeligere å arbeide med.

Therese:

Hm... ja... da tenker jeg at kanskje de andre fagområdene er litt mer sånn... praktiske ting man kan gjøre. Det her er mer sånn... på tenkeplanet, eller sånn... at man... man må tenke seg igjennom for å gjøre noen av de her tingene. Mens de andre, hvis man tar sånn som fysisk fostring, så tenker man

jo: ja, ok, da er det å gå ut i... skogen for eksempel, eller å øve seg på å gå eller... lage hinderløype eller være på puterommet. Det er liksom noe som vi gjør i... eller, som skjer uten at man trenger å tenke så mye over det. Mens tid for filosofi og tid for... for religion er litt mer... ja, du må tenke at nå må man gi rom for det, rett og slett. Det andre er lettere at du bare gjør.

Line:

Jeg tenker sånn antall, rom og form, for eksempel, der kan man jo gjøre aktiviteter som er lagt opp mot det. Det er litt mer vanskelig det her filosofi og... etikk og sånt, for da... ja, det kommer liksom hele tiden egentlig. Man kan... ”Ja, nå skal vi ha en aktivitet på etikk, her”, det... blir litt vanskeligere. Jeg vet ikke, det er jo til stede hele tiden, egentlig, den filosofi- og etikkdelen. Litt vanskelig å gjøre synlig egentlig utad.

Vilde:

Hvordan de er forskjellig? Det er vel litt mer abstrakt. Det er kanskje vanskelig å... det er kanskje vanskelig å jobbe med det sånn for, altså det trengs å... man må ha en diskusjon rundt det og være bevisst, det må vel være den største utfordringen, tror jeg, i forhold til de andre fagområdene som er litt mer konkret, eller du har jo det her med... ja, det er i hvert fall litt mer abstrakt, eller det er jo bra mye mer abstrakt.

Britt:

Jeg tenker det at det er vidt. Ja. Det er et forferdelig vidt område. Du kan.. det er vanskelig synes jeg å arbeide med det fordi at det er så... det er så løst. Altså, det svever ut i.. mm.(...) For det første så er det tre ting. Det er et svært fagområde. Kjempestort. Også er det vanskelig.

Selv om alle informantene gir uttrykk for at fagområdet er utfordrende, oppgir ingen av informantene at fagområdet har blitt diskutert inngående i personalgruppa. Grunnene som gis for dette er blant annet at det er begrenset med tid på møter der det ville være naturlig å ta opp, og at man opplever at fagområdet er såpass til stede i hverdagen slik at det ikke er nødvendig:

Britt:

Det er vel kanskje litt... litt dårlig diskutert hos oss egentlig.

Vilde:

Nei, egentlig altfor lite. Ja. Kanskje oss ped.ledere (pedagogiske ledere, min presisering) imellom, men ikke noe særlig på avdelingene. Nei. Vi har jobbet mer med det her på personal... men det er jo det her med begrenset tid, men vi har jobbet litt mer på personalmøtene og sånn i den tiden den (rammeplanen, min presisering) kom, men det.. veldig sånn... ikke veldig grundig, at vi gikk sånn veldig inn i... men vi hadde litt sånn... vi delte inn i grupper også diskuterte vi litt. Hva innebærer det og... Men veldig lett.

Susann:

Nei, vet du, det har vi ikke gjort. Vi har ikke snakket om dette fagområdet. Det har vi ikke gjort. (...) Jeg synes jo det går veldig mye inn i det daglige og sånn som man jobber med både tradisjoner, høytider og... ja, det etiske og alt liksom. Men samtidig så tror jeg ikke det skader at man tar det opp, jeg tror jo det er veldig positivt. For det handler jo om å bli litt mer reflektert overfor hvordan man jobber, ikke sant. Det her med holdninger og våre verdier, ikke sant, som vi skal... som vi skal formidle videre. Og det gjør vi jo ved den måten vi er på, rett og slett.

På tross av at fagområdet ikke har blitt diskutert i fellesskap i personalgruppa i barnehagene til noen av informantene, mener både Line og Vilde at det hadde vært interessant å hatt fagområdet oppe til diskusjon. Line mener det kan være det beste utgangspunktet for arbeidet med «Etikk, religion og filosofi»:

Det kan jo kanskje være å få alle med, altså jeg tenker personalet. (...) At vi har på en måte en felles forståelse, da, som utgangspunkt for det. Det er ganske store ord i det der fagområdet. Det hadde vært, det er jo litt sånn, ja artig å diskutere det.

Vilde:

Det er jo kjempespennende, for det er jo egentlig en et av de fagområdene, tror jeg, som er minst refleksjon, eller som du jobber minst direkte med.

Fagområdet blir altså av informantene betraktet som lite konkret å arbeide med, men det kan sees på som et paradoks at de samtidig kobler det nært opp til etikk, som flere oppgir som noe som det arbeides med gjennomgående på småbarnsavdelinger, og til feiring av høytider som jul, som alle oppgir å markere. Om dette er fordi det oppleves som vanskelig å relatere fagområdet direkte til det som gjøres i barnehagen i forhold til etikk og religion, er uklart. At fagområdet inneholder store ord er nevnt i flere av intervjuene. Filosofi er ett av dem.

4.4 Filosofi og undring

Begrepet filosofi er nytt i barnehagesammenheng for de aller fleste av informantene. De gir uttrykk for ulike holdninger og tanker knyttet til det:

Britt:

Filosofi. Herregud det er jo... ja, du nesten låser deg med en gang du leser ordet.

Nina:

Vet du, når jeg tenker filosofi, jeg har jo tatt Ex. Phil, da, så det er jo bare Sokrates og alt det der.

Vilde:

Jeg tror nok mange... jeg sa at du skulle intervju meg om det her, så sa de (kollegene, min presisering) ”Herregud, hva skal du si? Filosofi!” Så det er egentlig sånn... det er jo ikke noe vanskelig, og jeg tror nok at veldig mange av både assistenter og pedagoger som jobber her, de... ja, når vi begynner å diskutere det, så vet de jo: ”Ja, selvfølgelig er det det.” Men det er så... det blir ikke satt ord på det liksom.

Sitatene over beskriver noe av den fremmedgjortheten som uttrykkes i forbindelse med filosofi i barnehagen. Det at en låser seg når en hører ordet, og at filosofi knyttes til greske filosofer - kanskje som en tung akademisk disiplin, kan være et uttrykk for en usikkerhet, men også for en respekt for begrepet. Når begrepet filosofi ikke har blitt diskutert i personalgruppa, sitter hver enkelt ansatt med sin personlige tolkning av det. Hvis denne tolkningen akkompagneres med en låsning, eller assosieres med noe som ikke tradisjonelt har en naturlig plass i barnehagen, er det grunn til å tro at filosofi kan få fattige kår. Vilde uttrykker over at filosofi ikke er noe vanskelig, bare man får diskutert i fellesskap. Britt opplever at filosofi i barnehagen hun jobber er et ikke-tema. For å skape en felles forståelse i hele personalgruppa mener også hun at filosofi bør samtales om.

Altså, du må, du må ta det med deg til de andre. Kolleger, tenker jeg, og ja, på en måte diskutere det her på alle plan. Hele personalgruppa, ja det må du. Hva legger vi i det her; i denne barnehagen.

Nina, som er den av informantene som har vært kortest tid i jobb hadde, som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, faget KRL på sitt andre år ved førskolelærerutdanningen. Dette var i 2005, samme år som filosofi ble introdusert i forslaget til ny rammeplan. Dette hadde blitt «fanget opp», og ble også arbeidet med i KRL det året. Nina mener likevel ikke at hun utviklet noe større forståelse for filosofi, og særlig ikke i tilknytning til de yngste barna:

Nei, det var lite, det var... men hun som vi hadde til lærer, hun var på xxx barnehage eller hvor det var og hadde et filosofi – prosjekt i barnehagen. Og hun var der med bilder og viste bilder og... Nei, jeg husker nå ikke helt hva det var. (...) Det var det vi hadde i filosofi, det var for de eldre.

Nina hadde hørt litt om arbeidsmetoden «Filosofering med barn» under utdanningen, men det hadde ingen av de andre informantene. Gjennom intervjuene kommer det frem hva de mener filosofi for og med barn kan være. Informantene skiller ikke mellom filosofering og undring. Det å stille åpne spørsmål, og gi barna tid og ro til å tenke og å undre seg er poenger som kommer frem i de fleste intervjuene.

Det er også verd å merke seg at ordet «litt» i svært mange tilfeller blir nevnt sammen med filosofi og undring: å undre seg *litt*, det er *litt* filosoferende, å tenke *litt*. Dette kan enten være et uttrykk som gjenspeiler oppfatningen av aldersgruppen de arbeider med, og hva informantene mener de er kapable til. Det kan også være at det oppleves som vanskelig å hevde at man virkelig filosoferer, undrer seg og tenker sammen, når man like før i intervjuet har sagt at filosofi ikke er prioritert i det daglige arbeidet. På spørsmål om hva informantene tenker seg at filosofi i barnehagen kan være svarer Therese:

At man stiller litt åpne spørsmål, sånn at de får... brukt hodet sitt på en måte. La fantasien få flyte. Da tenker jeg at... ja, at barna på en måte skal få, eller også voksne skal ha... få tid til å tenke, tenke igjennom ting som de har opplevd, eller det trenger jo ikke å være ting de har opplevd, men det kan være ting som: ja, vi skal for eksempel dit og dit; tro hva som skjer der? De... å spinne litt på fantasien. Ja, jeg tror at det har litt med, ja, tenkning, at man bruker hodet til å tenke både i forkant og i etterkant. Bearbeide det de har... det man har opplevd og bruke fantasien til å tenke på hva som kan skje.

Line:

Ja, og å ta dem på alvor når de spør om sånne spørsmål, det er litt... filosoferende.

Nina:

Å tenke om et eller annet. (Meg: Om hva som helst?) Ja. I hvert fall de små, de tenker jo om hva som helst, ja. Man må bare gi dem tid til å undre seg og "Hvorfor er det sånn?" og... (...) Alt er filosofi, synes jeg. I forhold til barna, da. De vet jo ikke noe. (...) Undring og filosofering, det er jo egentlig eksperimentering. (Meg: I tankene, da?) Ja.

Filosofering assosieres her både med fantasi og eksperimentering, å la tankene få arbeide og prosessere hendelser som har skjedd, og tenke videre på det som kan skje. Å gi tid til undring sees også på som et «grunnlagsarbeid» i forbindelse med filosofi. De voksne må hjelpe til å sette i gang tankene til barna, både ved å gi ro og ved å være mottaker og deltaker i forbindelse med barns undring. I tråd med dette nevner Line over at det å ta barns spørsmål på alvor er å jobbe med filosofi. Vilde fremhever denne mottaker- og deltakerrollen:

Filosofi, da tenker jeg på... egentlig at barna skal ha rett på å tenke sine egne tanker. Og bli møtt med dem. Altså godtatt og respektert for at man kan undre seg over ting. Lure på og spørre... se ting som man vil undersøke nærmere, alt fra innsekt til en fjæra - tur eller... ja.

Therese:

Nei, jeg tenker jo det at det skal være tid og rom, holdt jeg på å si, for barna å få tenke over ting. Og man skal ikke gi dem et ferdig produkt; lag dette for eksempel, eller fortelle dem forskjellige ting og gi svaret bestandig. Det kan jo være... eller det kan være barna kommer med spørsmål som man kan ha mange forskjellige svar på. Og det er jo ikke sikkert at vi svarer det som foreldrene vil at vi skal svare for eksempel. Så det kan jo være greit å la dem få undre seg og tenke litt over og...

Therese mener at barn er ulike når det kommer til hvor stort behovet for ro og tid til undring er. Dette kan være en utfordring i en travel barnehagehverdag. Her er de voksens evne til å se enkeltbarnets behov viktig:

Også tror jeg det er viktig også å gi barna tid til å tenke, og til å få være i fred. At det ikke hele tiden skal skje noe. For det er jo ofte sånn i barnehagen at: nå skal vi gjøre sånn, og nå skal vi gjøre sånn, (...) mens noen barn er veldig... mer undrende enn andre, og trenger kanskje litt mer tid, at man ikke river dem opp, og: nei, nå – kom igjen!

På spørsmål om hvordan personalet kan arbeide med filosofi og undring med de yngste barna, kommer både en usikkerhet og en viss optimisme frem. Flere av informantene poengterer at arbeid i barnehagen som oftest berører flere fagområder samtidig. Temaarbeid er en vanlig arbeidsmåte, og her vil også spesielt undring komme naturlig.

Nina:

Det er jo et vanskelig tema, det her, eller... ja, jeg tror ikke det er så mye kunnskaper ute og går om det. Det er vanskelig å forstå for eksempel ut i fra rammeplanen hva... hva... men jeg tror vi, ja jeg tror vi gjør mer enn hva vi

tror, da. Ja, som når vi jobber med tema. Eller er det ikke det uansett hvilket tema du har så blir det jo undring, da.

Britt:

I forhold til tema, når vi skal igjennom tema så kan vi filosofere med barna. Ja. Og undre oss sammen med dem i forhold til ”Antall, rom og form”. Så er det utfordringen da, å gi dem ting som kan sette i gang tanke... virksomheten.

Vilde mener at det å møte undring, og å spinne videre på denne, er med på å øke barnas bevissthet om sine omgivelser. Dette er også en måte å arbeide med filosofi med de yngste:

Da tenker jeg... at jeg lurert på ting sammen med barna. Ikke sånn; se der et fly, ja det er rødt. Og det skal fly dit, men mer; åh, lurert på hvem som sitter der, og hvor skal det... se sola skinner på det, ja litt sånn. (...) At man snakker med barna om det og setter ord på ting, få dem til å tenke litt rundt det og være bevisst hva som skjer rundt seg og... (...) I hvert fall være bevisst omgivelsene sine, og ikke bare leve i sin egen lille... boble.

I alle intervjuene forbindes barns undring og filosofering med natur og naturfenomener. Alle eksempler på hva som kan sette i gang undring hos små barn, er hentet fra utendørsaktiviteter. Grunnen til dette kan ligge i at det er lettere å fange opp den *fysiske* uttrykte undringen her. Det at barnet stanser opp og peker, undersøker eller stirrer på noe, som insekter, dyr og snø er kanskje mer synlig ute enn inne. Det kan også være at voksne og barn har et tettere felles fokus utendørs.

Susann:

Sånn som vi har snakket om, så går det jo litt på det her å undre seg og... tenke litegrann, kanskje. Og på en liten – avdeling, så... altså, vi undrer oss jo mye over ting som skjer, ikke sant? Og hvis vi er ute, for eksempel, og hvis de

ser en meitemark eller noe sånt, så ser vi jo... så undres vi jo litt sammen på hva det er for noe dette her, og, ja litt spørrende.

Therese:

Man kan jo plutselig se en edderkopp på veien, og den er kjempespennende. Eller bark på et tre, eller blader og farger, for eksempel og sånn. Det er mange ting der. Ja, det er kanskje en undring, det er kanskje en... i oss likevel.

Nina:

Jeg tenker jo bare på sola. Er jo veldig sånn filosofisk tema. Som vi har med i hvert fall, eller de eldste minste. De som er to år. Det er jo å undre seg over... det er jo å filosofere med de minste i hvert fall. Nei, det er jo å undre seg og tenke på... naturen forandrer seg og at det har kommet snø, det er filosofi. Sola. Sola er borte, hvor er den? Sånn tenker jeg med de minste, da. Men så... det kan jo bli litt mer... ja, innviklet eller ikke innviklet, det var ikke det jeg skulle si, men sånn i forhold til de største, det vil bare komme mer. Tenker jeg. Da kan det jo bli... filosofering om døden eller.

Informantene ser en klar forskjell mellom små og større barn når det kommer til mulighetene man har for filosofering. Utvikling av språket har betydning, og evne til å snakke og tenke om abstrakte tema. Det går igjen i intervjuene at små barn undrer seg over helt konkrete ting og hendelser som viser seg for dem. Vilde snakker her om mulighetene som ligger i filosofi ut over den yngste aldersgruppen:

Også går det jo også på det med døden, og Gud og... ja, så kommer jo religionen inn der, da. Og også det her med filosofi, da tenker også i forhold til etikk, det her med hvordan man er overfor hverandre, og hvordan man behandler man andre, og hvordan føler de, og. Hvis man gjør sånn, og... det er noe å tenke på. Litt mer sånn dypere. Hva er det som skjer rundt meg, egentlig. Jeg tenker ikke sånn veldig sånn, kosmos og astrologi, ikke sant. Hvor ender verden hen, eller. Ja, det er jo også... når slutter verden? (...) Ja,

som det ikke er noe svar på, sånn. To pluss to. Ja. Det tror jeg jeg tenker i forhold til filosofi.

Men selv om manglede språk hos de yngste kan være en begrensning, ligger mulighetene som Susann om Britt viser under i å ta tak i det som skjer her og nå, og i konkrete hendelser man er sammen om å oppleve.

Susann:

Ja. Det er det at jeg ikke på en måte har et fasitsvar, at det ikke er noe svar. Men, liksom, «Hva tror *du?*» Vi har jo, på en 0 – 3-års – avdeling, så er det jo et stort spenn, kan du jo si, for du har jo dem... de før – språklige barna også, også har du jo barn som har begynt å snakke. Og det... så det... med sånn, barn som kan snakke, som ikke snakker, og det er jo litt vanskelig når du ikke får tilbakemelding også. Språklig, undre seg sammen, men... noen ganger kan du jo se... nei se på den! Og undre seg litt over sånne konkrete ting også, sant. En sommerfugl, eller se på den, og... ja. Ja, og... Også de litt større, da. Da kan man jo også se i bøker og undre seg litt, og. Eller, undre seg over ting som skjer... i naturen, eller, ja.

Britt:

Det med barn og... her og nå – situasjoner. Ja, det er jo der det... du får den beste undringen. Så kan du filosofere over ting og det kan være alt fra du sitter og leker med Lego og ungene kommer på et eller annet hvor du skaper en fin ramme rundt en lek, også kommer de på ett eller annet, også er det da å ta det... ta det på barna sine premisser.

Vilde understreker at for henne er det å undre seg og filosofere med barna er noe som foregår ubevisst:

Som sagt, så er det ikke sånn bevisst. Det blir litt sånn ubevisst, men når jeg tenker igjennom det som... ja, jeg har tenkt igjennom det som jeg har hørt eller lest i forhold til filosofi, også har jeg tenkt: ja, hva gjør vi egentlig i forhold til det? Så det er ikke sånn at til daglig så går jeg og tenker nå må jeg filosofere litt.

Therese:

Men det er jo ikke sånn at man, ja, at man sier (...) nå skal du sitte og undre deg litt her! For de vet jo ikke hva de skal undre seg over. (...) Det er liksom ikke en ting man snakker så mye om. Det sklir liksom inn under... kanskje. Altså, vi har det med, men vi sier liksom ikke; «Nå har vi hatt litt filosofi inn i bildet her».

Det at filosofi har blitt innlemmet i fagområdet mener Vilde likevel fører til at undring kan bevisstgjøres i barnehagene:

Ja, nei, jeg tror nok det er med på å bevisstgjøre oss litt mer i forhold til å undre seg sammen med barna, og på en måte at man kommer mer på barnas nivå.

Therese sier at det å bli intervjuet om temaet filosofi har gjort henne oppmerksom på behovet for bevisstgjøring:

Det var jo spennende det her. Så får man noe å tenke på. Godt å få noen sånne... innblikk holdt jeg på å si, at... Nå kjenner jeg på en måte at kanskje jeg vet litt for lite om de forskjellige tingene. Kanskje jeg må begynne å tenke

litt på det. Ja, men det er godt, det. Fordi, når man jobber også, så blir det jo ofte sånn at man kjører seg litt, kanskje litt i faste spor, og at man gjør de samme tingene hele tiden og...

Flere av informantene uttrykte i intervjuet at de faktisk arbeidet mer med filosofi og undring enn det de trodde de gjorde i utgangspunktet. Kanskje ble koblingen mellom filosofi og undring klarere for dem etter hvert som de snakket om det. Siden undring og filosofering så sterk knyttes til de voksnes evne og måte å møte undring og spørsmål på, er også refleksjon over både syn på barn og på de voksnes rolle i arbeid med filosofi for de yngste relevant for problemstillingen i denne oppgaven. På sett og vis kan man si at dette blir en måte å arbeide med filosofi med 0-3 åringen på.

4.5 Arbeid med filosofi med 0 -3 åringen

Syn på barn og barndom var ikke eget tema i intervjuguiden, men det kom opp spesielt i forbindelse med mulighetene for å arbeide med filosofi på småbarnsavdeling. Her kom det frem en deling i synet på småbarnets kompetanse i forbindelse med det å tenke:

Therese:

Så, ja egentlig, jeg tror rett og slett at de er litt for små for å klare å tenke selv. (...) Utfordringen er jo kanskje at de er så små at de ikke skjønner helt hva de skal, eller hvorfor de skal gjøre de ulike tingene.

Vilde har en annen oppfatning av hvorvidt små barn kan tenke og undre seg. Hun mener at tankevirksomheten til barna kan erfares direkte ved å se på uttrykk og blikk.

De er jo... de er jo der. Fra de slår øynene og er født. For du ser jo allerede, de har jo denne stoltheten og, ikke sant, alt det som jeg kan kjenne igjen på meg selv som voksen har jo de også, altså de har jo alle de her følelsene og de her... ja, jeg kjenner igjen meg selv. Mange ganger, ikke sant; "Nei, det her skal ikke jeg gi meg på!".

Hvis man tenker at fokus på undring og filosofering henger sammen med personalets holdninger til små barns kompetanse, vil disse to synene kunne åpne for muligheter eller skape begrensninger for slikt arbeid. Nina mener at man kanskje ubevisst legger inn begrensninger for filosofi og undring på småbarnsavdelinger:

Det er litt rart at det... jeg tenker på sånn 0 – 2, det er jo kanskje litt... ja, det blir litt mindre. Kanskje du... eller at du tror det blir mindre i forhold til hvis du har 3 – 6 der barna snakker, og kan snakke om sånne ting og... ja, for de som vi har de kan jo liksom ikke. Når de nettopp har lært seg å snakke, så blir det litt sånn... Men jeg tror man bruker det mer enn man tror.

Vilde, på den annen side, legger ikke vekt på det manglende språket, men på hvordan man kan lese kommunikasjonen. Her er det den voksnes evne som mottaker og tolker av kommunikasjonen som er i fokus:

De bruker jo, de kommuniserer jo utrolig mye med kroppsspråk og fakter og nikk og. Også ser du i blikket deres, hvis du har en kommunikasjon imellom dem da er de jo, ikke sant, veldig interessert i det du har å si, eller det du gjør.

Hvordan man best kan kommunisere og skape gode relasjoner til de yngste har ifølge informantene både med fysisk og psykisk tilstedeværelse å gjøre. Det handler om å plassere sin egen kropp i forhold til barnas, til å være tilstede i relasjonen i nuet, og å ha blick-kontakt.

Therese:

Jeg tenker at vi snakker med dem og ikke står over og snakker ned til dem, at vi setter oss ned og snakker rett fram til dem, for da når vi dem lettere også med sånn... hvis de ser at vi ser på deg og snakker med deg.

Britt:

Du er veldig sånn her – og – nå bundet. Hvor du må være du må være veldig mye i relasjon med ungene. At du må være på gulvet sammen med dem for å kunne jeg holdt på å si skape en ramme rundt det her at du... ja, det må du.

Dette gjelder også for voksenrollen i forbindelse med arbeid med filosofi og undring med de yngste. Vilde fremhever også viktigheten av å kunne tone seg inn på barnets opplevelser, og å være oppmerksom og klar for å møte undringen:

At vi ja, prøver å se ting fra barnas øyne. Prøve å ikke tenke disse voksne måtene å tenke på, men å tenke på barnas opplevelser og av ting som skjer rundt. For det er... jeg tror nok at det er viktig i forhold til 0 – 3 at det hele tiden er... det må være ting som skjer her og nå, vi kan ikke begynne å snakke om ting som, altså du kan jo snakke om ting som har skjedd, men... å filosofere over ting som ikke er her og nå, det er nesten meningsløst med de her små, det må liksom være: ser du noe så må du ta det der og da.

På spørsmål om arbeid med filosofering og undring er personavhengig, svarer Therese:

Og egentlig kanskje hvilket syn du har på barndommen i forhold til hvordan du... for det har jo mye med hvordan... at du er en rollemodell og at du, måten du forholder deg til barna, ja, det går på det, og det er jo veldig personavhengig. Men så tror jeg nok at man blir... fra avdeling til avdeling så kan det forandre seg en god del. Fordi du blir påvirket av hverandre, ikke sant. For du ser at: sånn gjør hun, ok, det funket veldig bra, og sånn vil jeg prøve det. Så du ser og observerer andre også, men så er det veldig personavhengig.

Susann karakteriserer arbeidet mer som en væremåte. Hun fremhever fokuset på å være sammen med barnet om opplevelsen, og evnen til å lytte og å holde tilbake og la være å komme med konkrete svar:

Jeg tror jo det er litt sånn væremåte, også. At det... ja, hvordan man er og at man er liksom reflektert over det. At man skal undre seg sammen og ikke nødvendigvis komme med et svar. At man kan finne ut sammen og... hvis det er noe man lurer på. (...) Nei, det har noe med hvordan man er. Det er en måte å jobbe på, og å være på. Ja altså det går litt på sånn å stille spørsmål tilbake og filosofere litt sammen om forskjellige ting. (...) Undre og tenke sammen og... Også er det jo også viktig det her med å være en god lytter, ikke sant. Liksom å ta seg tid til å lytte, for det er jo også en viktig del.

Vilde viser hvordan ulike fremgangsmåter i voksnes møte med barns spørsmål kan utvide eller lukke for en videre kommunikasjon. Vilde peker også på verdien barnet må oppleve når de blir hørt, møtt og tatt på alvor:

Både filosofi og hvilken måte du, at når jeg tenker 0 -3, så tenker jeg det her med å undre seg sammen med barna og se og ha en samtale rundt noe som skjer der og da. Og det kan jo være kjempeforskjellig fra... la oss si et barn ser et fly og sier: «Se der!» Og den ene voksne setter seg ned og kan liksom få mye ut av den situasjonen, mens en annen sier: ”ja, se der et fly”, også er de ferdige med det. Så. Ja også i forhold til... i forhold til respekten eller verdien av barndommen. Hva er liksom... hvor verdifull den er liksom. Det er ikke alle som kanskje er like reflektert over det. (...) Ja det var det jeg skulle si, det her med at de føler at de blir møtt og det må jo gjøre noe med deres både selvtillit og selvfølelse og, ja at de blir respektert for... ja, de lurer på noe også blir de møtt. Det gjør jo noe med et menneske, at de ikke bare blir avfeid og ikke viktig.

Oppsummerende er hovedfunnene fra denne analysen av empirien at informantene har hatt svært lite diskusjon rundt «Etikk, religion og filosofi» i personalgruppen, og at ingen av dem har fått impulser utenfra angående fagområdet. I det praktiske arbeidet med fagområdet blir det fokusert mest på etikk og religion, i forbindelse med utvikling av sosial kompetanse hos barna og markering av høytider. Fagområdet betraktes av informantene som lite konkret å arbeide med. Begrepene filosofi og undring blir likestilt og har samme betydningsinnhold for informantene. I sin fremstilling av det praktiske arbeid med filosofi, bruker de ofte ordet *litt* som en slags moderering av graden av den filosofering, undring og tenkning som foregår i barnehagen. Selv om filosofi betraktes som noe uhandgripelig og utfordrende, mener informantene likevel at de arbeider med undring og filosofi i hverdagen. Måten de voksne møter det undrende barnet blir sett på som en væremåte, og informantene knytter dette til arbeid med filosofi. Ifølge dem er karakteristiske trekk ved en god væremåte å gi tid og rom for undring, å stille åpne spørsmål og å være i samspill med barnet i undringen er egenskaper som denne.

Med tanke på hvordan disse funnene kan gi svar på min problemstilling, mener jeg at funnene i dette kapitlet har skapt en klarere oppfatning av hvilken forståelse førskolelærere som arbeider i barnehage på avdelinger med barn fra 0 – 3 års har av filosofidelen av fagområdet «Etikk, religion og filosofi. Funnene har også gitt noen svar på hvordan førskolelærerne mener at arbeid med filosofi kan foregå i praksis. I neste kapittel vil jeg drøfte funnene fra analysen sammen med elementer fra teorien i kapittel to.

Kapittel 5 Drøfting av sentrale funn

I dette kapittelet skal jeg drøfte hovedfunnene fra analysen av empirien sammen med teori fra kapittel to. Kapittelet er delt inn i tre deler: a) «Rammeplan og fagområdet «Etikk, religion og filosofi»», b) «Førskolelærernes forståelse av filosofi og undring i barnehagen» og c) «Praktisk arbeid med filosofi med 0 – 3 åringen». Hovedfunnene knyttet til del a) «Rammeplan og fagområdet «Etikk, religion og filosofi»» er at fagområdet er svært lite diskutert i personalgruppene som mine informanter tilhører, at fokus i arbeid med fagområdet ligger på etikk- og religionsdelen og at fagområdet oppfattes som lite konkret og utfordrende og arbeide med. Knyttet til del b) «Førskolelærernes forståelse av filosofi og undring i barnehagen», er hovedfunnene at begrepene filosofi og undring er likestilt og virker å ha samme meningsinnhold og at ordet «litt» brukes som en moderering av arbeidet med filosofi, undring og tenkning i barnehagene. Hovedfunnene knyttet til del c) «Praktisk arbeid med filosofi med 0 – 3 åringen» er at på tross av at filosofi oppfattes som noe uhåndterlig mener informantene at det arbeides med i hverdagen og at måten voksne møter barns undring blir sett på som en væremåte. For å få en utvidet forståelse av disse funnene, og for å sette dem inn i en større sammenheng, vil jeg i det videre se dem i forhold til teori.

5.1 Rammeplan og fagområdet «Etikk, religion og filosofi»

Rammeplanen danner grunnlaget for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Fordi den skal gi en forpliktende ramme for både planlegging, gjennomføring og vurdering av innholdet i barnehagen (KD 2006), er det et poeng at den er klar og tydelig, og at innholdet i den oppleves som tilgjengelig for målgruppen. I tillegg til å gi retningslinjer til ansatte for det pedagogiske arbeidet, skal planen også gi informasjon utad til foreldre og barnehageeiere. Den nye utgaven av rammeplanen som kom i 2006 skulle være et mer hensiktsmessig verktøy for barnehagene enn den foregående planen (KD 2005). Sett i forhold til denne hadde mengden tekst blitt skåret ned på betraktelig. I tillegg inneholdt den nye planen illustrasjoner og tegninger som «myket opp» inntrykket. Men oppleves den nye planen som lettere å forholde seg til?

Gjennom intervjuene jeg hadde med førskolelærerne kommer det frem at de opplever planen som både konkret og vid; eller omfattende. Konkret fordi de mener målene for det pedagogiske arbeidet kommer tydeligere frem i denne planen enn i den forrige, og vid fordi

kravene til hva man skal gjennomføre ble sett på som mer omfattende enn før. En av informantene uttrykte at innføring av den nye planen hadde ført til at hun opplevde en større arbeidsmengde enn før. Dette kan ha sammenheng med at ordlyden i den nye planen var endret fra en bydende til en mer krevende form. Det ligger en stor forskjell i graden av forpliktelse at barnehagen *bør* jobbe i retning av noe, i forhold til at barnehagen *skal* jobbe i retning av noe.

I tilknytning til de syv fagområdene er det formulert 60 mål som personalet må arbeide i retning av, og disse beskrives som personalets ansvar i arbeid med fagområdene (KD 2006). Målene er formulert i sammenheng med 43 punkter som viser prosessmål knyttet til det utbyttet man forventer at barna skal ha innenfor hvert enkelt fagområde. Til sammen er det altså 103 mål som førskolelærere må ta hensyn og stilling til i forbindelse med planlegging, gjennomføring og vurdering av den pedagogiske virksomheten i barnehagen. Det står ikke i planen at alle målene må arbeides med hvert år, men de skal fungere som retningsgivende i forbindelse med arbeid med fagområdene. Selv om man ikke må jobbe med alle mål, skal barnehagen sikre at man arbeider med alle fagområdene hvert år.

På tross av omfanget sier flere av informantene at det at målene er presisert, gjør det lettere å forholde seg til planen, og at det er lettere å se hva som er forventet av barnehagene. Samtidig kommer det frem av intervjuene at enkelte oppfatter at rammeplanen gir mulighet for å velge ut enkelte elementer framfor noen andre. En mulig grunn til en slik oppfatning kan stamme fra en formulering i rammeplanen hentet fra innledningen til kapittel tre som omhandler fagområdene. Her står det: «Hvordan fagområdene blir tilpasset det enkelte barns og gruppas interesser (...), skal avgjøres i den enkelte barnehage og synliggjøres i barnehagens årsplan» (KD 2006: 33). En annen av informantene mener planens omfang gjør at utvelgelse av hvilke mål en skal arbeide med er nødvendig.

For å sikre at arbeidet i barnehagen foregår i samsvar med barnehageloven med forskrifter, herunder intensjonene i rammeplanen, skal det gjennomføres tilsyn. Dette tilsynet gjelder verdigrunnlag, rammevilkår, arbeidsmåter og innhold i barnehagen (KD 2007a). Fylkesmannen og kommunene har ansvaret for å gjennomføre dette. Ifølge rapporten «Alle teller mer» (Østrem m. fl. 2009) kommer det imidlertid frem at dette tilsynet tilsynelatende ikke fungerer som det skal. Dette bekreftes også i ett av intervjuene jeg foretok, der en av informantene uttaler at hun ikke oppfatter at det finnes noen kvalitetssikring i forbindelse med det faglige arbeidet i barnehagen. Dette kan føre til at det utvikles en selvjustis rundt om i

barnehagene der en opplever å ha mulighet for å fokusere mest på det som allerede er kjente tema å arbeide med, og måter å arbeide på. Barnehagestyrer er den øverste fagansvarlige i den enkelte barnehagen, og er dermed den som må sørge for at rammeplanen er det som er retningsgivende for arbeidet, og ikke innarbeidede mønstre. Mitt inntrykk fra intervjuene er likevel at førskolelærerne stort sett mener at deres arbeid gjennomføres i tråd med rammeplanens intensjoner.

Når det gjelder arbeidet rundt implementering av rammeplanen i tiden rett før og etter at denne ble satt i verk, er det kun en av informantene som oppgir å ha vært på eksternt kurs i forbindelse med rammeplanen som helhet. Noen av informantene fortalte at de hadde arbeidet med implementeringen lokalt i barnehagene. Ifølge Østrem m. fl. (2009) har man gjennom intervju vedrørende implementeringsarbeid på kommunalt nivå funnet at dette arbeidet av flere grunner opplevdes som vanskelig. Det som kunne være hindrende for implementeringsarbeidet var at søkeprosessen opplevdes som besværlig, at det var avsatt for lite penger og at etterarbeidet i forbindelse med dokumentering og rapportering opplevdes som krevende. De som ble intervjuet her var rådmenn, kommunaldirektører og virksomhetsledere på barnehageområdet, og det var disse som skulle lede søkeprosessen og oppfølgingsarbeidet i forbindelse med implementering av rammeplanen. Jeg har ikke kunnet finne noen oversikt over hvilke implementeringstiltak som ble gjort i den kommunen informantene jeg har intervjuet tilhører, men ut fra hva informantene selv sier har disse tiltakene kun i liten grad berørt barnehagene de arbeider på.

I rapporten til Østrem m. fl. (2009), som er en rapport som omhandler implementering av rammeplanen, fremgår det at søknader om midler til kompetanseheving fra kommunene i hovedsak har dreid seg om tema som barns medvirkning, dokumentasjon, språk / språkmiljø og samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Grunnen til dette er ifølge Østrem m. fl. (2009) at politiske dokumenter som har blitt lagt frem etter at rammeplanen kom i 2006 har virket mer styrende på implementeringsarbeidet enn rammeplanen selv. Mest styrende av alle dokumenter hevdes å være «Kompetanse i barnehagesektoren. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010» (KD 2007b). De fire satsningsområdene som nevnes i denne strategiplanen er språkmiljø og språkstimulering, barns medvirkning, samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole og pedagogisk ledelse. Her ser vi tydelig samsvar mellom fokus i søknadene fra kommunene og i

strategiplanen. Av fagområdene som blir vektlagt i implementeringsarbeidet er «Kommunikasjon, språk og tekst» i en særstilling (Østrem m. fl. 2009). Dette må kunne sees i sammenheng med at det oppfattes som ønsket kompetanse fra politisk hold. Fagområdet «Etikk, religion og filosofi» var ett av tre fagområder som ikke nevnes verken av styrere eller av kommunale ledere i forbindelse med implementeringsarbeidet. Dette kan være en årsak til at fagområdet i barnehagene der mine informanter jobber var lite diskutert.

Mine informanter mente at fagområdet skilte seg ut fra de andre fordi det ble oppfattet som mer abstrakt, og også mindre konkret i forbindelse med hva du kan gjøre av aktiviteter i barnehagen. Begreper som «svevende» og «løst» er brukt for å beskrive det. Et annet poeng var at fagområdet krevde at man måtte diskutere i personalgruppen for å få en felles forståelse for hva man skulle legge vekt på. Informantene gir uttrykk for at tid til diskusjon ikke alltid er mulig i hverdagen. I rapporten til Østrem m. fl (2009) oppgir 92 % av de intervjuede styrerne at for liten tid til refleksjon i stor grad eller i nokså stor grad er en faktor som virker begrensende for mulighetene i implementeringsarbeidet. «Dermed er det ikke overraskende at også andre temaer som berører personalets holdninger og verdier – medvirkning, barnehagens verdigrunnlag og fagområdet «Etikk, religion og filosofi» – oppleves som krevende på grunn av mangel på tid.» (Østrem m. fl. 2009:45). Både etiske, religiøse og filosofiske spørsmål kan sies å berøre personlige holdninger, verdier og oppfatninger. Noen av mine informanter sa at fagområdet inneholdt «store ord» og det derfor hadde vært interessant å diskutere, men at tiden til diskusjon er for knapp.

Samtidig som en av mine informanter sier at fagområdet er det som det arbeides minst direkte med, peker andre på at etikk og religion inngår som en naturlig del av arbeidet i barnehagen. Etikk knyttes av flere til utvikling av sosial kompetanse, og dette er det mye fokus på. Religion kobles av informantene til markering av høytider og tradisjoner, og dette er noe alle informantene sier at det arbeides med. Så kanskje er fagområdet «usynlig» til stede i barnehagehverdagen mer enn informantene tror selv.

En av styrerne i rapporten til Østrem m. fl. uttaler seg om hvorfor det er lite fokus på «Etikk, religion og filosofi» på denne måten: «Vanskelig å peke på konkrete resultater hos barnegruppa. Områdene og begrepene er såpass vide og lite konkrete/målbare.» (Østrem m. fl.

2009:58). Kravene som barnehagene opplever i forbindelse med å dokumentere den pedagogiske virksomheten, kan muligvis føre til at det hovedsakelig er det som er målbart og mulig å synliggjøre gjennom dokumentasjon som blir lagt vekt på.

En utfordring i forbindelse med fagområdet kan være at mye av arbeidet som foregår her er knyttet til hverdagslige innslag, dette gjelder spesielt arbeid knyttet til etikkdelen. Det er ingen «happening» når man arbeider med sosial kompetanse, og det er sjelden man legger opp spesielle pedagogiske aktiviteter knyttet til dette. Det foregår jevnt og trutt, gjennom samhandling mellom barn – barn og barn – voksne. «- Det gjør vi jo med måten vi er på», sier en av informantene. Markering av høytider og tradisjoner, som av mine informanter knyttes til arbeid med religion, er ofte godt innarbeidet i barnehagen, og kanskje lettere å dokumentere. Filosofi var på tidspunktet jeg foretok intervjuene et relativt nytt innslag i barnehagen, men det ble ikke nevnt av noen av informantene når vi snakket om arbeid med fagområdet som helhet. Når informantene jeg intervjuet skulle nevne fagområdet ved navn, hendte det at «etikk og religion» kom kjapt, mens ordet «filosofi» ble glemt. Med tanke på at «Etikk, religion og filosofi» ikke hadde blitt arbeidet med i implementeringsarbeidet på lokalt plan i barnehagene, og heller ikke var tatt med i den statlige strategiplanen for kompetanseheving er det kanskje ikke så merkelig.

5.2 Førskolelærernes forståelse av filosofi og undring i barnehagen

Når de blir konfrontert med begrepet filosofi, kommer informantene med interessante tilbakemeldinger. En beskriver at hun låser seg når hun hører ordet. Med tanke på at også filosofer selv, som Svendsen (2003) og Opdal (2008), viser til at det kan være en utfordring å finne en presis definisjon på begrepet, er det ikke overraskende at barnehagepersonale, som på sett og vis har fått begrepet filosofi «deisende» i fanget, finner dette enda vanskeligere.

Når man møter et begrep som er noe ukjent for en, kobler man begrepet til det en allerede har av lagret informasjon. En av informantene kobler filosofi automatisk til Sokrates, fordi hun har kunnskap om dette. Måten hun uttaler seg på viser imidlertid at dette ikke er noe hun tror kan la seg overføre til småbarnsavdelingen hun arbeider på. Denne direkte koblingen til den teoretiske delen av filosofi og greske filosofer er trolig rimelig utbredt. Det var også denne forståelsen som var rådende hos foreldre og elever når filosofi skulle inn i skolen (Børresen

og Malmhøster 2005). Dette kan være en av årsakene til at førskolelærerne er usikre på hvordan de skal overføre dette til en barnehagekontekst.

Hvis man ser nærmere på Paul Martin Opdals (2008) beskrivelse av særtrekk ved filosofi, sier han at filosofi er preget av en sannhetssøking som oppnås gjennom tenkning og refleksjon. Filosofi er, ved å være underlagt skillene mellom rett og galt og mellom sant og falskt, å stille spørsmål ved erfaringer en gjør seg, og det at enhver sannhet er åpen for debatt, forskjellig fra annen intellektuell virksomhet. Meget forenklet kan man si at filosofi dreier seg om å stille spørsmål, reflektere og å tenke. Dersom dette kan sies å være kjernen ved filosofi, kan man også hevde at rammeplanen (KD 2006) har «fanget» den samme kjernen i beskrivelsen av filosofidelen av fagområdet «Etikk, religion og filosofi». Her står det blant annet at man skal gi barna anledning og ro til tenkning, at det skal skapes rom for ettertanke og undring, og at voksne skal møte barns spørsmål og undring med alvor og respekt.

Andreassen og Olsen (2014) viser til møter med barnehageansatte og studenter ved førskole- og barnehagelærerutdanning, der det kommer frem at de over nevnte begrepene som står i rammeplanen ikke nødvendigvis kobles til filosofi av de som er hovedmålgruppen for arbeid med planen. De oppfatter filosofi som noe høytflyvende og fjernt, og dette samsvarer også med det mine informanter uttrykte i intervjuene. Likevel mente en av mine informanter at filosofi slett ikke var vanskelig, bare man fikk satt seg ned i personalgruppa og diskutert det. Nettopp det å ta seg tid til «identifisering» av filosofibeslektede begreper kunne lette arbeidet. Utfordringen er, som før nevnt, å *finne* tid til dette.

Det ville trolig ha vært klarere for barnehagepersonalet om man hadde beholdt teksten slik den opprinnelig var i arbeidsgruppas forslag i 2005 (Barne- og familiedepartementet 2005). Her var filosofi, etikk og religion skilt fra hverandre, slik at man lettere kunne se hva som hørte til hvor - identifiseringen var allerede foretatt. Men i arbeidet med å gjøre rammeplanen til et hensiktsmessig verktøy, ble arbeidsgruppas tekst skåret kraftig ned (KD 2005). Dette har kanskje ført til at rammeplanen er lettere å slå opp i, og å finne frem i, men noe informasjon har gått tapt på veien. Og dette er, i tilfellet med filosofi, informasjon som er avgjørende for hvordan førskolelærere skal kunne ha *mulighet* for å arbeide bevisst med filosofi etter det man kan tenke seg er rammeplanens intensjoner. Når man også vet at det ikke finnes litteratur som omhandler de yngste barna og filosofi, vil mulighetene for selv å kunne oppdatere seg og skape seg en forståelse av dette området være svært begrenset.

Når informantene beskriver hva de kan tenke seg at filosofi i barnehagen kan være, er de likevel nært opp til det som står i rammeplanen. Alle bruker ord som «tenke», «tenkning», «undre», «undring» og «spørsmål» i sine beskrivelser. Disse ordene kommer etter at vi i intervjuene har gått dypere inn i begrepet filosofi, som de fleste virker å ha et uavklart forhold til. Det er sannsynlig at koblingen mellom hva filosofi kan være i barnehagen og det som står skrevet i rammeplanen hadde kommet tidligere i intervjuene hvis personalgruppene i tiden etter implementeringen av rammeplanen hadde hatt tid til rådighet for å få en felles forståelse for dette.

Verken rammeplanen eller informantene skiller mellom undring og filosofi, disse begrepene brukes om hverandre, og de kan oppfattes å ha samme meningsinnhold. Ifølge Olsholt og Schjelderup (2013) og Svendsen (2003) er ikke undring og filosofi samme sak. Undring er noe som kommer forut for filosofering, og kan sies å være filosofiens utspring. Så selv om undring og filosofi ikke er det samme, har de likevel en strek forbindelse seg imellom. At disse likestilles i rammeplanen kan være et forsøk på å «innpasse» filosofi innenfor de rammene barnehagen gir, og til det potensiale for filosofering som en tenker er til stede hos barnehagebarn. Kanskje gir man på denne måten signaler om at filosofi i barnehagen ligger nettopp i dets utgangspunktet eller utspring – i det som kommer *forut* for filosofi, nemlig undringen.

Informantenes bruk av ordet «litt» i sammenheng med begreper som filosofi, undring og tenkning er påfallende. Som jeg nevnte i analysekapittelet kan grunnene til denne minimaliseringen av arbeidet knyttet til filosofi som gjøres i barnehagene, ligge i ulike forhold. For det første kan det være et uttrykk for syn på barnets kompetanse, eller manglende sådanne, men også et uttrykk for hva man tenker at filosofi i barnehagen er eller skal være. Hvis man, som en av informantene sier, mener at små barn «tenker om hva som helst», og «ikke vet noe», vil dette ikke kunne betraktes som en målrettet undring eller filosofering, men som et uttrykk for at barna opplever alt i verden som nytt og som noe som kommer overraskende på dem. Dette gir assosiasjoner til Askland og Sataøen (2013), som peker på ulike syn på barn. Ett disse er å se på barnet som tabula rasa, eller tom tavle. Her ses barnet som en passiv mottaker som er avhengig av at de voksne fyller på med kunnskaper og kultur.

Noe av forklaringen på det informantene her uttrykker kan ha sammenheng med at hun, som den eneste av informantene, hadde hatt undervisning som omhandlet filosofi som del av sin utdanning. Her hadde hun hørt om «Filosofering med barn», og det var dette hun koblet

filosofi i barnehagen til. Dette kan sies å være målrettet filosofering. Når grunntanken i «Filosofering med barn» ifølge Andreassen og Olsen (2014) er et «utforskende fellesskap», der barn sammen skal utforske en problemstilling, og metoden i tilknytning til denne grunntanken har begrensninger i forhold til alder på barna som deltar (Børresen og Malmhester 2008), kan overføringen til småbarnsavdeling virke utfordrende. Hvis det er slik det forholder seg, kan man tenke seg at undervisningen informantene var med på både utvidet forståelsen av filosofi med de eldste barna, men samtidig innsnevret tanken om muligheten for filosofi med de yngste. Dermed omtales arbeid med filosofi med småbarn kun som «litt» filosofering og «litt» tenkning. Ut fra dette perspektivet kan det derfor sies å være et klart behov for at studenter ved dagens barnehagelærerutdanning også får en forståelse for hva filosofi for de yngste barna kan være.

En annen grunn til at informantene bruker ordet «litt», kan være at de i de «innledende rundene» i intervjuene oppgir at filosofi ikke er prioritert i deres barnehager. Når de så likevel etter hvert tenker at dette er noe de faktisk gjør, kan det være de ikke vil ta munnen for full. Og kanskje gjør de det med rette. Ser man for eksempel på fremstilling av filosofisk tenkning, kan man på tross av at man har et syn på små barn som kompetente aktører i eget liv, ha vansker med å knytte filosofisk tenkning direkte til små barns. Breivik og Løkke (2007) viser til tre metodiske kjennetegn ved filosofisk tenkning. Filosofisk tenkning betegnes her å være kritisk, ved at en ikke uten videre godtar det som blir sagt, men at en vurderer utsagn grundig. Systematisk, ved at en argumenterer klart og presist og trekker gyldige og nødvendige slutninger. Kreativ, ved å søke å oppdage og undersøke nye perspektiver og å stille spørsmål ved etablerte sannheter. Dette er nok ikke på 0-3 åringens nivå. Så derfor tenker man *litt* filosofisk på småbarnsavdeling. Man legger grobunn for det som skal komme etter. Per Jespersen (1993) karakteriserer barn som prefilosofiske, det ligger et potensiale for filosofisk tenkning i dem. Gjennom å være bevisst på hvordan man kan støtte og møte også de yngste barna slik at de får en opplevelse av at deres undring og tenkning er verdifull, vil man samtidig være med på å løfte og dyrke dette potensialet frem. Informantene jeg intervjuet ga uttrykk for at de arbeidet med undring og filosofi, men at dette var mer uttrykk for en personlig væremåte hos de voksne enn en bevisst, faglig handling.

De ulike filosofiske disiplinene metafysikk, epistemologi, etikk, estetikk og logikk (Svendsen 2003) er ulike grener av vitenskapen filosofi. Mens disse ved første øyekast virker å være forbeholdt voksne tanker, mener jeg likevel det er grunn til å se nærmere på om ikke man kan finne spor av flere av disiplinene også i helt små barn. All ny kunnskap skapes ved at en

bygger videre på et opprinnelig utgangspunkt. Selv om det kan knyttes store og evige spørsmål til hvert av de ulike disiplinene, er det ikke disse man kan kjenne igjen hos småbarn. Men: metafysikk handler om hva det vil si og være, og om det å bygge opp en forståelse av virkelighetens grunnleggende strukturer. Selv helt små barn er opptatt av å utforske virkeligheten de er en del av, og til å bygge sin forståelse av den. De får etter hvert en sammensatt erfaring av verden rundt seg. Knyttet til Daniel Sterns utvikling av selvet (Askland og Sataøen 2013) er de yngste barna i en prosess der de over tid utvikler en stadig mer kompleks opplevelse av eget selv. De får en erfaring med hva det vil si å være til. Dette kan være deler av et utgangspunkt for metafysisk tenkning. Etikk er læren om moral, og det er den delen av fagområdet «Etikk, religion og filosofi» som informantene i mine intervjuer oppgir at de arbeider mest med. Grunnlaget for sosial kompetanse ligger ifølge informantene blant annet i at barna utvikler en bevissthet rundt hvordan man skal oppføre seg og snakke med hverandre – hva som er riktig og galt. Denne bevisstheten er en forutsetning for hvilke etiske betraktninger en gjør seg som eldre barn og voksen. Når det gjelder estetikk, eller læren om det skjønne, har barn langt ned i alder ofte klare formeninger om hva de foretrekker framfor noe annet. Utvikling av logikk, prinsipper for korrekt tenkning, starter også tidlig. Det krever logisk tenkning å få riktig kloss i riktig hull i puttekassa, og ved å klare kunne koble en tøykanin til bildet av en kanin. Så kanskje ligger utgangspunktet for de filosofiske disiplinene latent også i helt små mennesker.

Gjennom tidene har synet på barn og barndom vært i endring. Det synet som i dag er rådende er at barn er kompetente, både sosialt, gjennom å være aktive i skapningen av egen kunnskap og ved at de betraktes som utforskende (Askland og Sataøen 2013). Dette synet kommer også til uttrykk i rammeplanen. Måte en ser barn på har betydning for hvordan det pedagogiske arbeidet legges opp, og på hvordan en møter og samhandler med barn. Barn må ses på som subjekter; der utgangspunktet er at de er fullverdige mennesker som har egne subjektive opplevelser og intensjoner (Bae 2005). Om man tenker at undring er småbarnas filosofi, vil deres undring være del av deres subjektive opplevelser, og undringen vises i intensjonelle handlinger som å peke, stoppe opp eller ved korte språklige uttrykk. De yngste barna er i en tidlig fase av sin språklige utvikling, så for å oppdage og å få ta del i deres opplevelser kreves det oppmerksomhet fra de som er rundt.

Selv om alle informantene fremhever undring som noe som helt klart er til stede hos små barn, knyttes denne undringen ikke fullstendig opp mot filosofisk undring. I tråd med at man tenker *litt* på småbarnsavdeling, undrer man seg også *litt*. Flere av informantene trekker frem at undring på en avdeling med store barn er større gir større muligheter, både på grunn av høyere språklig kompetanse, men også på grunn av økt mental kapasitet. Her vil det være mulig å snakke om mer abstrakte emner, som døden. Informantene opplever at fagområdet er vanskelig å arbeide med fordi det er en utfordring å finne aktiviteter knyttet til det, og mener at mulighetene for dette vil øke når barna blir større. Små barns undring kan ikke planlegges, men preges av en umiddelbarhet, nært knyttet til her og nå – situasjoner.

Det å være i stand til, og åpen for å lese kroppsspråk er en forutsetning for å komme små barns perspektiver i møte. Løkken (Haugen, Løkken og Røthle 2009) betegner barn som kroppssubjekter; de erfarer og opplever verden gjennom egen kropp, og uttrykker seg gjennom den. Kroppsspråk, og den betydning som legges i det, er et viktig grunnlag for at ord og tale skal kunne forstås og brukes. Det å oppleve å bli sett og forstått har betydning for barnet, og som informantene uttaler, er det nødvendig å være til stede i øyeblikket. Knyttet til Sterns teori om utvikling av selvet, er fokus for oppmerksomhet, barnets følelsetilstander og intensjoner eksempler på barnets subjektive opplevelser (Askland og Sataøen 2013). Et viktig prinsipp for intersubjektivitet er at barnet erfarer at deres subjektive opplevelser kan deles med andre. Dette avhenger av at andre evner og viser vilje til å ta i mot. En av informantene som snakker om viktigheten av å møte barnets undring sier: «- Det gjør jo noe med et menneske, at de ikke blir avfeid». Med helt små barn kan man enten se eller overse undring, følelsesuttrykk og intensjoner - bevisst eller ubevisst. Flere av informantene er inne på betydningen av at en er villig til å engasjere seg i det barnet er opptatt av og undrer seg over. En av dem knytter dette til å vise respekt for barnet.

5.3 Praktisk arbeid med filosofi med 0 – 3 åringen

Når det gjelder det praktiske arbeidet med filosofi på småbarnsavdelinger, er det tydelig at informantene mener at dette ligger inn under alt det andre som foregår i barnehagen. I stede for å være en aktivitet i seg selv, er undring og filosofering noe som inntreffer plutselig, ofte mens man er i gang med noe annet. Dette kan skje på tur eller i forbindelse med temaarbeid innenfor andre fagområder. Dette gjør at filosofi er vanskelig å dokumentere og dermed synliggjøre for andre.

Når informantene snakker om arbeid med små barn på et generelt plan, viser flere av dem til nødvendigheten av å være nær barna fysisk. Dette betyr at man må sitte på gulvet, eller sette seg ned når man skal snakke med barnet og dermed unngå å snakke ned til dem fra oppreist posisjon. Dette er rent praktiske måter å forholde seg på i relasjon til barna. Likevel viser det informantenes bevissthet rundt det de anser som viktig i forbindelse med kommunikasjon og samspill, og ved å være fysisk på samme plan som barnet øker man også mulighetene for intersubjektivitet.

Også når man er utendørs er fysisk nærhet viktig. Når informantene skal beskrive barns undring, tar samtlige frem eksempler på barn i møte med natur og naturfenomener. Meitemarker, sola, edderkopper, at det kommer snø, bark og blader er eksempler som er brukt på kilder til undring hos små barn. Og om de voksne er til stede i det øyeblikket barna opplever undring over natur og naturfenomener, er sjansen for at barnet skal få oppleve intersubjektivitet stor. Informantene var opptatt av at man måtte «gå inn i» undringen og undre seg sammen med barnet.

Når jeg først samlet informasjonen fra intervjuene slo det meg at det var merkelig at undring var så knyttet til natur hos informantene. Men det kan være flere grunner til denne koblingen. For det første er barnehagens innemiljø noe som er kjent for barna. Når de har gått i barnehagen en stund kjenner de til lekene, utstyret på kjøkkenbenken og de ulike rom. En meitemark har de kanskje aldri sett før, eller studert for å se hvordan den beveger seg på bakken. Da stopper de opp og forsøker å plassere dette nye i det de allerede vet. En annen grunn til at barns undring og natur kobles kan være at de voksne er ekstra oppmerksomme på undringsuttrykk utendørs. Uteområdet er større arealmessig, men likevel kan det føre til at man kommer nærmere barna. Det er oversiktlig og lettere å se hva som fanger oppmerksomheten der og da. I arbeid med filosofi kan det være nyttig å ha med seg denne koblingen i bevisstheten.

Et annet aspekt informantene nevnte i forbindelse med arbeid med filosofi er at man skal spinne videre på tanker og opplevelser som barna har. Dette handler om å utvide opplevelsen eller å føre tankene videre. Å følge barnets initiativ og å undre seg sammen med barnet når de sier: «Se!» og peker på et fly på himmelen, betyr ifølge en av informantene å møte dette med

samme undring. Dette betyr at man som voksen må evne å kunne la seg fascinere sammen med barnet. Et annet ord for dette er affektiv inntoning (Askland og Sataøen 2013), og det innebærer å bekrefte barns fysiske og verbale ytringer. Bekreftelsen kommer i eksempelet over for det første ved at den voksne fanger opp uttrykket, og for det andre ved å legge kraft til barnets opplevelse ved kroppslig og verbalt selv å uttrykke fascinasjon.

Temaarbeid er ett av de områdene der også undring blir nevnt. En av informantene sier at undringen hos barna dukker opp uansett hvilket tema du arbeider med. En annen mener at utfordringen ved temaarbeid er å sørge for å få barna til å under seg. Ved å si det sier hun også at undring er et av målene i arbeidet. I rammeplanen står det: «Fagområdene vil sjelden opptre isolert. Flere områder vil ofte være representert samtidig i et temaopplegg og i forbindelse med hverdagsaktiviteter og turer i nærmiljøet» (KD 2006). Det kan virke som at undringen er til stede, eller er ønsket til stede både ved temaarbeid, hverdagsaktiviteter og turer i nærmiljøet.

Arbeid med filosofi i barnehagen knyttes også av informantene til spørsmål. Både i forbindelse med hvordan man skal møte barns spørsmål, men også med hvilke typer spørsmål de voksne skal stille barna. Det å ta barns spørsmål på alvor blir nevnt av flere. I dette ligger at man ikke skal avfeie spørsmål, og at man skal forsøke å svar på dem selv om det ikke alltid er lett. Spørsmålene barn stiller kan ha rot i nysgjerrighet, som ifølge Opdal (2008) er motivert av å finne ut av noe konkret. De kan også knyttes til undring, som peker ut over de eksiterende rammene, og som det kan være utfordrende å finne noe ensidig svar på. Flere av informantene nevner at det å stille åpne spørsmål er å arbeide i retning av filosofi. Barna skal få utfordringer i forbindelse med å tenke selv, og ikke bare begrenses til å svare ja og nei. Dette kan knyttes til utsagnet fra informanten som koblet filosofi til det å eksperimentere i tankene.

Å gi ro og tid til tenkning ble også nevnt i forbindelse med arbeid med filosofi, men ingen av informantene sa noe om hvordan dette ble gjort i praksis. I forbindelse med barns behov for ro og undring nevner en av informantene at hverdagen i barnehagen kan være preget av mange aktiviteter og organisering, og at enkelte barn derfor kan ha ekstra behov for å få tid til å fordype seg i noe over en lengre periode i løpet av dagen.

En siste ting informantene nevner knyttet til filosofi i barnehagen er nødvendigheten av å være tilstede i nuet; her og nå og der og da. Når barna er så små må man fange undringen når den inntreffer, og møte den i samme øyeblikk.

Selv om det er lite litteratur som fokuserer på filosofi med de yngste, er det gjort forsøk på å ha filosofiske samtaler også med dem. Morten Fastvold (2010) viser i artikkelen «Kan barnehagebarn filosofere?» til et filosofiarbeid som er gjort i Åkebakken barnehage på Ås. Her har Bo Malmhester hatt workshop med alle de ansatte, og har etterfølgende gitt de ansatte faglig støtte i deres arbeid med filosofiske samtaler med barn. Det som er spesielt interessant ved dette er at man i denne barnehagen også har filosofiske samtaler med toåringene. Det som er fokus for samtalen som Fastvold refererer til, er likheter og ulikheter. Her beveger man seg innenfor den abstrakte sfære (Fastvold 2010). Den voksne plukker dyrefigurer ut av en pose, deretter presenterer hun bilder av dyr, og spør barna hvilke av dyrefigurene som er lik dyret på bildet. Dette får barna til. Neste skritt er å vise barna en stor rød terning med hvite prikker, en liten gul terning med sorte prikker og en mariehønefigur med sorte prikker, og be barna beskrive likheter og forskjeller mellom gjenstandene. Dette må barna fundere litt på. Siste aktivitet er å fange alle guttene og senere alle jentene med et tau – også her er fokuset implisitt på likheter og forskjeller.

Hvor mye av dette som går inn under all hviningen og vilterheten, er ikke godt å si. Men noen tankefrø plantes trolig i de små hodene. Hvis slikt skjer jevnlig, bidrar det nok til å gjøre små barnesinn mer mottakelige for undring og refleksjon etter hvert som de vokser til.

(Fastvold 2010)

Dette er filosofisk arbeid som lar seg dokumentere, og som kan gjøres synlig utad. Det er også noe som er gjennomførbart i de aller fleste barnehager. Likevel krever gjennomføringen engasjerte ansatte som har tid, ønske og mulighet til å sette seg inn i prinsippene som ligger bak dette arbeidet. Og det må ligge en basis av kunnskaper og bevissthet for å kunne utvikle dette videre. En av informantene i intervjuene jeg gjorde, uttalte at hun tenkte på arbeid med undring og filosofi med de yngste som noe «mindre» enn hvis man hadde kunnet arbeidet med eldre barn. Kanskje viser Fastvolds eksempel over at det man ikke behøver å tenke noe «mindre», men noe *annerledes* i forbindelse med dette arbeidet.

Praktisk arbeid med filosofi og undring knyttes av informantene svært tett opp mot voksnes væremåte. Om det praktiske arbeidet er godt eller mindre godt avhenger da av hvordan de voksne forholder seg til barna, og hvordan de møter barnas spørsmål og undring. Det avhenger også av kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn, og på graden av tilstedeværelse av de voksne i her og nå – situasjoner. Dette betyr at barna er prisgitt at personalet har fokus på hvilken væremåte som er den beste i arbeid med barn, og hvordan dette skal komme til uttrykk i praksis.

Kapittel 6 Konklusjon og avslutning

Gjennom problemstillingen i dette masterprosjektet har jeg fokusert på førskolelæreres forståelse av filosofidelen av fagområdet «Etikk, religion og filosofi», og deres tanker om hvordan arbeid med filosofi på en 0-3 års avdeling i barnehagen kan og bør arte seg. For å sette temaet inn i en forståelsesramme har jeg redegjort for teori som belyser temaet, og førskolelærernes egne betraktninger har vært uvurderlige og nødvendige for å få et innblikk i deres forståelse.

For å svare på problemstillingen kan jeg konkludere med at førskolelærerne har en forståelse av at filosofi i seg selv er noe vanskelig og u håndterlig. De knytter begrepet til tungt og vanskelig fagstoff. Deres forståelse av filosofi i barnehagen er tett forbundet med det som står i rammeplanen, og knyttes derfor til begrepet undring og til ro og tid til tenkning. I forbindelse med det praktiske arbeidet med filosofi minimerer de graden av arbeidet ved å bruke ordet «litt». Det kan være en indikasjon på at de ikke anser at de arbeider nok med dette, eller at barna ikke har forutsetninger for å arbeide med filosofi slik førskolelærerne har inntrykk av at det skal gjøres. Det praktiske arbeidet med filosofi på småbarnsavdeling knyttes til det å møte barns undring og til å skape anledninger for undring. Måten dette gjøres på og i hvilken grad det gjøres er avhengig av de voksnes væremåte.

Fagområdet «Etikk, religion og filosofi» er det fagområdet som det oppgis å arbeides minst med i barnehagene. Det er imidlertid ikke sikkert at det forholder seg slik i virkeligheten. I intervjuene jeg foretok kom det frem at spesielt arbeid med etikk var noe som hadde stor plass i hverdagen, og førskolelærerne knyttet til arbeid med filosofi til undring. Barns undring var noe de møtte i hverdagssituasjoner spesielt i forbindelse med utendørsaktiviteter. Religion ble knyttet til markering av høytider, og var fast på programmet i alle barnehagene. Det er muligheten at «Etikk, religion og filosofi» er vel så mye til stede i barnehagene som andre fagområder, men at arbeidet som gjøres ikke synliggjøres nok.

Gjennom arbeidet med dette masterprosjektet har jeg fått svar på flere av de tingene jeg lurte på da jeg først gikk inn i det. Filosofi ble innlemmet i barnehagens rammeplan fordi denne skulle «synkroniseres» med skolens læreplan. I barnehagene hersker det imidlertid fortsatt noe usikkerhet knyttet til hvordan de skal arbeide med dette. I litteratur som omhandler filosofi og barnehagebarn, vises det til metoden «Filosofering med barn». Denne beskrives som best egnet til arbeid med barn fra fire år og opp. Omtrent ingenting skrives om filosofi

med de yngste barna. Et lyspunkt i den forbindelse kan sies å være filosofiarbeidet i Åkebakken barnehage, der også toåringer deltar i filosofiske samtaler som er tilrettelagt for denne aldersgruppen. Kanskje kan erfaringer fra arbeidet som gjøres her bli kilde til ny litteratur der førskolelærere også kan få spor for arbeid med filosofi med 0-3 åringer.

På tross av at jeg ikke på dette tidspunktet kan hevde at jeg har «funnet koden» i forbindelse med hva arbeid med filosofi på småbarnsavdelinger kan være, har jeg kommet nærmere en slik forståelse nå enn det jeg var da rammeplanen kom i 2006. Denne forståelsen har grunnlag både i teori og i funnene fra datamaterialet.

Ut fra det førskolelærerne jeg intervjuet sier, er filosofidelen av fagområdet noe som ligger inni det andre de gjør i hverdagen. Dette gjør at det kan være en utfordring å ha et bevisst forhold til filosofidelen alene. Denne bevisstheten kan en oppnå gjennom diskusjoner i personalgruppa, men det viser seg gjennom intervjuene at det er lite tid til refleksjon omkring dette temaet.

I forbindelse med små barn og filosofi er det et stykke igjen før man får en fullstendig forståelse for hva dette kan være og hva det bør være. Funnene i min oppgave er beskrivelser av forståelsen førskolelærerne hadde på det tidspunktet intervjuene ble foretatt. Det hadde vært interessant å se om denne forståelsen har endret seg i dag. Det er i det hele tatt behov for forskning på området som kan belyse temaet filosofi og de yngste barna. Og det er behov for litteratur som dekker temaet slik at personalet har et utgangspunkt å forholde seg til. I et større prosjekt enn mitt ville det også vært hensiktsmessig å være ute i barnehagene for å prøve ut måter å arbeide med filosofi, eller for å undersøke nærmere det som allerede eksisterer der, nemlig undringen og hvordan små barns undring blir møtt i praksis.

Litteratur:

- Aase, Tor Halfdan og Erik Fossåskaret (2007). «Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data». Oslo. Universitetsforlaget.
- Alver, Bente Gullveig og Ørjar Øyen (1997). «Forskningsetikk i forskningshverdagen. Vurdering og praksis». Tano Aschehoug.
- Amundsen, Hilde Merete (2013). «Barns undring». Bergen. Fagbokforlaget.
- Andreassen, Bengt-Ove og Torjer Olsen (2014). «Religion, etikk og filosofi i barnehagen». Oslo. Universitetsforlaget.
- Askland, Leif (2011). «Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon. Oslo. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Askland, Leif og Svein Ole Sataøen (2013). «Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst». Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bae, Berit (2005). «Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage». <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489> (Sist sett 31.10.14)
- Barne- og familiedepartementet (2005). «Revidert rammeplan for barnehager. Forslag fra en arbeidsgruppe nedsatt av barne- og familiedepartementet». http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/rap/2005/0007/ddd/pdfv/252033-revidert_rammeplan_for_barnehagen.pdf (Sist sett 31.10.14)
- Bjørnstad, Elisabeth og Ingrid Pramling Samuelsson (2012). «Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år. En forskningsoversikt». Høgskolen i Oslo og Akershus. Januar 2012.
- Bleken, Unni. "Barnehagen i samfunnet" (2007). I: Moser, Thomas og Röhle, Monika (red.). "Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?". Oslo. Universitetsforlaget.
- Breivik, Jens og Håvard Løkke (2007). «Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt» Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/rapporter/filosofi%20i%20skole.pdf> (Sist sett 31.10.14)
- Busch, Tor (2013). «Akademisk skriving». Bergen. Fagbokforlaget.
- Børresen, Beate og Bo Malmhøster (2003). «La barna filosofere. Den filosofiske samtalen i skolen». Høyskoleforlaget.
- Børresen, Beate og Bo Malmhøster (2008). «Filosofere i barnehagen» Bergen. Fagbokforlaget.

- Drugli, May Britt (2010). «Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis». Cappelen Damm.
- Duesund, Knut (2005). «Etikk og filosofi i skolen» Fagbokforlaget.
- Fastvold, Morten (2006). «Å tenke filosofisk med barn». I: *Utdanning* Nr.11 Publisert 01.06.2006 <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Kronikk/A-tenke-filosofisk-med-barn/> (Sist sett 31.10.14)
- Fastvold, Morten (2010). «Kan barnehagebarn filosofere?» I: *Fri tanke* Nr. 4 Publisert 02.2010 http://fritanke.no/filarkiv/pdf/fri_tanke_1101.pdf (Sist sett 31.10.14)
- Fog, Jette. (1994). (6. Opplag 2001). ”Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterveiw”. Danmark. Akademisk Forlag A/S.
- Føllesdal, Dagfinn, Lars Walløe og Jon Elster (1990). «Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi». Oslo. Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund 1996. «Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen». I: Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Harriet Holte og Ragnvald Kalleberg (red.). Oslo. Universitetsforlaget.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2008). «At stå i det åbne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær». København. Hans Reitzels Forlag.
- Haugen, Synnøve, Gunvor Løkken og Monika Røthle (red.) (5. opplag 2009). «Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger». Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hjørdemaal, Finn (2002). «Vitenskapsteori». I: Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Thor Arnfinn Kleven (red.). Unipub Forlag.
- Hovik, Lise (2011). «Nærværets betydning i barneteater for de minste». I: *Møter i bevegelse*. Marte Sverdrup Liset, Anne Myrstad og Toril Sverdrup (red.). Bergen. Fagbokforlaget.
- Ingeberg, Petter (2007). ”Lov- og forvaltningsmessige forutsetninger og betingelser”. I: Moser, Thomas og Røthle. Monika (red.) ”Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?” Oslo. Universitetsforlaget.
- Jespersen, Per (1993) «Børn og filosofi – en let indføring» <http://filosofimedbarn.no/pdf/bf.pdf> (Sist sett 31.10.14)

- Korsvold, Tora. 2005. "For alle barn. Barnehagens framvekst I velferdsstaten". Oslo. Abstrakt forlag AS.
- KD 2005. «Høring – forslag til revidert rammeplan for barnehagen 07.09.05» <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2005/horing-forslag-til-revidert-rammeplan-fo/1.html?id=97480> (Sist sett 31.10.14)
- KD (2006). «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- KD (2007a). «Veileder. Tilsyn med barnehager». Oslo. Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/bro/2007/0001/ddd/pdfv/304960-tilsyn-f4226.pdf> (Sist sett 31.10.14)
- KD (2007b). «Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2008). «Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole». <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/veileder/f-4248%20fra%20eldst%20til%20yngst.pdf> (Sist sett 31.10.14)
- KD (2011). «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver». Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar (9. opplag 2006). «Det kvalitative forskningsintervju».Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Løkken, Gunvor (2005). *Økende andel småbarn i barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Løkken, Gunvor (5. opplag 2010). «Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen». Cappelen Akademisk Forlag.
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). «Framtidens barnehage». Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2003:16. 2003. «I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle». Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- OECD. 2006."Country Profiles: An Overview of Early Childhood Education and Care Systems in the Participating Countries – Norway. Paris. OECD

- Olsholt, Øyvind, Maaike Lahaise og Ariane Schjelderup (2008). «Filosofiske samtaler i barnehagen. Å ta barns tenkning på alvor». Oslo. Kommuneforlaget.
- Olsholt, Øyvind og Ariane Schjelderup (2013). «Filosofi og etikk i barnehagen». Cappelen Damm AS.
- Opdal, Paul Martin (2008). «Pedagogisk-filosofiske analyser». Oslo. Fagbokforlaget.
- Postholm, May Britt (2005). «Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier». Oslo. Universitetsforlaget.
- Repstad, Pål (2007). «Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag». Oslo. Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 16. (2006 – 2007). «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring». Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. Nr. 30 (2003-2004). (2004). «Kultur for læring». Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-9.html?id=563927>) (Sist sett 31.10.14)
- SSB (2014) <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2014-04-25?fane=tabell&sort=nummer&tabell=173798> Publisert 25.05.2014. (Sist sett 31.10.14)
- Svendsen, Lars Fr. H (2003). «Hva er filosofi». Oslo. Universitetsforlaget.
- Thagaard, Tove (2. utg. 2006). «Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode». Fagbokforlaget.
- Østrem, Solveig, Harald Bjar, Line Rønning Føsker, Hilde Dehnæs Hogsnes, Turid Thorsby Jansen, Solveid Nordtømme og Kristin Rydjord Tholin (2009). «Alle teller mer». (HiVe-rapport nr. 1 / 2009). Tønsberg. Høgskolen i Vestfold.
- Ødegaard, Elin Eriksen (2007). «Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barn og voksnes samtalefortellinger. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ødegaard, Elin Eriksen, Sigurd Aukland, Liv Gjems, Turi Pålerud, Monica Seland og Heidi Grande Røys (2014). «Tekstforslag til revidert rammeplan for barnehagen».

<http://www.udir.no/PageFiles/81698/Tredjeutkast-rammeplan-19-02-2014.pdf?epslanguage=no> (Sist sett 31.10.14)

Intervjuguide.

Før intervjuet starter (briefing):

- definer situasjonen for intervjupersonen (anonymitet, rett til å trekke seg)
- forklar formålet med intervjuet
- forklar bruken av lydopptaker
- spør om intervjupersonen har noen spørsmål før intervjuet begynner

1. Forskningsspørsmål:

Hvordan forstår du innholdet i rammeplanens fagområde Etikk, religion og filosofi?

- (Fagområdet Etikk, religion og filosofi er endret noe fra den forrige rammeplanen. Har du gjort deg noen tanker om denne endringen?)
- Hvordan oppfatter eller forstår du rammeplanens fagområde Etikk, religion og filosofi?
- Hvilke muligheter og utfordringer mener du at forståelsen av fagområdet byr på for personalet?
- Har dere i barnehagen diskutert fagområdet og forståelsen av dette?
- Har du deltatt på kurs eller på andre måter fått impulser utenfra når det gjelder dette fagområdet?
- I hvor stor grad mener du at ”tolkningen” av innholdet i fagområdet er personavhengig?
- Hva tenker du om de ulike delene i fagområdet?

2. Forskningsspørsmål:

Hvordan forstår og arbeider førskolelærere med begrepet ”filosofi”?

- Filosofi er et begrep som blir brukt i rammeplanen. Hva legger du i dette begrepet i barnehagesammenheng?
- På hvilken måte mener du man kan arbeidet med filosofi med barn fra 0 – 3 år?
- Har dere i barnehagen arbeidet spesielt med de ansattes forståelse av filosofi - delen av fagområdet?

- Kjenner du til opplegg for filosofering med barn som dere ikke bruker i barnehagen?

3. Forskningsspørsmål:

Hvordan arbeides det praktisk/konkret med fagområdet i forhold til barn på 0 – 3 år?

- Hvordan ser du på rammeplanen som retningsgivende for det praktiske arbeidet med Etikk, religion og filosofi i barnehagen?
- Hvilke muligheter åpner fagområdet for i det praktiske arbeidet med de yngste barna?
- Hvilke utfordringer synes du ligger i det praktiske arbeidet med fagområdet?
- På hvilken måte arbeides det praktisk med faget i hverdagen?
- Har dere hatt fagområdet som tema over en lengre periode i barnehagen?
(- Hva gjorde dere da?)
- Hva legger du i begrepet undring?
- På hvilken måte mener du dette fagområdet kan sammenliknes med eller er forskjellig fra de andre fagområdene i Rammeplanen?

Tromsø 03.12.08

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave i pedagogikk.

Jeg er masterstudent ved universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven i pedagogikk. I den forbindelse skal jeg gjennomføre en intervju – undersøkelse. Denne skal omhandle førskolelæreres forståelse og praktisk arbeid med Rammeplanens fagområde etikk, religion og filosofi med barn fra 0 – 3 år.

Jeg kontakter dere for å spørre om en av førskolelærerne ved barnehagen kunne tenke seg å delta på et intervju om dette temaet. Intervjuet vil dreie seg om førskolelæreres opplevelse av fagområdet, og hvordan det praktiske arbeidet med fagområdet arter seg.

Innsamlede data fra intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Spørsmålene i intervjuet vil ikke berøre taushetsbelagt informasjon. Både barnehagen og førskolelæreren som blir intervjuet vil være anonyme. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig (mai -09). Det er frivillig å være med, og den som blir intervjuet har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Pernille Bartnæs

Sommarfjøsveien 67

9020 Tromsdalen

Tlf: 90663246

Mail adr.: pba004@mailbox.uit.no

