

MASTEROPPGAVE

Kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet

Sandra Elise Sekkouri

August 2023

Masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år)

Fakultet for lærerutdanninger og språk



Forord

Takk Bakhtin, *gracias* for gjenklanger, det vil si for hvert enkelt møte med ytringer (skriftlig og muntlig). Ytringer i form av et blikk, lyden av en melodi, fuglekviter, stilhet, tekstene til Gabriel García Márquez og Thorbjørn Egner (for å nevne noen), sangene jeg er så glad i og som gjør at jeg reiser meg opp for å danse eller kanskje felle en tåre. Takk for ytringer fra menneskene som har gjort/gjør meg og kommer til å gjøre meg tankefull, usikker, glad, trist, sint, sterk, lattermild og sikkert mer ...

Takk for gjenklanger fra i går og dagene før det, for gjenklanger fra i dag og for gjenklangene fra i morgen og dagene som vil komme etter det. Det gjør at jeg vet at jeg ikke er «bare meg», men er også «oss». Farget av og med duften av ulike sosiale, politiske, religiøse, utdannings og kulturelle kontekster:

Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta obra, de una persona, de una generación, de una edad, de un día, de una hora. Cada palabra tiene el aroma del contexto y de los contextos en que ha vivido intensamente su vida desde el punto de vista social; todas las palabras y las formas están pobladas de intenciones.

(Bakhtin, 1989 i Arán et al., 2016, s. 55-56)

Sitatet på engelsk:

All words have the "taste" of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions.

(Bakhtin, 1981, s. 293)

Professor Ann Sofi Larsen, takk for veiledning og for at du har gått ved siden av meg.

Sandra Elise Sekkouri (Alfaro)

August 2023

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er «kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet». Jeg utfordrer og utvider begrepene kollektive prosesser og kunnskapsdeling ved å legge dem tett mot Bakhtins ideer rundt dialog med særlig vekt på gjenklanger i ytringer. Fokus er rettet mot de yngste barna i barnehagen og medvirkningstanker med utgangspunkt i Rammeplan for barnehagen, oppgaver og innhold fra 2017. Tekstens teoretiske og metodologiske landskap tar utgangspunkt i Mikhail Bakhtins språkfilosofi. Dialog, ytring, gjenklang og respons er begreper jeg låner fra Bakhtin og tar i bruk for å sette i bevegelse og utforsker det empiriske materialet. Det empiriske materialet bygger på egne erfaringer knyttet til ulike former for kollektive prosesser og kunnskapsdeling koblet til arbeid med barnehagebarn. Erfaringene er konkretisert i fire ulike hendelser fra en årrekke arbeid med barn (mellom 1995-2021), fordi *jeg har jobbet med fremtiden i over 20 år*. Jeg har over 20 års erfaringer knyttet til ulike kontekster (samfunns, utdannings, politiske føringer, diskurser om læring, barndomer). Gjenklang i denne oppgaven inviterer til å pendle frem og tilbake i en barnehagefaglig og politisk tid, ikke for å finne svar eller sammenligne praksiser. Men for å forsøke å lytte til gjenklanger i dialogens ytringer.

Inn til dette arbeidet har jeg med følgende forskningsspørsmål:

«Hva kan oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet åpne for?»

Undersøkelsen omhandler de yngste barnas (0-3 år) rett til å medvirke i sin egen hverdag i barnehagen. Ved hjelp av gjenklanger fra relevant forskning samt politiske aktuelle dokumenter synligjør undersøkelsen et behov for å løfte i enda større grad diskusjoner rundt synet på de yngste barna. Samt rette søkelyset på og utfordre tanker om hva som kan innebære å ha kompetanse til å møte og samarbeidet med denne gruppe barn i barnehagen.

To sentrale funn fra dette arbeide er:

- Hvor sterke gjenklangerne helt fra rammeplan for barnehagen (BFD, 1996) fortsatt kan sitte og gi lyd fra seg i dagens barnehagepraksiser.
- Samfunnsendringers bevegelser har gitt betegnelsen «de yngste barna i barnehagen» et annet innhold.

Summary

The theme of this master's thesis is "collective processes and knowledge sharing in early childhood education ". I challenge and expand the concepts of collective processes and knowledge sharing by taken them close to Bakhtin's ideas about resonance in utterances. The focus is on the youngest children in the kindergarten and thoughts of participation based on the framework plan for the kindergarten, tasks and content from 2017. The theoretical and methodological landscape of the text is based on Mikhail Bakhtin's philosophy of language. Dialogue, utterances, resonance and response are terms I borrow from Bakhtin and use to explore the empirical material. The empirical material is based on own experiences related to various forms of collective processes and knowledge sharing linked to work with kindergarten children. The experiences are concretized in four different incidents from several years of work with children (between 1995-2021), because *I have worked with the future for over 20 years*. I have over 20 years of experience related to various contexts (societal, educational, political, discourses about learning, childhood). Resonance in this thesis invites to commute back and forth in an early childhood educational professional and political time, not to find answers or compare practices. But try to listen to the resonance in the dialogue's utterances. For this work, I have the following research questions:

“What can attention to resonance in the field of early childhood education open up?”

The research deals with the youngest children's (0-3 years old) right to participate in their own everyday life in the kindergarten. With the help of resonance in relevant research as well as relevant political documents, this research highlights a need to raise discussions around the view of the youngest children to an even greater extent. As well as directing the spotlight on and challenging thoughts about what might entail having the competence to meet and collaborate with this group of children in early childhood education.

Two key findings from this work are:

- How strong the resonance from the framework plan for the kindergarten (BFD, 1996) can still sit and make a sound in today's kindergarten practices.
- Social change's movements have given the term "the youngest children in kindergarten" a different meaning.

Resumen

El tema de esta tesis de maestría es "procesos colectivos e intercambio de conocimientos en el campo de la educación infantil". Desafío y amplió los conceptos de procesos colectivos e intercambio de conocimientos acercándolos a las ideas de Bajtín sobre las repercusiones en los enunciados. La atención se centra en los niños más pequeños del jardín de infancia y formas que reflejan la participación, basados en el plan marco para el jardín de infancia, las tareas y el contenido del 2017. El panorama teórico y metodológico del texto se basan en la filosofía del lenguaje de Mikhail Bajtín. Diálogo, enunciados, repercusiones y respuesta son términos que tomo prestados de Bajtín y utilizo para poner en marcha y explorar el material empírico. El material empírico se basa en experiencias propias relacionadas con diversas formas de procesos colectivos e intercambio de conocimientos vinculados al trabajo con niñas y niños de jardín de infancia. Las experiencias se concretan en cuatro incidentes diferentes de varios años de trabajo con niñas y niños de edad preescolar (entre 1995-2021), *porque he trabajado con el futuro durante más de 20 años*. Tengo más de 20 años de experiencia relacionada con diversos contextos (sociales, educativos, políticos, discursos sobre el aprendizaje e infancia). Repercusiones en esta tesis invitan a viajar de un lado a otro en un transcurso de periodos tanto profesional como político, no para encontrar respuestas o comparar prácticas. Pero escuchar la resonancia que surge en los enunciados del diálogo. Para este trabajo tengo la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué puede surgir, el prestarle atención a la resonancia en el campo de la educación infantil? Este trabajo de investigación trata sobre el derecho de los menores (0-3 años) a participar en su propia vida cotidiana en el jardín de infancia. Con la ayuda de diversas resonancias en investigaciones, así como relevantes documentos políticos, se destaca la necesidad de generar discusiones en torno a la visión de los niñas y niños más pequeños en mayor medida. Además de dirigir la atención y cuestionar los pensamientos sobre lo que podría implicar tener la competencia para conocer y colaborar con este grupo en la educación infantil.

Dos hallazgos clave de este trabajo son:

- La fuerza que las resonancias del plan marco para el jardín de infancia (BFD, 1996) todavía pueden asentarse y murmulan en las prácticas de jardín de infancia de hoy día.
- Los movimientos de cambio social le han dado otro significado al término "los menores en el jardín de infancia".

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Summary	4
Resumen	5
1.0 Innledning.....	8
1.1 Tematikk.....	8
1.2 Gjenklang, et sentralt begrep.....	8
1.3 Jeg har jobbet med fremtiden i over 20 år.....	10
1.4 Bakgrunn og hensikten med oppgaven.....	12
1.5 Mitt materiale og oppklaringer rundt utforming av teksten	15
1.6 Forskningsspørsmål, «alt» får en ramme.....	18
1.7 Motivasjon, med gjenklang fra Mikhail Bakhtins og mine egne erfaringer.....	19
1.8 Oppbygning av oppgaven.....	21
2.0 Ethiske perspektiver	23
3.0 Sentrale politiske føringer og tidligere forskning.....	25
3.1 Rammeplaner for barnehagen (1996 og 2017).....	27
3.2 Meldinger til Stortinget og strategier	30
3.3 Aktuell forskning.....	35
4.0 Vitenskapsteoretiske og metodologiske innganger	40
4.1 En utvidelse, med en allerede definert retning	42
4.2 Koble en tekst til en annen	43
4.3 Metodedel; transformasjon fra dokumentasjon til narrativ	45
4.3.1 Transparens, noen konkrete grep.....	46
4.3.2 Reduksjon og systematisering/organisering av datamaterialet.....	48
4.3.3 Reduksjon og systematisering, steg for steg.....	50
4.3.4 Fra fire ulike perioder til fire konkrete hendelser i form av tekst, fire narrativ.....	52
5.0 Teoretiske referanserammer	55
5.1 Med et sosiokulturelt teoretisk blikk	55
5.2 Verdiposisjoner og Rammeplan for barnehagen	59
5.3 Kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet	60
5.4 Bakhtin, dialog, ytring, respons og gjenklang.....	64
5.4.1 Mikhail Mikhailovitj Bakhtin (1895-1975).....	64
5.4.2 Når dialogen slutter, slutter alt. En utvidelse av dialogbegrepet	66
5.4.3 Primære og sekundære talegener	70
5.4.4 Valg av ulike narrative, noen tanker.....	79

6.0 Diskusjon – teori og empiri settes i spill	81
6.1 Overordnet premisser for diskusjoner	81
6.2 Barna kan ikke vente ... de er her nå	82
6.3 sammen gjør vi hverandre gode	85
6.4 «Vi er på en reise sammen ...».....	88
6.5 «Vi leter etter et eller annet, fordi situasjonen er helt ny»	91
7.0 Avsluttende fortsettelser	96
7.1 Et kort tilbakeblikk på arbeidet gjort med teksten.....	102
8.0 Litteraturliste	104

1.0 Innledning

Dette er et politisk dokument med en filosofisk, akademisk og kanskje noe poetisk gjenklang eller kanskje en akademisk tekst med en filosofisk, politisk og noe poetisk gjenklang.

1.1 Tematikk

I august 2017 trådte den nye rammeplan for barnehagen i kraft, en av hensiktene i den nye rammeplanen var å tydeliggjøre tilbudet i barnehagen for de yngste barna (Regjeringen.no, 2016). Følgende presenteres det et direkte sitat fra rammeplan for barnehagen hvor de yngste barna i barnehagen eksplisitt blir nevnt, sitatet ligger under kapittel 4. Barns medvirkning:

Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27)

Sitatet har direkte forbindelse til barnehageloven § 1 og § 3 (Barnehageloven, 2005) Grunnloven § 104 (Kongeriket Noregs grunnlov, 1814) og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1. (Menneskerettsloven, 1989) som handler om barns rett til å uttrykke egne meninger og synspunkter i saker som gjelder dem selv, i samsvar i barnets alder og modenhet. Videre i rammeplan for barnehagen står det at; «barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet, og at barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Begreper brukt i rammeplan for barnehagen slike som; aktiv deltakelse (i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet), gi uttrykk for sitt syn (på barnehagens daglige virksomhet) kan være begreper som inviterer til et samarbeid, et samarbeid mellom barn, foreldre/foresatte og personalet i barnehagen, eller *kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet*. Som er temaet for denne oppgaven.

1.2 Gjenklang, et sentralt begrep

Gjenklang er et begrep som preger hele arbeidet med denne masteroppgaven, og får av den grunn en sentral rolle under arbeidsprosessen. Jeg presenterer begrepet kort nå og skriver mer om det under teorikapittelet. Tematikken for dette arbeidet, teoretiske perspektiver,

metodologi, diskusjoner underveis knyttes sammen og får liv gjennom gjenklang. Begrepet henger tett sammen med ytringer som Bakhtin beskriver som en dialogisk relasjon. Han hevder at:

Ytringer er ikke likegyldige overfor hverandre og er ikke seg selv nok, de vet om hverandre og reflekterer hverandre gjensidig. (...) Alle ytringer er fulle av gjenklang og gjenlyd av andre ytringer som de er knyttet sammen med i det felleskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjør. (Bakhtin, 1979/2005, s. 35)

Begrepet gjenklang tar sin plass og presenterer seg selv gjennom hele teksten. Begrepet brukes underveis og «dukker opp» i ulike former og varianter og som allerede nevnt er det inspirert av Bakhtins språkfilosofi (Bakhtin, 1979/2005, s. 64). Fordi gjenklang følger hele teksten blir det som er skrevet allerede før teoridelen også av betydning, gjenklang er med hele tiden. Og har en analytisk funksjon for tekstens diskusjoner.

Å forklare begrepet gjenklang, eller å forsøke å fange eller definere hva gjenklang er/kan bety kan oppleves som et uoverkommelig oppdrag. Begrepet bør oppleves, gjøres, erfares om og om igjen, settes i bevegelse, utsettes for utforskning, eksperimentering og brettes ut. Til dette benytter jeg meg av ulike aktuelle barnehagepolitiske dokumenter, relevant forskning og teori for feltet jeg skriver om samt fire ulike hendelser (i form av egne erfaringer fra arbeid med barn), dette sist nevnt utgjør det empiriske materialet for denne undersøkelsen. Materialet gir en åpning for å pendle frem og tilbake i tid og kontekster når kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet blir utforsket. Det er et forsøk på å eksperimentere med relokalisering av handlinger, ved å knytte narrativ (mitt materiale) til et bestemt årstall, tidsperiode. Ikke som en dør som lukkes og isolerer hendelsene fra hverandre, men en måte å lytte til gjenklang på underveis i teksten.

Med andre ord, alt i denne teksten henger sammen og har noe å si for hverandre. Hensikten med denne korte innledningen om gjenklang er blant annet å løfte det tidligere skrevet, at dette arbeidet i sin helhet «får liv gjennom gjenklang». Det er nettopp det Bakhtins språkfilosofi kan gi en inngang til, å synliggjøre livet og kontekstene i samfunnet under ulike dialoger og gjennom gjenklang underveis i denne teksten. Særlig fordi teksten pendler i tid, beveger seg mellom ulike barnehagerealterte dokumenter og erfaringer som tilhører en bestemt tid med egne gjenklanger.

Gjenklang har i denne oppgaven ønsket velkommen til det som kan ligge bak ulike ytringer i dialogene; til i går, i dag og i morgen. Gjenklangens plass i barnehagefaglige dialoger kan

hjelpe til å se sammenhenger mellom praksiser og kontekster. I følge Bakhtin er alle ytringer i dialogen, skriftlige som muntlige en del av et lengre komplekst ytringskjede (1979/2005). Med Bakhtins blikk på ytringer har det som skjer i barnehagen i dag sammenheng med det samfunnet vi er en del av nå, det som har vært før og samtidig vil det være med å påvirke det som kommer i fremtiden. Bakhtin åpner opp med dette muligheter for å gjøre noe i dag med det som skal skje i morgen, men da må vi være klar over hva vi har vært og er del av i dag (kontekster, samfunnspolitiske og utdanningsidealer) (Bakhtin, 1981).

1.3 Jeg har jobbet med fremtiden i over 20 år

Mine samfunnspolitiske og utdannings gjenklanger kobles til Honduras, et land i Mellom - Amerika hvor jeg har min utdanning i fra. Barneskole, ungdomsskole og en treårig lærerutdanning med integrert praksis i barnehage og opp til 6. klasse. Mine erfaringer utvides når jeg flytter til Norge og får jobb som assistent ved skole/SFO hvor jeg får innsikt i det norske skolesystemet. Noen år senere blir jeg kjent med hvordan høyere utdanning kan fungere, da jeg selv blir student ved en høyskole som tilbyr førskolelærerutdanning (i dag barnehagelærerutdanning). Jeg går videre og tar en mastergrad med fokus på de yngste barna i barnehagen¹, en interesse jeg fikk etter å ha jobbet som pedagogisk leder etter endt førskolelærerutdanning.

Da jeg tok min lærerutdanning i Honduras, var betydningen av at vi studentene kom til å jobbe med vårt eget lands fremtid (barna) veldig stor. Et av hovedmålene da var å legge til rette for å unngå frafall fra barneskole (UNICEF, 1992-1993, s. 7). Fremtidsblikket møter jeg også under min utdanning i Norge og møter det fortsatt i dag, et eksempel er et av målene formulert i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 18): «Regjeringen har som mål at ni av ti elever som begynner på videregående opplæring, skal fullføre og bestå innen 2030. Et viktig skritt på veien er at 5 000 flere skal fullføre videregående opplæring hvert år innen 2025. Skal vi nå dette målet, er det viktig at barna får et godt pedagogisk tilbud allerede fra de er små».

I dag jobber jeg som høyskolelektor og er opptatt av barnehagepedagogikk, de yngste barna både dem i Honduras og dem i Norge. Bakhtin hevder at alle ytringene er fulle av gjenklanger og gjenlyder av andre ytringer som de er knyttet sammen med i det fellesskapet som den aktuelle kommunikasjons-sfæren de er en del av (1979/2005, s. 35). Jeg er opptatt av gjenklanger fra samfunnet, politiske, kulturelle og utdanningsstemmer som gir lyd fra seg i møte med i dag. Og som er klare for å gi gjenklang til i morgen. Jeg vil med dette ikke oppfattes som en profesjonsutøver som ikke er opptatt av fremtiden, jeg er opptatt av

¹ 2015 Mastergrad i pedagogikk (med fokus de yngste barna i barnehagen) ved Universitetet i Sørøst-Norge.

fremtiden, men jeg er også svært opptatt av i dag. Jeg mener at det er avgjørende for de yngste barna i barnehagen at personalet har blikket rettet mot her og nå, på barndommen i dag. Personalet i barnehagene jobber ikke kun med «fremtiden» de jobber med dagens barndommer. Store deler av barns barndom leves i barnehagene, er min oversettelse av «den institusjonaliserte barndommen».

Kollektive prosesser er noe som har opptatt meg lenge og på ulike måter; kollektive krefter for å bekjempe analfabetisme i mitt land (med referanse til hovedmålet fra UNICEF). Møte med kollektive krefter i Norge, i form av velferdsstaten (som bidrar til å sikre rett til utdanning for alle). I møte med Bakhtins språkfilosofi har *kollektive prosesser* blitt utvidet og gitt det andre dimensjoner. Både i større skala (bekjemping av analfabetisme, velferdsstat) og i mindre skala, det som skjer for eksempel i barnehagen når politiske føringer fra rammeplan for barnehagen skal realiseres. Det er de *kollektive prosesser* jeg skriver om og utvider i mitt arbeid, føringer fra rammeplan for barnehagen.

Da begrepet medvirkning kom i rammeplan for barnehagen i 2006, ble det en slags utprøving av begrepet i barnehagene. Selv var jeg student og prøvde å finne ut av hva dette begrepet kunne ha å si for meg som fremtidig førskolelærer. Sandvik (2007) problematiserte og synliggjorde noen utfordringer medvirkningsbegrepet hadde med seg da det kom, og måten det kunne virke sammen med barna. Hun hentet inn begrepet medbestemmelse og så på utfordringer knyttet til faren for å se på begrepet som synonymt til medvirkning. Sandviks artikkel har hovedfokus på de yngste barna og diskuterer hvordan retten til medvirkning kan forstås i møte med denne gruppe barnehagebarn. Hun støtter seg til Bae (Bae 2006, i Sandvik, 2007, s. 28), som hevder at «selve det å uttrykke seg er ikke tilstrekkelig. Barns uttrykk må føre til noe». Denne samme påstanden er fortsatt aktuell i dagens faglige diskusjoner om medvirkning i barnehagen (Bae, 2018).

For å utfordre medvirkningsbegrepet har jeg valgt å legge det tett opp mot begreper som kollektive prosesser og kunnskapsdeling, dette har jeg allerede skrevet noe om. Med gjenklang blir jeg tvunget til å se kontekstene medvirkningsbegrepet er en del av og har vært en del av. Ut ifra perioden jeg forholder meg til og samfunnet begrepet befinner seg i. Hva er grunnlaget for hvordan det snakkes om medvirkning i en gitt periode eller sted? Mine erfaringer i form av de fire narrativ (mitt materiale) viser til en bred forståelse av hvordan medvirkningsbegrepet knyttet til kollektive prosesser og kunnskapsdeling kan se ut i praksis. Arbeidet med gjenklang har gjort synlig et behov i barnehagefeltet for videre diskusjoner om medvirkning knyttet til de yngste barna i barnehagen. Dette kommer frem underveis i teksten

via fokuset som ligger på de yngste barna i ulike barnehagepolitiske relaterte dokumenter og forskning, samt påvirkningskraften det kan ha for dialogene om hvordan medvirkning kan se ut i barnehagen når personalet skal samarbeide med de yngste barna.

Ved å sette medvirkning med utgangspunkt i rammeplan for barnehagen 2017 intensjoners sammen med kollektive prosesser og kunnskapsdeling har jeg ambisjoner om å gi diskusjonene en annen retning. Kanskje bidra med å gi medvirkningsbegrepet i møte med de yngste barna et annet innhold og på denne måten «slippe å oversette» rammeplanen, for å bruke formuleringer fra underveisrapporten (NORCE, 2021, s. 221). En formulering jeg kommer tilbake til i neste underkapittel.

1.4 Bakgrunn og hensikten med oppgaven

Denne undersøkelsen er med på å utvide begrepene kollektive prosesser og kunnskapsdeling, ved å se dem i sammenheng med den russisk filosof og litteraturviter Mikhail Mikhailovitj Bakhtins ideer rundt gjenklang i dialogens ytringer. Jeg gjør en teoretisk analyse med begreper fra Bakhtin og går inn i ulike tekster; faglige og politiske barnehagedokumenter, forskning, teori og narrativer fra eget arbeid med barn i barnehagealder. Jeg ser på dette arbeidet som lesing av et *20 års arbeid med fremtiden*. Alle disse ulike tekstene nevnt hefter seg på hverandre og utgjør en helhet, med en ambisjon om å «riste litt» i medvirkningsbegrepet fra rammeplan for barnehagen fra 2017. Et begrep som nevnt i forrige underkapittel skapte mange bevegelser i den norske barnehageverden, og har bidratt til ulike praksiser samt skapt en del forventninger til begrepets faglige innhold. Når jeg i dette arbeidet skriver om kollektive prosesser og kunnskapsdeling er det med utgangspunkt i medvirkning, og når jeg skrev at jeg har en ambisjon om å «riste litt» på det. Er det nettopp fordi begrepet er ladet med forventninger som leder til handlinger eller en slags respons/svar (om jeg bruker Bakhtins begreper) som bygger på disse forventningene. Spørsmålet er hvor kommer forventningene fra og hvilke verdier kan ligge bak disse? Mitt arbeid gir ingen konkrete svar på spørsmålene stilt, men ved hjelp av gjenklang undersøker jeg og er nysgjerrig på mulige samfunns, politiske og faglige forventninger som i dag gir føringer til medvirkningsbegrepet. Jeg ser som lite hensiktsmessig og vri og vende (i dag) enda en gang på medvirkningsbegrepet, slik det har blitt gjort siden 2006 da det kom inn i rammeplan for barnehagen for første gang. Det er grunnen for at jeg nå fremover i teksten skriver om «kollektive prosesser og kunnskapsdeling» når jeg utforsker medvirkning i det småbarnspedagogiske feltet. Ikke for å viske bort begrepets levde liv, det er umulig og ikke et mål i seg selv ifølge Bakhtin (1981, s. 293), men for å lytte til gjenklanger og snakke om det

på andre måter. Fokus er rettet mot de yngste barna i barnehagen og medvirkningstanker som tar utgangspunkt i Rammeplan for barnehagen, oppgaver og innhold fra 2017. Formålet er å bidra med kunnskap rundt temaer som har forbindelser og omhandler pedagogisk arbeid sammen med de yngste barna i barnehagen.

Implementering av ny rammeplan for barnehagen fra 2017 har fått mye fokus, dette blir synliggjort gjennom ulike tiltak som skal støtte opp og realisere rammeplanens intensjoner og krav. I strategien Kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017) kommer det frem ulike tiltak som skal bidra til å styrke personalets kompetanse og pedagogiske praksis i tråd med rammeplanen. Tiltak, oppfølging og evaluering av rammeplanens implementering er også å finne i strategien Barnehagen for en ny tid, Nasjonal barnehagestrategi mot 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det er i tillegg utarbeidet en underveisrapport fra prosjektet Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021). I underveisrapporten blir punktet *Rammeplanen er bedre tilpasset også de yngste barnas behov* stort sett knyttet til tilvenning og overganger. En annen faktor som legges vekt på i underveisrapporten er økningen av barnehagebarn mellom 1-2 år i de siste 20 årene, denne økningen beskrives som en utfordring knyttet til arbeid med de yngste barna. Utfordringene konkretiseres og kobles til tre områder jeg oppsummerer på følgende måte; 1) det er utfordrende å oppfylle enkelte målsetninger og krav i barnehagen når det arbeides med de yngste barna, 2) det er en stor utfordring for barnehagen å ivareta de yngste barna på en faglig forsvarlig måte, og 3) det er utfordringer knyttet til hvordan man utvikler best mulig kompetansen for den gruppe som arbeider med de yngste barna (NORCE, 2021, s. 220). Når det gjelder arbeid med rammeplan for barnehagen blir ordet «oversette» brukt i underveisrapporten; «De ansattes utfordringer med å oversette rammeplanens målsetninger i forhold til de yngste barna kan tolkes i retning av at rammeplanen er skrevet med utgangspunkt i eldre barns hverdag i barnehagen» (NORCE, 2021, s. 221).

I underveisrapporten (NORCE, 2021) ble det utdypet to spesifikke temaer; overganger og samisk innhold i barnehagene. Avslutningsvis i underveisrapporten kommer det frem at:

Funn fra Barnehagestudien, som er basert på kvalitative intervjuer med ansatte, tyder på at det er en utfordring for barnehagene å tilrettelegge rammeplanens mål og ambisjoner for de yngste barna. Dette var en utfordring flere ansatte tok opp på selvstendig initiativ i intervjuene. (NORCE, 2021, s. 270)

I de kvantitative undersøkelsene gjort i forbindelse med underveisrapport fra prosjektet Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021), ble det ikke gitt rom for å ta opp temaet som omhandlet «tilrettelegging av rammeplanenes mål og ambisjoner for de yngste barna» (jeg bruker samme formuleringen fra underveisrapporten s. 270). Som allerede skrevet var det to spesifikke forhåndsbestemte temaer som var rammene for undersøkelsene. Likevel synliggjorde informantene noen utfordringer knyttet til implementering av rammeplanen. Videre i underveisrapporten står det at; «det kan være aktuelt å inkludere temaet videre i både kvalitative og kvantitative undersøkelser» (NORCE, 2021, s. 270). Når det ses tilbake til funn fra barnehagestudien.

Dette gir noen signaler for hva personalet i barnehagene kan ha behov for av kunnskap innenfor småbarnspedagogiske feltet, samt noen mulige veier for videre forskning.

Min undersøkelse kan bidra til utvidelser av perspektiver rundt kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Og kobles direkte til den første av de tre utfordringene oppsummert tidligere med utgangspunkt i underveisrapporten (NORCE, 2021, s. 220) og som allerede har blitt nevnt. 1) Det er utfordrende å oppfylle enkelte målsetninger og krav i barnehagen når det arbeides med de yngste barna. Dette punktet hjelper meg å holde retning og blikket festet på de yngste barna og profesjonsutøvelse.

Oversette og å tilrettelegge er to begreper som anvendes i underveisrapporten i forbindelse med implementering av rammeplan;

De ansattes utfordringer med å oversette rammeplanens målsetninger i forhold til de yngste barna ... (NORCE, 2021, s. 221) og ... det er en utfordring for barnehagene å tilrettelegge rammeplanens mål og ambisjoner for de yngste barna (NORCE, 2021, s. 270). Begge allerede sitert i sin helhet under denne underskriften.

Disse to begreper *oversette* og *å tilrettelegge* er med videre i teksten med særlig vekt under diskusjonsdelen, begrepene utfordres i møte med rammeplanens egen bruk av begreper rundt medvirkning. Rammeplan for barnehagen setter noen krav til personalet i barnehagen om at alle barn, ut ifra egne forutsetninger skal være aktive deltagere i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Samt gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Formuleringene fra rammeplanen fordrer bruk av begreper som kan romme noe annet, eller mer en kun oversette og tilrettelegge. Fordi er det slik at rammeplanen kan oversettes for de yngste barna eller må vi tenke på nytt? Spørsmålet er retorisk, jeg mener ikke at rammeplanene skal oversettes til de yngste barna. Og nei, svaret er ikke enkelt. Å finne et svar på dette spørsmålet er heller ikke denne oppgavens intensjon.

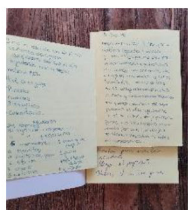
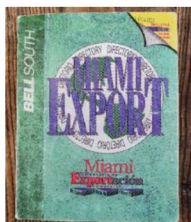
Dette er en tekst som utforsker begrepene kollektive prosesser og kunnskapsdeling når det lyttes til gjenklang, og hvordan vi kan tenke rundt disse begrepene når de pendler i tid og kontekster, og ses i sammenheng med politiske og samfunnsmessige barnehagefaglige bevegelser.

Videre nå introduserer jeg kort hva materialet mitt bygger på, dette for å gi pendling i tid et innhold knyttet til tematikken etterfulgt av noen oppklaringer omkring teksten.

1.5 Mitt materiale og oppklaringer rundt utforming av teksten

Materialet i denne undersøkelsen bygger på ulike dokumentasjoner fra eget arbeid med barn mellom perioden 1996 og 2021. Det er en stor mengde dokumentasjon som har blitt redusert til fire ulike hendelser. Disse fire hendelser har gjennomgått en transformasjon fra å være dokumentasjon til å bli fire ulike narrativ. Denne prosessen har blitt gjort ved hjelp av lydopptak og senere transkribering. Prosessens helhet blir detaljert beskrevet under 4.3 «metodedel».

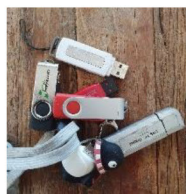
Bilder av dokumentasjon fra perioden 1996 - 2021, bildene hentes tilbake under kapittel 4:



Bilde 1: Notater, dokumentasjoner fra 1996. Honduras, praksis i barnehage i forbindelse med eget utdanningsløp til førskolelærer



Bilde 2: Notater, dokumentasjoner i permer og disketter i perioden 1998-2008. Norge, arbeidserfaringer fra SFO (skolefritidsordning) og praksis i barnehage i forbindelse med eget utdanningsløp til førskolelærer.



Bilde 3: Notater, dokumentasjoner lagret i minnepenn og ekstern harddisk i perioden 2008-2019. Norge, arbeidserfaringer som barnehagelærer fra fire ulike barnehager. Nicaragua, arbeidserfaringer som tolk i ulike barnehager og samarbeid mellom fagpersoner.

Bilde 4: Notater, dokumentasjoner lagret i skytjeneste i perioden 2019-2021. Norge, arbeidserfaringer som høgskolelektor fra ulike ReKomp samarbeid (Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen).

De ulike bildene er med på å gi visuell informasjon i tillegg til den beskrivende teksten ved siden av i hver enkelt tekstboks. Denne multimodale teksten som utgjør her tekst og bilder, forteller noe om periodene dokumentasjonene har vært og fortsatt er en del av. Selv om disse blir tatt i bruk i dag i dette arbeidet og knyttes til dagens arbeid med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Eier de sin egen historie og er en del av andre kontekster som ifølge Bakhtin gir noe gjenklang til i dag (Bakhtin, 1995; Bakhtin 1979/2005; Bakhtin, 1981).

Videre i teksten flettes inn de fire ulike hendelser fra ulike tidsperioder, det vil si de fire narrativ som utgjør datamaterialet mitt. Noen narrativ har bilder og tekst som utfyller hverandre. Måten denne teksten er satt sammen på bærer preg av kombinasjonen metodologien jeg tar i bruk og Bakhtins teorier om dialog med gjenklang. Noen konsekvenser av dette valget er at teksten jeg har utarbeidet inneholder ulike overskrifter, men fordi ulike tekster blir koblet til hverandre underveis rører kapitlene ved hverandre og kjenner til hverandre i denne dialogen, slik Bakhtin hevder (1979/2005, s. 35). De ulike kapitlene vil derfor på en eller annen måte veves i hverandre. Dette fordrer ekstra tydelighet fra min side slik at leseren ikke oppfatter teksten som rotete og uoversiktlig. Jeg må virkelig holde leseren i hånden og fortelle hvorfor underveis jeg valgte å ta den «lille stien» istedenfor «hovedveien» eller omvendt. Det er mange ulike stier jeg har valgt å ta innimellom når jeg pendler mellom ulike dokumenter og narrativ fra ulike perioder. Bakhtin skriver at «Ytringer er ikke likegyldige overfor hverandre og er ikke seg selv nok, de vet om hverandre og reflekterer hverandre gjensidig» (1979/2005, s. 35). Det er i dette landskapet jeg befinner meg i nå, i et 20 års barnehagefaglig, politisk og samfunnskontekstuell vev og ved hjelp av gjenklang gjør jeg et forsøk på å lytte til noe av det som ligger som grunnlag for i dag. Startpunktet er 1996 og ender med i dag, hvor jeg faktisk finner gjenklang fra 1996 i dagens rammeplan fra 2017. Det er denne veien denne teksten handler om og beskrives.

Metodologien tar utgangspunkt i Jackson og Mazzei (2012) ide om «plugging one tekst into another». I mitt tilfelle kobler jeg ulike tekster sammen underveis i tekstoppgraden, dette er; de fire narrativ, politiske relevante dokumenter for barnehagen som ulike rammeplaner for barnehagen (fra 1996 til 2017). Barnehagefaglige innspill underveis i form av forskning og litteratur og den teoretiske referanserammen fra Bakhtin konkretisert i mitt arbeid hovedsakelig gjennom begrepene dialog, ytringer, gjenklang og respons. Jackson og Mazzei (2012, s. 4) beskriver det å koble sammen en tekst til en annen som prosesser hvor tekstene konstituerer hverandre og skaper noe nytt. Dette skriver jeg mer om under overskriften; «Koble en tekst til en annen». Denne teksten skaper ikke nødvendigvis noe nytt, men når jeg tenker med Bakhtin vil det skape en utvidelse av det allerede eksisterende. Fordi i prosessene hvor tekstene kobles sammen skjer det også en sammenkobling av kontekster, historier og tid. Bakhtin skriver følgende; “Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions” (1981, s. 293). Bakhtin er også svært opptatt av leseren eller den andre i dialogen og hevder at «den andre» (lytter som leser) også har sin rett på ordet, på lik linje med taler eller forfatter i dialogen (Bakhtin, 1995, s. 61-62). Bakhtin hevder at to stemmer er et minimum for livet og væren (Bakhtin, 2017, s. 197), dermed kobles også leser inn i denne teksten med et ontologisk perspektiv.

Jeg tar i bruk tekstbokser noen plasser i teksten, det er en form for å understreke kobling til tekst til en annen. En visuell måte å gjøre det på, meningen er at det skal forsterke at tekstene er koblet til hverandre hele veien. Det samme har jeg valgt å gjøre med narrativ underveis (datamaterialet), hvor formen bryter med regelen om «Time New Roman, 12 skrift, 1,5 linje». For å markere seg selv og vise at sammenkobling gjør noe med helheten, men også selve tekstene.

Underveis i teksten anvender jeg begrepene *barnehagelærer* og *personalet i barnehagen* om hverandre, ikke som synonymer. Denne undersøkelsen retter ikke blikket spesifikt mot enten eller, det er barnehagens praksiser knyttet til arbeid med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet som er det sentrale. Med de ulike menneskene involvert i de prosessene. Når det kommer til bruken av betegnelsene *de yngste barna* og *ettåringer* er det heller ikke ment som de samme barnehagebarna, de yngste barna

peket mot alder 0-3 år. Endringer i teksten ved bruk av og overlapping av ordbruk har forbindelse med gjenklanger i barnehagefaglige og politiske samfunnsendringer, dette blir synliggjort og lagt vekt på underveis i teksten.

Oppsummert vil det si at denne sammensatte teksten består av ulike tekster og bilder; faglige, politiske, med referanser til mitt datamateriale i form av narrativ. Som flettes underveis i denne dialogen (Bakhtin ser på tekst også som ytringer og en del av dialogene) og har som formål og sette søkelys på gjenklang, når det her skrives om kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet.

1.6 Forskningsspørsmål, «alt» får en ramme

I følge Bakhtin (1981) (dette poenget er nevnt over), vil alle ord ha kontekstuelle overtoner med seg og allerede levde liv før den inntar i nye kontekster. Denne måten å tenke dialog på inviterer inn og åpner dørene for «alt», denne dialogen det vil si denne teksten kan ikke ta for seg alt og må på en eller annen måte begrenses. I dette arbeidet innrammes «alt» ved følgende forskningsspørsmål:

Hva kan oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet åpne for?

Fokus rettes særlig mot; de yngste barna i barnehagen, intensjoner om kollektive prosesser og kunnskapsdeling (barns medvirkning) i rammeplan for barnehagen 2017, med et ekstra blikk på *aktiv deltakelse* i planlegging og vurdering og det at barn skal *gi uttrykk for sitt syn* på barnehagens daglige virksomhet.

Jeg ønsker å løfte gjenklang i barnehagefaglige dialoger (politiske føringer, faglige retninger og forskning), med dette mener jeg i dialoger som omhandler kollektive prosesser som en del av kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Hvordan omtales dette i dagens barnehagefelt? Hva kan ligge bak og hvilke konsekvenser kan det ha for hvordan medvirkning ses i sammenheng med *aktiv deltakelse* og *gi uttrykk for sitt syn* hos de yngste barna? Det er klart at jeg vil aldri kunne vite eksakt hvordan hver enkelt barnehage, avdeling og ansatt gjør dette. Likevel ved hjelp av gjenklang som analytisk begrep utsettes medvirkningspedagogiske intensjoner for utforskning ut ifra kontekstene av ordets levde liv. Som kan bidra til å synliggjøre noen historiske gjenklanger som muligens fortsatt gir lyd i fra seg i dagens barnehagepraksiser. Samt påvirkninger politiske føringer kan ha for forskning og praksiser som dominerer rundt kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet.

Hvordan kan det se ut når personalet i barnehagen gir plass og lytter til gjenklanger som ligger som grunnlag for egne handlinger? Når det relokaliseres motiver for handlinger, med de faglige, politiske og samfunnsmessige kontekster som påvirker. Hva kan kollektive prosesser og kunnskapsdeling bli? Hvilke posisjoner kan de yngste barna få/ta når det rettes oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet, er diskusjoner jeg kommer til å gå inn i under nestsiste kapittelet «Diskusjon – teori og empiri settes i spill».

1.7 Motivasjon, med gjenklang fra Mikhail Bakhtins og mine egne erfaringer

Ordet (i det hele taget ethvert tegn) er interindividuell. Alt sagt og uttrykt befinner sig uden for den talendes «sjæl», det tilhører ikke kun ham. Ordet må ikke kun tilhøre den talende. Autor (den talende) har sin ubestridelige ret til ordet, men også tilhøreren har sin ret, og også de, hvis stemmer lyder i det ord autor har fundet på forhånd, har deres ret (alle ord tilhører jo nogen (Bakhtin, 1995, s. 61-62).

Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta obra, de una persona, de una generación, de una edad, de un día, de una hora. Cada palabra tiene el aroma del contexto y de los contextos en que ha vivido intensamente su vida desde el punto de vista social; todas las palabras y las formas están pobladas de intenciones (Bakhtin, 1989 i Arán et al., 2016, s. 55-56).

Samme sitatet på engelsk (Bakhtin, 1981, s. 293):
All words have the "taste" of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions.

Emnet for talen, same kva for emne det er snakk om, vert ikkje omtala for første gong i denne aktuelle ytringa, og den aktuelle talaren er ikkje den første som omtalar det. Emnet er allereie omtala, omdiskutert, gjennomlyst og evaluert på ulike måtar og ulike synspunkt, verdsbilete og retningar kryssar kvarandre, fell saman og skli lag i forhold til det (Bakhtin, 1979/2005, s. 37).

Figur 1, sitater fra Bakhtin på ulike språk.

Innholdet fra figur 1 blir med videre underveis i teksten som et bakteppe og en start på hvordan gjenklang kan se ut og hva det kan bidra med. Sitatene er hentet fra ulike tekster skrevet av Bakhtin, sitatene er ikke direkte knyttet til begrepet gjenklang. Dette er noe jeg ser tett forbundet med gjenklang i dialogens ytringer en tematikk Bakhtin legger særlig vekt på i «Spørsmålet om talegenrane» (1979/2005).

Innledningsvis beskrives begrepet gjenklang som utfordrende å definere. Erfaring og gjøring med begrepet ses på som nødvendig for å nærme seg en forståelse av hva det kan være i stand til å bevege og åpne for. Hvor målet ikke nødvendigvis er å skape noe nytt, men å se på nytt, lytte på nytt, gi muligheter for å re-tenke det allerede eksisterende.

Med figur 1 ønsker jeg å illustrere gjenklang som kommer frem i ytringer under dialogen, erfare og gjøre begrepene på ulike måter slik det allerede er blitt påpekt. Figuren kan fungere som en slags metafor og kan hjelpe til å utvide det som står skrevet med ord. Figuren består av tre tekstbokser med tekst på ulike språk som henger sammen, norsk, dansk, spansk og engelsk. Selv om jeg er klar over at jeg ikke kan hen vise til litteratur som er skrevet på spansk eller skrive denne oppgaven på spansk, har teksten gjenklang av det spanske språkets form fordi det er mitt morsmål. Språket jeg stort sett tenker med og trenger for å bearbeide og skape mening i ulike sammenhenger, når jeg leser, tenker, gjør og skriver. Å lese om Bakhtin på engelsk har også vært av betydning for å kunne brette ut ulike begreper i hans språkfilosofi. Jeg pendler mellom tre språk "... there is a set of powerful but highly unstable conditions at work that will give a word uttered then and there a meaning that is different from what it would be at other times and in other places" (Holquist, 2002, s. 67). Hvert enkelt språk har med seg gjenklang fra eget sted og tid, som møter mine gjenklanger og blir i dette tilfelle til en tekst. En tekst som er i bevegelse hver gang den blir lest på nytt og møter andre gjenklanger. Gjenklang handler for Bakhtin ikke kun om lingvistiske former eller rene ord, og det rommer noe større enn semantiske sammenhenger og forståelser. Det handler også om samfunnsosiale, politiske kontekster ordene befinner seg i eller har funnet sted i (Bakhtin, 1981, s. 293). Hver gang en ytring oppstår er den helt ny og har med seg unik gjenklang (Bakhtin, 1995, s. 61-62).

Det å starte dette underkapittelet med sitater inspirert i Bakhtins måte å tenke dialog på er ingen tilfeldighet. Det er en viktig del av de etiske, filosofiske, teoretiske og metodologiske perspektivene denne oppgaven bærer med seg. I tillegg til å utvide det skrevne, er det et sterkt ønske om å signalisere ydmykhet og respekt for ordene jeg tar i bruk. Ord med gjenklang som en verdifull arv om noe som har vært, er her og på ulike former går videre. Gjenklanger i dialogens ytringer er hele tiden i bevegelse. Likevel våger jeg meg og prøver å fange en bitteliten del av denne uendeligheten på noen få sider i denne teksten. Gjenklangen fra Bakhtin har gjort, gjør og vil gjøre noe med mine oppfatninger, tanker, erfaringer med «det kollektivet og kunnskapsdeling». Det gjør meg ordrik og samtidig påpasselig og forsiktig når jeg skriver, snakker og uttrykker meg generelt. Fordi hvert enkelt ord, ting rundt meg/oss

ikke har et punktum etter seg, det vil si en fast definisjon. Ordets begrepsinnhold blir uendelig og ubegripelig. Nettopp denne usikkerheten, det å ikke vite gir motivasjon og gjør meg nysgjerrig. Hva kan skje (som allerede nevnt) eller komme frem, når vi ser på nytt, lytter på nytt det allerede eksisterende? Drivkraften i dette vitenskapelige prosjektet ligger i det å vite at bevegelser blir skapt og en form for utvidelse vil finne sted.

1.8 Oppbygning av oppgaven

I neste kapittel starter jeg med etikk, sett fra retningslinjene beskrevet både i NSD - Norsk senter for forskningsdata (fra 01.01.22 overgang til Sikt) og NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

I kapittel 3, lytter jeg til gjenklang i ulike barnehagerelaterte politiske dokumenter og relevant forskning. Fokus for lytting av gjenklang tar utgangspunkt i min problemstilling og begrepene; kollektive prosesser og kunnskapsdeling med de yngste barna, som knyttes til rammeplan for barnehagens intensjoner om medvirkning. Kapittelet avsluttes med noe aktuell forskning for temaet.

Kapittel 4; Vitenskapsteoretiske og metodologiske innganger. Handler om metodologi. Bakhtin og hans begrep gjenklang er med å prege den metodologiske inngangen i dette arbeidet. Kapittelet avsluttes med «metodedel», hvor det gjøres rede for arbeidsprosesser med systematisering av materialet.

I kapittel 5 utvides teoretiske referanserammer, med hovedrollen spilt av Mikhail Bakhtin og hans begrep gjenklang. Begrepene dialog, ytring og respons blir også tematisert. Det empiriske materialet kobles inn i form av fire ulike narrative fra mitt eget arbeid med barn i barnehagealder. Hendelsene har fått et startpunkt fra 1995 i Honduras, de har krysset Atlanterhavet og strekker seg over til dagens barnehage i en norsk barnehagekontekst. Denne reisen har også med seg gjenklang som har fått betydning for blikket kollektive prosesser og kunnskapsdeling får underveis i teksten.

I kapittel 6; Diskusjon – teori og empiri settes i spill, er hensikten å gi gjenklang fritt spillerom. Diskusjonene er delt i ulike underoverskrifter som henger sammen og tar utgangspunkt i det empiriske materiale, teoretiske perspektiver fra Bakhtin og gjenklang i ulike relevante barnehagefaglige politiske dokumenter. Kapittelet lytter til ulike ytringers gjenklang og gir støtte til å tenke på nytt om hvordan kollektive prosesser og kunnskapsdeling med de yngste barna i barnehagen kan se ut. Og hva kan oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet åpne for?

Kapittel 7 er det avsluttende kapittelet, her samler jeg gjenklanger lyttet til så langt og foreslår mulige fortsettelser for videre lytting i møte med andre dialoger, andre ytringer. Jeg avslutter med et kort tilbakeblikk på eget arbeid med denne teksten.

2.0 Etske perspektiver

Jeg ønsker å starte med etikk, fordi etikken skal være med hele veien uavhengig av hvilken type forskningsarbeid som utføres. Helt fra den første tanken kommer på plass til siste ordet er skrevet, og lenger. Den blir ikke borte i form av at forskerens etiske valg både på et mikro- og makroperspektiv vil fortsette å gi gjenklang også etter eventuelle publikasjoner og endte prosjekter (Brinkmann, 2020, s. 593-594). Med andre ord, kan forskeren ha gjort sitt beste for å ta vare på personers integritet og privatliv under forskningsprosessene samt opptrådd redelig med tanke på de formelle kravene som stilles til forskning. Det vil si den mikroetiske delen, men så er det også en makroetisk dimensjon som skal bevares. Hva skjer med forskningsresultater videre, hvor blir det publisert, hva er forskernes interesser. Med dette mener jeg at jeg er klar over at det vil ikke holde at jeg er redelig nå under denne skriveprosessen, men må forholde meg til ansvaret jeg har nå og valg underveis i arbeidet med denne masteroppgaven. I dette tilfelle vil det handle om ulike mennesker involverte i de ulike hendelsene presentert i det empiriske materialet, samt representasjoner av ulike kontekster og beskrivelser av kulturelle forskjeller. Det blir mitt ansvar å ta vare på deres integritet. Brinkmann (2020) gir en påminnelse om at et forskningsprosjekt handler om en helhet knyttet til etikk. Med det som skjer under innhenting av empiri, dokumentasjoner og resultater. Uggle (2019, 12-13) kobler vitenskap til etikk og kognitiv nasjonalisme. Kognitiv nasjonalisme ses i forbindelse med høyere utdanning og forskning. Uggle mener at det ikke er nøytrale krefter som driver og styrer retningene til ulike forskningsinnhold som skapes i høyere utdanning. Han ser det nærliggende samfunns og politiske føringer. Det vil si at høyskoler og universiteter driver ulike forskningsvirksomhet knyttet til samfunnets interesser og politikk. Dette knytter han også til finansiering av forskning og konkurranse. Uggle (2019) mener det er av betydning å være klar over dette særlig med tanke på at det også er sterke globaliserings krefter som påvirker forskning. Med blikket rettet mot et etisk forskningsansvar er det aktuelt å være klar over hva «min forskning» er/kan bli en del av. Tenkt med Bakhtin, hva slags gjenklang kan dette gi? (Bakhtin, 1979/2005).

Brinkmann (2020, s. 581) beskriver forskning som en verdiladet aktivitet og løfter frem etiske problemer og potensialer forskning kan komme opp i. Og stiller følgende spørsmål; «Hvilke større interesser tjener forskningsprosjektet? Hvem vinner, og hvem taper (om noen), når forskeren publiserer bestemte resultater og eventuelt formidler dem i pressen?» (Brinkmann 2020, s. 593). Dette er med å forsterke forskerens etiske ansvar. Dette ansvaret utvides ved Ugglas (2019, s. 20) beskrivelse av vitenskap som ”ett prosjekt som – med varierende betoning

– syftar till att utforska, upptäcka, uppfinna och omforma verkligheten”. En pendling mellom det virkelige og det mulige. Videre skriver han at vitenskapen må være kritisk og ikke bare etablere klarheter, men også stille spørsmål ved disse, vende verden opp ned. «... att balansera vetenskapens stabiliserande respektive destabiliserande funktioner» skriver Uggla (2019, s. 20). Forskere besitter enorme påvirkningskrefter som krever stort etisk bevissthet.

Da jeg skulle begynne med dette prosjektet var jeg opptatt av at det skulle være i tråd med retningslinjer for forskning. Til dette formålet oppsøkte jeg Norsk senter for forskningsdata - NSD (fra 01.01.22 overgang til Sikt), som tilbyr råd om håndtering av data og personvern i forskning (NSD, 2022). I tillegg til å gi veiledning skal forskning som innebærer samling, oppbevaring og bruk av personopplysninger meldes inn til NSD (NSD, 2022). Mitt prosjekt ble vurdert som ikke nødvendig å meldes inn fordi jeg ikke skulle behandle personopplysninger. Det vil si innhenting av ulike sensitive personopplysninger; navn, fødselsnummer/dato, adresse, telefon, e-postadresse, bilde, lydopptak eller andre opplysninger som identifiserer en fysisk person. Mitt materiale bygger på egne tidligere erfaringer som tenkt med Bakhtin ikke er kun mine egne, men har med seg gjenklang fra andre mennesker og kontekster; barnehagebarn, kollegaer, venner, familie, naboer, tilfeldige mennesker på min pedagogiske vei. Alle disse mennesker har jeg et ansvar overfor når jeg skriver frem min forskning. Dette kommer også tydelig frem i retningslinjene for forskning fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora - NESH. Formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Forskningsetikken bidrar til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis (NESH, 2021, s. 6). Retningslinjene er delt i fem deler, min interesse falt særlig på B) Hensyn til personer:

Forskere har ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning. De skal respektere menneskeverdet og sikre deres grunnleggende likeverd, frihet og selvbestemmelse. Informert samtykke til å delta i forskning er et forskningsetisk hovedprinsipp. (NESH, 2021, s. 17)

Videre blir punktene knyttet til hensyn til personer av stor betydning for mitt materiale:

26. *Direkte og indirekte berørte*; Forskere skal ta hensyn til personer som direkte eller indirekte er berørt av forskningen, uten at de selv har gitt samtykke til å delta.

27. *Verdier og handlingsmotiver*; Forskere skal vise respekt for ulike verdier og holdninger. Forskere skal ikke tillegge mennesker irrasjonelle eller lite aktverdige motiver uten å kunne gi overbevisende dokumentasjon og begrunnelse (NESH, 2021, s. 24).

Tidligere skrev jeg at gjenklang gjør meg ydmyk overfor ordene jeg tar i bruk. Ord med

gjenklang som en verdifull arv som har vært, er her, og på ulike former går videre. Dette gjør at jeg opptrer med respekt og med et høyt ønske om å ivareta integriteten til menneskene bak ulik gjenklang. Det er et oppdrag jeg tar på alvor.

Rhedding-Jones (2005, s. 86) påpeker at som forskere må vi «handle etisk, snakke etisk og skrive etisk». Hun hevder videre at etikk ligger nært begreper som ansvar, respekt og moral. Respekt ses i forbindelse med det hun kaller for akademisk integritet og mener det innebærer respekt for mennesker og respekt for å fortelle sannheten (British Educational Research Association, 2003 i Rhedding-Jones, 2005, s. 86). Dette kan ses som en utvidelse av de formelle kravene for forskning, det som omhandler personvern, lagring av data og lover knyttet til dette. Slik at forskning er trygg og transparent for alle involverte.

Med gjenklang i ytringer referer Bakhtin både til skriftlige og muntlige ytringer (Bakhtin 1979/2005, s. 4). Det vil si at jeg også bærer et ansvar for det jeg leser av litteratur og senere anvender som grunnlag for diskusjon i oppgaven. En viktig presisering blir at jeg ikke sidestiller dette ansvaret med det å ikke gi plass til andre perspektiver og uenigheter som kommer underveis.

3.0 Sentrale politiske føringer og tidligere forskning

Følgende presenterer jeg en rekke barnehagefaglige politiske dokumenter, jeg velger å gå langt tilbake i tid. Det kan bidra til en bredere forståelse av det som kan ligge til grunn for i dag, eller sagt med Bakhtin (1979/2005, s. 38) en synliggjøring av andre stemmer som kan ligge bak, gjenklangene til noe annet eller noen andre. Denne delen av oppgaven starter med Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver fra 2017, jeg tar utgangspunkt i rammeplan for barnehagen fordi det er styringsdokumentet som ligger fysisk/digitalt nært personalet, foreldre/foresatte og barn i barnehagen. Det vil si samfunnsmandatet konkretisert i ord. Videre rører jeg ved andre offentlige politiske dokumenter slike som meldinger til Stortinget og kompetansestrategier. Hensikten er å synliggjøre tematikkens samfunns, politisk og utdannings relevans.

Ulike barnehagerelaterte politiske dokumenter kan ses i denne sammenhengen som autoritative stemmer som kommer utenifra (Søndenå & Gradovski, 2017, s. 380). Søndenå og Gradovski gjennomførte en undersøkelse som synliggjør betydningen av nyutdannede profesjonsutøveres egne innspill under veiledning kunne ha for kvalitet og profesjonstilhørighet. Forfatterne av undersøkelsen har en bakhtiniansk tilnærming og tar i bruk metaforen «stemmer i teksten» fra Bakhtin. I min undersøkelse anvender jeg Bakhtins

begrep gjenklang og knytter det til ytringer i dialogen og respons, det vil si ytringers gjenklang.

Søndenå & Gradovskis (2017) analyser i deres egen undersøkelse er interessante og relevante knyttet til denne delen av min tekst. Søndenå og Gradovskis (2017) beskriver profesjonsfaglige politiske dokumenter som autoritative stemmer som påvirker profesjonsutøvernes egne innspill under veiledning. Ikke på en isolert måte, disse dokumentene ses også i sammenheng med samfunnet de politiske dokumentene er en del av. De autoritative stemmene blandes også med de aksiologiske stemmene, det sistnevnte utgjør profesjonsutøvernes individuelle behov og oppfatninger av deres egen profesjon. Og som knyttes til verdier. Autoritative og aksiologiske stemmer utgjør til sammen det Søndenå & Gradovski (2017, s. 380) kaller for en kollektiv kunnskapsbase, samlet blir det karakterisert som en kollektiv stemme for en profesjon.

Innledningsvis beskrev jeg en egen oppfatning om at begrepet gjenklang selv tar sin plass og presenterer seg gjennom hele teksten. I følge Bakhtin er gjenklang til stede hele tiden under våre utvekslinger av ytringer under dialogene. Han hevder at alle samtaleemner allerede er omtalt, diskutert og evaluert på mange ulike måter ut ifra diverse perspektiver. Bakhtin beskriver dette på følgende måte; «Taleren er ikke en bibelsk Adam som har å gjøre med jomfruelige, ennå navnløse ting, og som gir dem navn for første gang» (1979/2005, s. 38). Denne påstanden utvider Bakhtin ved å samtidig mene at ingen samtaleemner er den siste, eller at en ytring (skriftlig som muntlig) kan bli den samme. Alle dialoger med deres ytringer og gjenklanger er unike (Bakhtin, 2003, s. 196-220; Bakhtin, 1979/2005, s. 9-39; Bakhtin, 1976/1995 s. 46-49). Gjenklangene i de ulike dokumentene samt gjenklangene dokumentene kan ha mellom seg er av den grunn interessante når de synliggjøres som mulige autoritative «stemmer». Fordi ut ifra det sistnevnte i relasjon til dialog, samtaleemner, ytringer og gjenklang fra Bakhtin, har kollektive kunnskapsbaser (Søndenå & Gradovski, 2017, s. 380) en direkte betydning for dialogene personalet i barnehagen har forbundet til kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Personalets kunnskapsbaser er med å påvirke synet på de yngste barnas medvirkning i barnehagen.

I boken Politikk, lek og læring skriver Bae (2018, s. 25-27) om betydningen det er for barnehagelæreryrket å følge med på ulike politiske dokumenter som omhandler barnehagen. Løfte blikket fra «meg og min barnehage» til å se på hva innholdet i ulike dokumenter har av direkte innflytelse på rammebetingelser for barnehagene. Men andre ord grave og være nysgjerrig på hva egen profesjons kollektive kunnskapsbase bygger på, lytte til gjenklang for

egne profesjonsfaglige ytringer. Dette vil også bidra til å se eget arbeid i en større samfunnsmessig kontekst. Bae (2018) gjør oss oppmerksom på faren det kan innebære å overlate behandling av barnehagepolitiske saker til andre yrkesgrupper. Særlig med tanke på etter fullbarnehagedekning og den politiske interessen som nå blir rettet mot innhold og kvalitet i barnehagene. Det er grunnen for at jeg først velger å dvele ved og lytte til gjenklanger i et utvalgt politiske dokumenter, før jeg går over til metodologi, teoretisk referanseramme og mitt eget materialet.

Gjenklanger fra ulike barnehagepolitiske relaterte dokumenter rettes primært mot de yngste barna i barnehagen og ulike former for deltakelse. Det vil si kollektive prosesser og kunnskapsdeling som kommer frem på direkte eller indirekte måter. Grunnlag for tolkning av innholdet i de ulike politiske dokumenter er med utgangspunkt i rammeplan for barnehagens intensjoner beskrevet under kapitlet 4. Barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Med formuleringene; aktiv deltakelse (i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, s. 27), gi uttrykk for sitt syn (på barnehagens daglige virksomhet, s. 27). Søkeord under denne prosessen har vært ulike varianter av kollektivitet, medvirkning, deltakelse, bidrag, samarbeid, samspill og felleskap.

3.1 Rammeplaner for barnehagen (1996 og 2017)

Rammeplan for barnehagen skal ses som en helhet, den henger sammen og delene skal ikke ses isolert fra hverandre. Likevel refererer jeg til noen utdrag fra teksten som jeg ser som relevante for tematikken i dette prosjektet.

Under kapitlet 4. om barns medvirkning;

«... Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Her blir de yngste barna direkte nevnt, og medvirkning ses i forbindelse med det å gi uttrykk. Videre i rammeplanen kommer det som Bae (I Sandvik, 2007; Bae, 2018) understreker når begrepet medvirkning skal ha en sentral plass i barnehagen. Det at barn skal oppleve at deres uttrykk virker, «Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. Barn og foreldre har rett til medvirkning i disse prosessene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.37). Samlet vil det si at *også* de yngste barna skal bidra i utforming av innholdet i deres egen hverdag i barnehagen. Samt delta i evaluering og justeringsarbeidet underveis. Det er slike formuleringen fra rammeplan 2017 jeg mener handler om kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet.

Rammeplan for barnehagen 2017 har tydelig intensjoner om at barna selv skal være med å prege innholdet i barnehagen. Både på en direkte måte, slik det kommer frem under kapittel 4. hvor personalet får ansvar for å ivareta og strebe etter et samarbeid med de yngste barna (kollektive prosesser og kunnskapsdeling). Ved å være bevist barns ulike uttrykksformer (s. 27). Samtidig skal personalet på en indirekte måte også sørge for at det pedagogiske innholdet i barnehagen er meningsfullt for enkelt barn, og hele barnegruppen:

Barnehagens verdigrunnlag og formål skal gi retning for og prege arbeid med fagområdene, og barnas rett til medvirkning skal ivaretas. Barnas lek danner et viktig grunnlag for arbeidet med fagområdene. Barnehagen skal ta utgangspunkt i barnas engasjement og bidrag slik at arbeidet med fagområdene kan oppleves som en meningsfull og morsom del av barnas hverdag. Barnas interesse for fagområdene skal stimuleres, og barnehagen skal bidra til å etablere et lærende fellesskap som verdsetter ulike uttrykk og meninger. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47)

Med fokus på kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet, leser jeg i sitatene fra rammeplanen 2017 at *også* de yngste barns uttrykk skal påvirke hverdagen i barnehagen. Barn som enkelt individ og som gruppe, her kommer inn mitt spørsmål og gjenklang jeg lytter etter i resterende politiske føringer; Hvordan omtales de yngste barna som gruppe? Og hva kan dette ha å si for hvordan personalet i barnehagen ser på kollektive prosesser og kunnskapsdeling med de yngste barna?

Så langt i rammeplan for barnehagen 2017 identifiserer jeg gjenklang som har med samfunns og politiske endringer å gjøre. Det første er fra et av punktene beskrevet i underveisrapporten fra prosjektet, Implementeringen av rammeplan for barnehagen; «Rammeplanen er bedre tilpasset også de yngste barnas behov» (NORCE, 2021, s. 36). Denne tilpasningen i rammeplan for barnehagen fra 2017 har med økningen av barn under 3 år (særlig barn under 2 år) i barnehagen de siste årene. Bae (2018) ser på sammenhengen økning av barn under 3 år i barnehagen med full barnehagedekning, og knytter det til politikk samt fokus på innholdet i barnehagen og begrepet kvalitet. Dette kan beskrives som en gjenklang som har sammenheng med samfunnsmessige endringer. Denne nevnte samfunnsmessige gjenklangen kommer tydeligere frem i møte med rammeplan for barnehagen fra 1996. Rammeplan fra 1996 bærer med seg gjenklang fra egen tid og aktuelle samfunnsmessige muligheter og utfordringer, som igjen ga gjenklang til dentidens rammeplan. Et eksempel på dette er det som står under kapittel 1.3 ««samfunnsendringer – framtid»; *Yrkesdeltakelse blant kvinner* er blitt et stadig mer synlig trekk ved småbarnsforeldres situasjon ... Barnehagen spiller en viktig rolle i å gi

stabil og god omsorg i foreldrenes arbeidstid, og i å tilrettelegge et pedagogisk innhold som kan tilpasses foreldrenes ulike behov for oppholdstider for barna» (BFD, 1996, s. 15).

I rammeplan fra 1996 kommer det frem en intensjon om tilpasning for foreldrene og et samfunnsoppdrag som kan tolkes er støtte til kvinners ønske om å kombinere arbeid med familielivet (BFD, 1996, s. 15). Denne intensjonen ligger implisitt i den nye rammeplanen fra 2017, dette er noe som kan ses tilbake på da pandemien brøt ut og barnehagene måtte holdes stengt. Likevel er det ikke det som får størst plass i dag, eller skrives direkte i dokumentet. Foreldre/foresatte ute i arbeid som kombinerer det med familieliv kan stort sett ses som en selvfølge i dagens norske samfunn. Et annet punkt som også er viktig å legge merke i sitatet fra rammeplan 1996 er personalets oppdrag, som er å gi stabil og god omsorg til barna. Det pedagogiske tilbudet skulle tilpasses foreldrenes ulike behov for oppholdstider. Mitt spørsmål her er da, med gjenklang fra samfunnet og barnehagekonteksten i 1996, hvordan omtaltes de yngste barna som gruppe?

Et annet eksempel på gjenklang i disse to allerede nevnte rammeplaner er betegnelsen «de yngste barna». Hvem refereres det til i rammeplan for barnehagen fra 1996 når det skrives at «retten til å delta gjelder også de små barna?» (s. 29). En formulering som kan ligne fra dagens rammeplan (2017) knyttet til medvirkning, hvor det står «også de yngste barna ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Med andre ord, hvem var de yngste barna i en barnehagekontekst i 1996 og hvem er de yngste barna i 2023? Eller bedre formulert, hvordan blir de yngste barna omtalt som? Dette er problemstillinger jeg ser nærmere på under kapittel 6, diskusjon – teori og empiri settes i spill.

Det har skjedd flere revideringer mellom 1996 og 2017. Rammeplan for barnehagen har i gjennomgått store og noe mindre revideringer i 2006, 2011 og sist i 2017. Jeg skal ikke gjennom disse rammeplanene. Hensikten med å gi gjenklang spillerom i rammeplan fra 1996 og 2017 er å synliggjøre kompleksiteten og utvidelsen av begrepet dialog Bakhtin fremmer, når han trekker frem ytringer og gjenklang (1979/2005). Mer om hva utvidelse av dialogsbegrepet kan ha å si skrive jeg mer om under kapittel 5.

Revideringer som er kommet underveis i rammeplaner for barnehagen har blant annet gjenklang i lov om barnehager og endringer gjort i den fra 2004 (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 19). En annen faktor som har gitt gjenklang er barnehagen som en del av utdanningsløpet. I 2005 ble barnehagen overført fra Barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet, dagen ble omtalt i Utdanningsnytt.no som en historisk dag (Utdanningsnytt.no, 2005, 2. avsnitt). «Dermed er barnehagen det første leddet i barns utdanningsløp», ble det omtalt. Slike

samfunnsmessige, politiske endringer bidrar til å gi gjenklang til synet på barn, barndom og utdanning.

Rammeplanen for barnehagen har med seg gjenklang, men den gir også gjenklang til for eksempel andre politiske dokumenter som igjen påvirker (direkte og indirekte) og gir gjenklang til det arbeidet som gjøres i barnehagen. Mellom barn, foreldre/foresatte og ansatte. Noen konkrete eksempler på andre dokumenter som både gir gjenklang og har med seg gjenklang er; Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2023) som definerer de nasjonale rammene for barnehagelærerutdanningen. I de nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning blir det presisert at «Alle kunnskapsområdene må legge lik vekt på de yngste og de eldste barna i barnehagen» (UHR-Lærerutdanning, s. 5). En presisering jeg ser på som viktig å legge merke til med tanke på den lignende presiseringen fra rammeplan 2017 knyttet til barns medvirkning, «også de yngste barna» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Det understrekes på flere plan at det skal legges vekt på at de yngste barna *også* har en posisjon i barnehagen. Kan være en måte å lese formuleringene på. Videre er meldinger til Stortinget og strategier som blir utarbeidet knyttet til barnehagen også eksempler på slike dokumenter. Følgende presenterer jeg et utvalgt av ulike dokumenter i form av noen korte utdrag.

3.2 Meldinger til Stortinget og strategier

I følgende dokumenter retter jeg blikket på kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet og lytter etter gjenklang mellom dokumentene. Jeg lytter til ulike autoritative stemmer som påvirker profesjonsutøvernes handlinger og dialoger om de yngste barns kollektive prosesser og kunnskapsdeling i barnehagen. Jeg tar utgangspunkt og forholder meg stort sett til de overordnende målene i de ulike meldingene til Stortinget og strategier.

St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, retten til barnehageplass er et sentralt punkt som blir fremhevet i denne meldingen (s. 6). Ett av meldingens hovedmål er at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Innhold for hovedmålet blir nærmere forklart under del III (s. 87-99). Hovedmålet knyttes til begrepet mangfold og beskrives som ressurs og en positiv utfordring for barnehagen. Aktiv deltakelse hos barn ses i sammenheng med tilrettelegging og samarbeid mellom barnehage, foreldre, PPT, barnevern, helsestasjon samt andre instanser. De yngste barna blir tematisert gjennom dokumentet i forhold til; økning i barnehagen av denne aldersgruppen, kvaliteten på læringsmiljøet i barnehagen og hvordan det

jobbes med de yngste barna. Det står blant annet at: «Barn under tre år utgjør en stadig større andel av barna i barnehagen. Departementet mener derfor det er nødvendig å rette større oppmerksomhet mot denne aldersgruppens behov for særlig tilrettelegging, både i det fysiske miljøet og i de daglige aktivitetene» (s. 77).

Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage*. Som gjenklang fra St. Meld. 41 er fortsatt at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap, et av målene for videre arbeid. Det er stort fokus på strukturelle rammebetingelser gjennom meldingen i form av gruppestørrelse, oppholdstid og bemanning knyttet til de yngste barna, samt mangel på kunnskap blant personalet i arbeid med de yngste i barnehagen. Ellers blir de yngste barns behov for trygg tilknytning og pedagogiske miljøer med et lavt stressnivå trukket frem (s. 78). I denne meldingen blir ettåringen direkte nevnt i forbindelse med økning av denne gruppen i barnehagen.

Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Meldingen har gjenklang fra melding 24 når en ser på det som omhandler økning i antall ettåringer som går i barnehage. Meld. St. 19 utvider dette med å synliggjøre hva økning medfører av utfordringer og mulige tiltak (s. 36). Det står blant annet: «De yngste barna krever en annen form for oppmerksomhet, kontakt, skjerming og tilrettelegging for gode samspillsopplevelser gjennom barnehagedagen. Dette stiller høye krav til personalets kunnskap og praksis». Videre viser meldingen gjenklang til utdanningsinstitusjoner som utdanner barnehagelærere og behovet for å rette blikket mot de yngste barna under studentenes utdanning. Det kommer også frem et ønske om at rammeplan for barnehagen tydeliggjør tilbudet til de yngste barna (s. 10). Aktiv deltagelse i denne meldingen knyttes til medvirkning fra rammeplan, planlegging og vurdering av hverdagen. Det bærer preg av tilrettelegging fra personalets side med å bidra til erfaringer for de yngste barna som bygger opp deres fysiske og språklige ferdigheter samt evne til sosialt samspill (s. 43). Relasjoner mellom barn og voksne utvides med ordet samhandling, og det pekes på som sentralt for barns trivsel, utvikling og læring (s.12). Videre i denne meldingen skrives om *kompetansebehov i en sektor i endring* og det påpekes at:

Personalets kompetansebehov har blitt påvirket av den økte andelen småbarn i barnehagen. For å kunne gi de yngste barna et godt tilbud med en god kombinasjon av trygghet og stimulering, må det rettes større oppmerksomhet mot disse barnas behov for sensitiv omsorg, tilknytning og kommunikasjon og samspill med personalet og de andre barna. (Meld. St. 19 (2015–2016) s. 73)

I Meld. St. 19 (2015–2016) kan det leses et behov for tydeligere føringer i arbeid med de yngste barna, og det hevdes at ny forskning i tillegg til å gjenspeile rammeplan for barnehagen bør også synliggjøre forskjellen i pedagogiske behov mellom de ulike aldersgruppene (s. 36).

Meld. St. 6 (2019 –2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Meldingen er ikke rettet kun mot barnehage, som det ligger i navnet skal den dekke barnehage, skole og SFO. Det overordnet blikk for meldingen er tidlig innsats og inkluderende fellesskap (s. 10). Det blir beskrevet på følgende måte; «Barn skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever» (s. 11). Det satses på et tverrfaglig samarbeid og kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for personalet i barnehager, skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Ettåringen blir skrevet om i forbindelse med hjernens sensitivitet de første leveårene, det blir beskrevet på følgende måte; «... forskning tyder på at barns erfaringer allerede fra ettårsalderen er med på å danne grunnlaget for barnas selvregulering. Det innebærer blant annet evnen til å kontrollere impulsivitet, være oppmerksom, samarbeide og følge regler. Disse egenskapene er viktige for utvikling og læring» (s. 22). Med mitt fokus på kollektive prosesser og kunnskapsdeling, det vil si et samarbeid med de yngste barna i barnehagen er det viktig å synliggjøre følgende formulering fra Meld. St. 6 (2019 –2020); «Å lytte til barna og elevene og ta dem med på råd er grunnleggende for å lykkes med å legge tilbudet godt til rette» (s. 12).

I liket med rammeplan for barnehagen 2017 blir det tydelig presisert at barna skal lyttes til og tas med på råd. Det løftes som et grunnleggende prinsipp for barnas motivasjon, det å bli sett, forstått og få påvirkning i egen hverdag og læring (Meld. St. 6 (2019 –2020), s. 12). Videre kommer det også frem betydningen av foreldrenes/foresattes rolle for barn i de første leveårene og betydningen barnehagen kan ha for barn utsatt for omsorgssvikt. Tilrettelegging og godt samarbeid mellom ulike instanser, med tanke på at alle barn skal ha det bra, var også å finne i St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen.

I Meld. St. 6 blir det lagt vekt på den reviderte kompetansestrategien Kompetanse for fremtidens barnehage (2018 - 2022), som en del av kompetanseutvikling i barnehage. I denne strategien blir det skrevet om kollektive kompetansetiltak for å realisere intensjonene i rammeplanen. Disse er rettet mot personalet i barnehagen. De yngste barnas uttrykksformer kommer frem som et mulig tema knyttet til kommunikasjon og språk. Som er et av de fire hoved satsningsområder for strategien og er direkte knyttet til kompetanseutviklingen i

barnehagesektoren og det poengteres at «Ny rammeplan omfatter tydeligere og økte krav til barnehagens arbeid med kommunikasjon og språk. Arbeidet med barnas språktilegnelse er en sentral del av barnehagehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

I 2021 kom det en ny strategi, Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021-2030. Hovedmålet var at «alle barn skal få et godt barnehagetilbud», et av strategiens prioriteringer det neste tiåret var å støtte de ansattes forståelse og implementering av rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 15). I forbindelse med dette refererte strategien til første delrapport fra evalueringen av Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021). Denne sistnevnte strategien ble nylig erstattet av Barnehagen for en ny tid, Nasjonal barnehagestrategi mot 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Barnehageansattes kompetanse er fortsatt under lupen og gir gjenklanger i teksten; «God kompetanse hos de ansatte er avgjørende for kvalitet i barnehagene» (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 26). I tillegg legger den nye strategien stor vekt på medvirkning og rammeplan for barnehagens intensjoner:

God kvalitet i barnehagetilbudet krever systematisk arbeid der hele personalgruppen er involvert. Eier og styrer skal legge til rette for og sette av tid til at personalet jevnlig planlegger, gjennomfører, reflekterer over og vurderer det pedagogiske arbeidet. Dette skal ses opp mot rammeplanen og barnehagelovens krav og intensjoner, i tillegg til relevant teori og kunnskapsgrunnlag. Barnehagen skal også involvere barna og foreldrene i kvalitetsutviklingen. Barn har rett til medvirkning, og barns erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsgrunnlaget for barnehagens arbeid med kvalitetsutvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 25)

Sett med Bakhtin er dette en oppfordring fra strategien Barnehagen for en ny tid, Nasjonal barnehagestrategi mot 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2023), om et kontinuerlig behov for å utsette for diskusjon hva dagens innhold medvirkningsbegrepet (kollektive prosesser og kunnskapsdeling) kan ha blitt fylt med, ut ifra kontekster og begrepets levde liv hittil. Hvor personalet i barnehagen skal vurdere sitt pedagogiske arbeid og ha med seg barns erfaringer og synspunkter underveis i disse prosessene.

Strategiene nevnt her; 2018-2022, 2021-2030 og 2023-2030 knytter kompetanse hos personalet i barnehagen til regional ordning for kompetanseutvikling som tiltak. En av disse ordningene som er aktuelle er den nasjonale tilskuddsordningen Regional Ordning for kompetanseutvikling i barnehage forkortet til ReKomp. I 2019 bevilget regjeringen 140 millioner kroner til dette formålet. I 2020 foreslo regjeringen å bevilge om lag 190 millioner

kroner til regional ordning for kompetanseutvikling (Meld. St. 6, 2019, s. 73). Den regionale ordningen for kompetanseutvikling skal stimulere til samarbeid mellom barnehagemyndighetene, barnehageeiere, universiteter og høyskoler, statsforvalterne og andre aktører. Ordningen ses i en sammenheng med andre satsinger og kompetansetiltak. Den bidrar til å støtte til implementering av rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2021). ReKomp bærer gjenklanger fra rammeplan for barnehagen, stortingsmeldinger og strategier presentert. Tilskuddsordningen er utbrett over hele landet med flere universiteter og høyskoler involvert (Høgskulen på Vestlandet, 2021). Jeg kommer ikke til å ha fokus på all gjenklang som har kommet frem, men som allerede påpekt kan det være fruktbart for profesjonsutøveren å være nysgjerrig på egen kollektiv kunnskapsbase. De yngste barna leses gjennom alle dokumentene presentert med ulik gjenklang knyttet tid og kontekst. Dette gir konsekvenser for den forventende kompetanse hos personalet, noe som har kommet frem på ulike tiltak og prioriteringer knyttet til personalet i barnehagens kompetanseutvikling og implementering av rammeplan.

Jeg har vist til et utvalgt sentrale politiske dokumenter som gjennom de siste 20-25 årene har bidratt til å styre innholdet i barnehagen og gitt noen forventinger til ulike roller; barnehage personalet, barn, foresatte/foreldre og andre barnehagefaglige aktører. Etter full barnehagedekning har det blitt økt fokus rettet mot innholdet i barnehagene (Bae, 2018), og det er det flere krefter som etter hvert har involvert seg og vist mer interesse for det som skjer i barnehagene; barnehagelærerutdanningsinstitusjoner med ulik forskningsretning/fokus, økonomiske aktører som har vist interesser for å bidra med ulike såkalte pedagogiske pakker; Snakkepakken, Grønne - tanker glade barn og Circle of Security (COS) ²for å nevne noen. Politiske aktørers ønsker om å også sette spor, dette har jeg synliggjort ved å se på noen barnehagerelaterte Meldinger til Stortinget samt strategier. I forord for den siste strategien «Barnehagen for en ny tid» (Kunnskapsdepartementet, 2023), underskrevet av kunnskapsminister Tonje Brenna står det:

Regjeringen vil bekjempe ulikhet ved å investere mer i den perioden av livet der grunnlaget for utvikling, utdanning og dannelse legges. Bedre kvalitet i barnehagen vil

² Snakkepakken <https://www.snakkepakken.no/>

Grønne tanker – glade barn <https://www.gyldendal.no/faglitteratur/psykologi/generell/gronne-tanker-glade-barn/p-10015762-no/>

Circle of Security (COS) <https://www.tilknytningspsykologene.no/circle-of-security-sertifiseringskurs/>

bidra til å gi barna gode barnehagedager og bedre forutsetninger senere i livet, og er dermed en god investering for fremtiden. (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 3)

Det er klart at personalet i barnehagen bør stille spørsmål rund hva egne kollektiv kunnskapsbase hviler på. Og hva har det å si i møte med barn, hva har det å si for hvordan krav fra rammeplan for barnehagen jobbes med.

Med utgangspunkt i ulike politiske dokumenter nå referert til er det også av betydning for personalet i barnehagen å se på posisjonen de yngste barna har, og hvordan «barns erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsgrunnlaget for barnehagens arbeid med kvalitetsutvikling» (Formulering brukt i Barnehagen for en ny tid, Nasjonal barnehagestrategi mot 2030, s. 25). Et ønske om å øke kompetanse hos personalet rundt arbeid med de yngste barna er noe som går igjen i alle Meldingene presentert. Dette er viktig, samtidig som det også kan være urovekkende. Hvor lenge skal det være nytt at «det er en økning av de yngste barna i barnehagen, særlig barn som er ett år?». Med dette mener jeg ikke at forskning skal jobbe retning «svar», men vi må snakke om det. Løfte spørsmål knyttet til arbeid med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Med diskusjoner som innebærer både blikket rettet mot «bidra til å gi barna gode barnehagedager og bedre forutsetninger senere i livet», slik Brenna formulerer det. Og samtidig problematisere hva som kan ligge i «bidra til å gi», i småbarnspedagogiske kontekster.

Ulik gjenklang i dokumentene koblet til samfunnsmessige endringer samt mellom dokumentene har betydning for fortsettelsen av denne teksten. Videre presenteres det aktuell forskning. Kriterier for mitt utvalg er forskning som er relevante på ulike måter for tematikken for egen undersøkelse. Det vil si at ikke all forskning som presenteres vil handle direkte om kollektive prosesser og kunnskapsdeling, fordi jeg ønsker også å løfte annen forskning som utføres i dag for å synliggjøre bredden av fokus som er rettet mot det småbarnspedagogiske feltet. Under denne delen er det skrevet om barn opp til treårsalder.

3.3 Aktuell forskning

Den samfunns og politisk økende interesse for barnehagefeltet gjør også noe med forskning innenfor barnehage generelt. Det finnes både større longitudinelle norske barnehagerelaterte forskningsprosjekter samt forskning i noe mindre skala rettet mot de yngste barna (Nasjonalt Kunnskapssenter for barnehager, 2022).

I St. Meld. Nr. 41 (2008-2009) som er over 10 år gammel, kom det fram at det er lav interesse for forskning der barn, og særlig de yngste, er studieobjekter (s. 42). I Underveisrapport fra

prosjektet evaluering av Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021) refereres det til forskning som viser til utfordringer hos personalet i barnehagen for å ivareta de yngste barna på en faglig forsvarlig måte (s. 220). Videre blir dette koblet til barns medvirkning og arbeid med oppfylld av rammeplanens intensjoner, her blir ettåringen direkte nevnt (s. 221). Det er viktig å presisere at med dette hevder jeg ikke at det er en sammenheng mellom St. Meld. Nr. 41 og underveisrapporten. Intensjonen er å synliggjøre forskning og fokus på den når det rettes mot de yngste barna i barnehagen.

I 2018 kom Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag, ettåringen er nevnt i forbindelse med økning av denne gruppen i barnehagen og blir beskrevet på følgende måte; «En ettåring har andre omsorgsbehov enn de eldre barna, de er i en sårbar fase i livet hvor de trenger trygghet, både i forhold til fysisk og psykisk omsorg» (s. 45, s. 264).

Det finnes forskning om de yngste barna som sirkler rundt eller har som utgangspunkt sårbarhet, behov for tilrettelegging, stress i barnehagen, tilknytning. Noen eksempel er prosjektet *Liten i barnehagen* som har undersøkt stressnivå hos de minste barna i barnehagen ved å måle stresshormonet kortisol både i helger og på barnehagedager (UiO, 2019). Et annet prosjekt, *Liten og ny i barnehagen*³ retter fokus mot barns tilvenning i barnehagen og hvordan foreldre og ansatte i samarbeid kan sikre barna en god overgang fra hjem til barnehage (Liten og ny i barnehagen, 2022). I artikkelen *Toddlers' stress during transition to childcare* (Drugli et. al., 2021) som baserer seg på kortisolnivå undersøkelse av 119 barn under overgang til barnehage, kommer det frem noen implikasjoner deres forskning kan ha for barnehageansatte:

Caregivers need to be attentive during children's first months in childcare and focus especially on silent cues of discomfort. It is advisable that childcare centers provide calm afternoons and prioritize children's familiarization with the caregivers, surroundings, and routines. (Drugli et. al., 2021, s.173)

Denne tendensen, det å knytte de yngste barna og sårbarhet går også igjen på ulike måter i Melding til Stortinget allerede presentert. Som tidligere nevnt vil dette henge sammen med økt deltagelse av ettåringene i barnehagen og behovet for mer kunnskap om denne barnegruppen.

Til tross for en del forskning som er rettet mot barns behov for beskyttelse og personalets rolle som tilretteleggere, givere av trygghet og omsorg. Finnes det også forskning relatert til barns bidrag i egen hverdag, det betyr ikke at trygghet og omsorg utelukkes. Det er synet på

³ Folkehelseprosjekt i Trondheim kommune 2018 – 2023. Et samarbeid mellom NTNU Regionalt kunnskapssenter for barn og unge -Psykisk helse og barnevern og Trøndelag fylkeskommune.

de yngste barna som får en annen karakter. Dette sistnevnte fokuset omhandler krav fra rammeplaner (2006/2017) om medvirkning «også for de yngste barna» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 27). Knyttet til arbeidet med kollektive prosesser og kunnskapsedling i det småbarnspedagogiske feltet, med vekt på deltakelse og medvirkning i barnehagen.

Forsknings- og utviklingsprosjektet ledet av Berit Bae i perioden 2007-2011, *Barns rett til medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehagen*, undersøkte hva medvirkning kan innebære i praksis i barnehagen. Det framheves at barn fra tidlig i livet kommuniserer valg og intensjoner gjennom ulike uttrykksmåter, blant annet i leken (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 69). Bae har i en årrekke forsket og skrevet om barns medvirkning og synet på barn som subjekt (2007). Hennes forskning er aktuell og har fortsatt stor betydning for dagens syn på barn og medvirkning i barnehagen (Bae, 2018; 2009).

Ødegaard (2007) skriver om Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. I sin avhandling ønsker forfatteren å aktualisere barnehagen for de yngste barna som en kultur og kunnskapsarena, og tydeliggjøre barns stemme.

Johannesen og Sandvik (2008), løfter medvirkningsbegrepet som etisk praksis og ser på utfordringer som kan ligge i fastlagte kategorier og tankemønstre om hva de yngste barn er, hva de kan, og hvordan de utvikler seg og lærer. Slike kategorier hevder forfatterne kan stå i veien for kompetanse barna besitter, samt legge en skygge over barns opplevelser her og nå i nåtidens historiske og politiske kontekster barndommene leves i, i dag.

Sandvik (2013) ser på de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Forfatteren utfordrer medvirknings tanker som er preget av det hun kaller for en vertikal forståelse der medvirkning distribueres fra voksne til barn, til en mer horisontal forståelse der ulike handlingskrefter (menneskelige, materielle og diskursive) forhandler om innflytelse. Hun skrev blant annet *temaheftet om de minste barna i barnehagen* som kom i 2006 i forbindelse med den gangens ny rammeplan for barnehagen. Sandvik har forsket og forfattet ulike bidrag som løfter de yngste barns stemmer i form av ulike uttrykk. Sandvik skriver:

Med et logosentrisk utgangspunkt vil man i møte med barn under tre år stå i fare for å se seg blind på barnas *manglende* verbalspråklige ferdigheter. Det barn uttrykker, for eksempel med et blikk, en pekende finger, en lyd, et tempo eller en pust, degraderes eller underordnes, slik at det er ordene, eller mer presist *mangelen på ord*, som fokuseres. (Sandvik, 2016, s. 13)

Blikk for Barn var et stort forskningsprosjekt som satte søkelyset på kvalitet i barnehager for barn under tre år i Norge. Prosjektet var finansiert av Norges Forskningsråd og ble gjennomført i perioden 2012-2018 (Os & Winger, 2019). I et special issue fra Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, med temaet *Blikk for Barn* oppsummeres resultater i kortform. Noe som kommer frem er; «Resultatene fra *Blikk for Barn* tyder på at norsk barnehagesektor står overfor noen utfordringer. Vårt materiale avspeiler at det aspektet ved kvalitet som synes å ha størst betydning for barnas trivsel og utbytte av barnehageoppholdet, nemlig kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn, har forbedringspotensial» (Os & Winger, 2019, s. 2-3).

I et delprosjekt fra *Blikk for barn* ble det undersøkt barnas muligheter for tilgang og deltakelse, relasjoner og tilhørighet til barnehagefellesskapet i lys av perspektiver på «well-being» (Eide et al., 2017). Her blir barnehagen beskrevet som en kollektiv arena. I resultatene kommer det frem variasjon mellom barnehagene når det kommer til barns deltakelse i fellesskapet. Ideen om det aktive deltagende barnet er tett forbundet med små barns muligheter for å vise initiativ, utforskertrang og vitalitet (s. 33).

Larsen (2009, 2012, 2016, 2021) retter fokus i sin forskning blant annet på barnehagepersonales profesjonsutøvelse knyttet til medvirkning og de yngste barna. Larsen (2021, s. 45) vier oppmerksomhet til barnas synestetiske sansefølelser i det barnehagepedagogiske feltet, og stiller spørsmål om personalets behov for å ordne, kategorisere og separere det sanselige samtidig kan skape distanse for de yngste barnas synestetiske sansefølelser. I mitt arbeid har jeg ikke fokus på synestetiske sansefølelser, men ser av betydning å vise til forskning som bidrar til en utvidelse av de yngste barns bidrag i barnehagen som mer enn «språk i form av det konkrete ord».

I et samarbeid rundt boken *småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner, læring møter filosofi* (2016) har forfatterne Sandvik, Johannesen, Larsen, Nyhus og Ulla⁴ et ønske om å motarbeide perspektiver som marginaliserer de yngste barnas bidrag i læringsprosesser. De skriver:

Samtidig ønsker vi å stikke kjepper i hjulene på forenklende ideer om læring, der en uforbeholden tillitt til forhåndsdefinisjoner (målstyring) og kontroll (kartlegging og metode) ser ut til å dominere. For ikke å «være en død fisk i strømmen» skrives læring

⁴ Forskere som har i en årrekke arbeidet sammen og i samarbeid med praksisfeltet, studenter og kollegaer rundt ulike tematikker som omhandler de yngste barna i barnehagen.

her frem på måter som både ivaretar og synligjør barnas bidrag og samtidig tar kompleksiteter i læringsprosessene på alvor. (Sandvik, 2016, bokens vaskesedler)

Gunnvor Løkken er kjent for sin forskning av toddlerkultur (barn under 2 år). Løkken fremmer barns kroppslighet som uttrykk. Løkkens (2004) forskning er aktuell, hennes betegnelse av barnets samhandling med verden som toddlerkultur er brukt og anerkjent i dagens barnehager.

Dette er noe av forskningen som gir gjenklang underveis og trer frem på forskjellige måter i tekstens kapitler.

Under diskusjonskapitlet bidrar det til en utvidelse av begrepene kollektivitet og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet, knyttet til mitt materiale. Med vekt på lytting til kontekster av begrepet medvirkning og betegnelsen «de yngste barna». Det å ha innsikt i ulike typer forskning som foregår og tematiserer de yngste barna har gitt denne undersøkelsen bedre forutsetninger når det skal lyttes til kontekstene som har bidratt og bidrar til konstruksjoner rundt ulike diskurser som det småbarnspedagogiske feltet lever i.

4.0 Vitenskapsteoretiske og metodologiske innganger

Figur 2; Bakhtin, 1995, s. 61-62

Ordet (i det hele taget ethvert tegn) er interindividuell. Alt sagt og uttrykt befinner seg uten for den talendes «sjæl», det tilhører ikke kun ham. Ordet må ikke kun tilhøre den talende. Autor (den talende) har sin ubestridelige ret til ordet, men også tilhøreren har sin ret, og også de, hvis stemmer lyder i det ord autor har fundet på forhånd, har deres ret (alle ord tilhører jo nogen (Bakhtin, 1995, s. 61-62).

Teori og metodologi møter en tanke som bærer et kollektivt blikk, fordi «alle ord tilhører jo nogen» (Bakhtin, 1995, s. 61-62).

Sitatet hentet fra Bakhtin ser jeg i forbindelse med det Rhedding-Jones skriver om bruk av metodologi (2005, s. 66-68), og som jeg nå beskriver i forbindelse med mitt prosjekt. Metodologi beskrives på følgende måte:

“Research methodology is about *how* researchers do research. It is not just about what methods they will use. It is also about what crucial matters, such as theories, approaches to social science, philosophies, ontologies and epistemologies, are driving it” (Rhedding-Jones, 2005, s. 67).

Det vil si min egen tilnærming til den teorien jeg velger, brillene jeg har på da jeg for eksempel leser og presenterer ulike meldinger til Stortinget og strategier i underkapittel «3.2 Meldinger til Stortinget og strategier» eller forskning jeg viser og velger å støtte meg til. I følge Rhedding-Jones vil dette ikke kun farges av at jeg har valgt Bakhtin og gjenklang som linse. Hun beskriver arbeidet med forskning også som *head work* i arbeidet med å produsere og analysere data. Med andre ord betyr det at når jeg henter mitt materiale, leser teori, støtter meg til forskning og offentlige politiske dokumenter som rammeplan, meldinger til Stortinget og strategier. Har jeg også med meg barnehagelæreren med over 20 års erfaring innenfor pedagogisk arbeid med barn. Om jeg enda engang ser tilbake til Bakhtin og det sitatet jeg innledet dette kapitlet med (figur 2), vil det på grunn av gjenklang bli nærmest umulig å prøve å skille mellom hva «mine ord er» (ikke at det er et poeng), eller som Bakhtin hevder; «Alt sagt og uttrykt befinner seg uten for den talendes «sjæl», det tilhører ikke kun ham» (Bakhtin, 1995, s. 61-62). Fordi gjenklang er til stede hele veien i denne teksten, noe av gjenklangen vil jeg være bevist på. For eksempel der jeg har gjort et utvalg av tekster som skal kobles til denne teksten. Andre gjenklang kommer til å gi lyd fra seg uten at jeg får det med meg. Det kan hende din forskning er mer etnografisk enn det du selv er klar over, skriver Rhedding-Jones (2005, s. 67) når hun skriver at vi har med oss egne profesjonell erfaringer når det forskes. Min måte å se og erfare verden på vil også gi gjenklang på ulike måter jeg

ikke er klar over og ikke har kontroll over. Eller tenkt med Bakhtin tilhører erfaringer også steder som fyller ytringer med intensjoner; “Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions” (Bakhtin, 1981, s. 293). Ytringenes levde liv som ikke kan løsrives fra respons, altså lytteren med sin egen «ret til ordet» (Bakhtin, 1995, s. 61-62).

Som allerede påpekt har jeg valgt en metodologisk tilnærming til dette prosjektet med Bakhtin og gjenklang som teoretisk referanseramme. Og lineære tanker utfordres ved at det er ikke helt tydelige grenser for hva som begynner og slutter når, alt blir sammenvevd. Et eksempel kan være introduksjon av gjenklang helt fra starten av teksten, og måten begrepet har blitt med hele veien og vil fortsette i teksten. Det vil si at jeg tar i bruk noen sentrale teoretiske begreper før jeg viser til dets teoretiske grunnlag.

Jeg lar meg også inspirere av Bakhtins utvidelse av dialog (som innebærer det skriftlige og muntlige), og som gir noen konsekvenser for hvordan denne teksten er skrevet. I *dialog hos Dostojevskij* (Bakhtin, 2003, s. 196-220) hevder Bakhtin at alle, uten unntak er «de andre», videre skriver han at hvert eneste menneske eksisterer for ham først og fremst i egenskap av «den andre» (s. 198). For Bakhtin er ytringer sentralt i dialogen (Bakhtin, 1995; 2003; 1979/2005), ikke som et rent lingvistisk system, men ytringers verdier. Bakhtin hevder at ytringens verdier bestemmes ikke ved deres forhold til språket (som rent lingvistisk system), men av forskjellige former for forhold til virkeligheten, til den talende subjekt og til de andre (fremmede) ytringer (1995, s. 63). Det er i samhandling vi eksisterer og samskaper (Bakhtin, 2003, s. 196-197), ut ifra et allerede eksisterende «noe» skaper vi noe absolutt nytt og ugjetagelig (Bakhtin, 1995, s. 60). Det vil si at jeg forholder meg til «den andre» hele veien i dette forskningsprosjektet, slik jeg oppfatter Bakhtin gjør i sine tekster. Ved hyppig bruk av parentes fylt med andre ord som kan gi et begrep bredere innhold eller bruken av «og så videre» på slutten av noen setninger, inviterer Bakhtin den andre til å «gå dypere». Andersen og Klimenko (oversetternes forord i Bakhtin, 1995), beskriver denne måten Bakhtin skriver på som en måte å unngå å sette et definitivt punktum. Samt tvinge leseren til å reflektere over sine egne ord og inviterer leser til dialog med seg selv. Beskrivelsen fra Andersen og Klimenko kan jeg kjenne igjen i Bakhtins kritikk av ytringens mekaniske forklaringer eller noe han kaller for *tingsliggjørelse* av ytringer. Fordi i det vi gir en kausal forklaring på en fremmed ytring, forkaster vi den, mener Bakhtin (1995, s. 63).

Denne tydeliggjøringen (forsøk på en forklaring) av gjenklang fra Bakhtin og konsekvenser det har som metodologisk tilnærming i denne undersøkelsen. Ser jeg som av stor betydning

for det vi (forfatter og leser) ifølge Bakhtin, nå skaper sammen. Hensikten er overhodet ikke å imitere Bakhtins måte å gå i dialog med den andre på (skriftlig eller muntlig), men lar meg inspirere av det og samtidig blir mer klar over at etter det siste punktet er det ikke noe som er lukket. Det vil alltid være en fortsettelse.

4.1 En utvidelse, med en allerede definert retning

Når jeg senere beveger meg i mitt materiale og lytter etter gjenklang, utfordrer begreper som sirkler rundt det å arbeide med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Hensikten er å utvide, likevel har jeg satt noen rammer for innholdet og hvordan de vitenskapelige prosessene skal utføres. Jeg har en allerede definert retning. Min definerte retning kan oppsummeres kort med at jeg velger å se mitt forskningsspørsmål og materialet i lys av Bakhtins begrep gjenklang og forholder meg til et utvalgt politiske dokumenter. Med et sosiokulturelt teoretisk blikk.

Hvordan kan jeg da vite noe om det jeg ikke vet? Når jeg med andre ord har begrenset territoriet jeg skal utforske, gå på jakt i. Når jeg foretar noen valg utelukker jeg noe annet (Uggla, 2019). Valg må jeg ta, jeg kan ikke forske på alt og prosjektet bør få noen ben å stå på. Samtidig bidrar mine valg/rammene satt til en redusering, forenkling til en viss grad av kompleksiteten i tematikker mitt prosjekt berører. Uggla går så langt og hevder det kan oppleves som en balansering mellom sannhet og løgn (2019, s. 21), om en kun velger å bevege seg rundt i det kjente og der en opplever konsensus.

Valgene jeg foretar i mitt prosjekt, tyngden som legges i andres teorier og forskning kan også handle om pragmatisme når jeg lener meg mot Biesta (2015). Jeg er klar over kritikken og utfordringene Uggla (2019) skriver om i forbindelse med forenkling av vitenskap, men samtidig ser jeg nødvendigheten. Fordi en kan ikke og er heller ikke i stand til å se alle perspektiver, noe som verken er ønskelig eller mulig. Vitenskapen blir aldri ferdig, det handler om å være i bevegelse, stille spørsmål som åpner for nye kunnskapsverdener (Uggla, 2019, s. 19).

Jeg støtter meg til Biesta og ønsker å skrive frem hvorfor jeg også *need to be pragmatic* i arbeidet med dette prosjektet (2015, s. 133). Skriver han om meg? Ble tanken da jeg leste det Biesta skrev, at felles for fem PhD arbeid han hadde lest ga inntrykket at forfatterne *had got a little lost in other people's theories* (2015, s. 133). «Strevet» med å gi teori en passende plass er ikke uvanlig, fortsetter Biesta. Og beveger seg fra fokuset *hvilken teori*, til *hva* en forventer eller håper teori skal gjøre i eller med forskningen en driver med. Som forsker er jeg nødt til å

ta noen valg, bruke språkets rammer og definisjoner jeg har tilgang til. Med Biestas blikk kan det å velge utvides til det å definere, være tydeligere. Når jeg følger Biesta (2015) må jeg bokstavelig talt velge side, i mitt tilfelle definere og være tydelig på hva dette prosjektets rammer er; Et kvalitativt forskningsprosjekt, som utforsker arbeidet med kollektive prosesser og kunnskapsdeling med de yngste barna i barnehagen. Hvor den teoretiske rammen er Bakhtin og han begrep gjenklang. Biesta (2015, s. 134-135) ser på slike avklaringer av rammer som en slags bevisstgjøring. Ikke bare av hvilken side jeg står på, men ved å velge side blir neste oppgave å ta en titt på valgene gjort. Hva kan jeg gjøre med det jeg har valgt og hva kan jeg ikke gjøre. Slik en god snekker gjør (Biesta s. 134), den vet hva hammerens egenskaper er og hva den kan brukes til. Men også hva den ikke kan brukes til, fordi et annet redskap kan være mer hensiktsmessig til en annen type jobb.

Forskningsområdet snevres inn, det blir mindre, men ikke nødvendigvis mindre komplekst. Mitt redskap denne gangen er Bakhtin. Biestas oppfordring er å se nærmere på valget, posisjonen som er inntatt, verktøyene som skal tas i bruk «to be able to make more intelligent use of them» (2015, s. 135). Videre problematiserer Biesta det å ikke være pragmatisk og ser her faren for å bli borte i andres teorier, «get a little lost in other people's theories» (133).

“A non-pragmatic stance with regard to theory thus leads to a situation where theory has control over us, rather than that we have control over the theory or theories we decide to use” (Biesta, 2015, s. 137).

Som tidligere skrevet er både det å være tydelig over hvilken teori og hva den kan gjøre med egen forskning av betydning. Samtidig er det å være kritisk, stille spørsmål ved det som er klarert, snu verden opp ned, ikke kun trække i kjent terreng omgitt av konsensus. Bidra til omforming av sannheter, om og om igjen (Uggla, 2019).

4.2 Koble en tekst til en annen

Jakson & Mazzei (2012) skriver inspirert i Deleuze og Guattari om «plugging one text into another»⁵. Jakson & Mazzei bruker ikke begrepet pragmatisme. Og med det har jeg heller ikke satt pragmatismestempelet på Gert Biesta, som skriver «Becoming pragmatic without becoming pragmatist» (2015, s. 14).

Jeg trekker noen paralleller mellom Biesta (2015) og Jakson & Mazzei (2012) fordi hos begge tilfeller kommer det frem betydningen av å begrense forskningsområdet, tydeliggjøre

⁵ I 2022 kom det Second Edition av Thinking with Theory in Qualitative Research, Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. I denne teksten blir 2012 utgaven brukt.

teoretiske og filosofiske posisjon. Å forsøke å «ha kontroll» over teorien jeg har valgt (Biesta s. 137), tenke med denne teorien (Jakson & Mazzei, 2012). Altså jobbe med å unngå bruken av teori som sannheter eller havne i forenklet tolkningsmetoder av forskningsmaterialet. Og rette seg heller mot hva annet kan skje, hvilke andre perspektiver kan få plass?

Å bevege seg fra hvilken teori, til hva en forventer eller håper teori skal «gjøre» i eller med forskningen, ser Biesta (2015) som et steg nærmere for å ikke bli borte i andres teori under arbeidet med et forskningsprosjekt. Jakson & Mazzei (2012) hevder noe av det samme og skriver at det å koble inn en teori, er den enkleste delen. Men den skal virke, den skal slik Uggla (2019) beskriver vitenskap, bidra til å skifte mellom å utforske, oppdage og omforme virkeligheten.

“An assemblage isn’t a thing – it is the process of making and unmaking the thing”
(Jakson & Mazzei, 2012, s. 1).

The prosess of making and unmaking the ting i denne teksten begynner allerede når jeg kobler inn offentlige dokumenter, forskning, empiri, teori og gjenklangs begrepet underveis i oppgaven. Innsikt i den teoretiske rammen starter for eksempel ikke i kapittel 5; Teoretiske referanserammer, noe av teorien har fått plass til å utfolde seg underveis i teksten helt fra begynnelsen. Diskusjonene starter heller ikke i kapittel 6; Diskusjon- teori og empiri settes i spill, noen diskusjoner er allerede i gang.

Det å definere linsen jeg skal se gjennom, teorien jeg ønsker å tenke med i oppgavens metodologi, kan på en måte skape orden i starten av et kommende kaos av tanker. Med dette mener jeg at selv om jeg har valgt mitt redskap som er teoretiske perspektiver fra Bakhtin og en ønsket bestemt retning å gå, vet jeg ikke hva som kommer når tekstene kobles til hverandre.

Mine rammer blir et utgangspunkt ikke et nullpunkt, fordi det temaet jeg skriver om vil allerede befinne seg koblet til noen andre teorier og definisjoner. Når jeg setter ben på metodologien, gir det noen rammer vet jeg hva jeg kobler materialet mitt til, men jeg har ingen kontroll over hva som vil bli skapt. Beskrivelsen kvalitativ forskning for oppgaven min sier kun noe om hva forskningsmateriale er, tall eller ord. Men ikke hva jeg gjør med det, eller hva det kan gjøre med meg (Biesta 2015; Jakson & Mazzei 2012). Jeg har til en viss grad kontroll over hva jeg vil teori skal gjøre med mitt forskningsmateriale, og samtidig en forventning om at forskningsmateriale også vil gjøre noe med teorien.

Bakhtin skriver, «Alt sagt og uttrykt befinner sig uden for den talendes «sjæl», det tilhører ikke kun ham» (Bakhtin, 1995, s. 61-62). Eller å være klar over at vi ikke forfatter et *assemblage*, men den (assemblage) hele veien omkonstruerer oss som medforfattere under denne prosessen. Vi er en deltager til under prosessene på lik linje med teoriene som blir utfordret og utfordres oss tilbake (Jakson & Mazzei 2012).

I tillegg til å gi forskning et teoretisk perspektiv å tenke med er Jakson & Mazzei (2012, s. 5) enda mer spesifikke og ser på muligheter som åpnes ved å være presise i de valgene gjort innenfor et bestemt teoretisk perspektiv. I mitt tilfelle er det ikke hele spekteret av begreper og språkfilosofiske tanker fra Bakhtin som tas i bruk. Mitt valg faller i hans tanker og teorier skrevet frem i forbindelse med gjenklang i dialogens ytringer. Gjenklang har fått oppmerksomhet, noe jeg viser allerede ved mitt forskningsspørsmål «Hva kan oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet åpne for?»

Det å «koble til» ser Jakson & Mazzei (2012) videre som en del av det de betegner som prosesser som innebærer *utflating* og *bretteprosesser*. Det å være spesifikk og presise på valg av teoretiske perspektiver (med referanse fra forrige avsnitt), er ikke det samme som å bidra til å skape avstand mellom subjekt/objekt; data/teori; forsker/den som blir forsket på.

Utflating kan ses på som prosessene hvor det vies oppmerksomhet til hvordan hver enkel utgjør den andre, ved kobling av tekster. Samt hva som kommer frem av koblingene; teori inn i data, data til teori. Dette kan ses på som bretteprosesser som fremkalles under utflatingspraksiser, som impliserer også forsker (Jakson & Mazzei, 2012, s. 9-10).

Jakson & Mazzei (2012, s. 10) beskriver denne praksisen med utflating og brette som en repeterende og målrettet metodologi, med paralleller av praksiser og prosesser som er i flyt. «Denne praksisen er et forsøk på å begynne å tenke (annerledes om data og forskning) når tanken ennå ikke har skjedd. Det vil si, tanke ... som kanskje gjennom repetisjon kan føde noe nytt» (Jakson & Mazzei 2012, s. 10). Når jeg underveis i denne teksten har koblet og videre kobler tekster inn til hverandre gjør jeg det med blikket rettet mot gjenklang. Dette er stemmer som virker sammen og under ulike dialoger skaper nye og urepeterbare ytringer (Bakhtin, 1981).

4.3 Metodedel; transformasjon fra dokumentasjon til narrativ

Under denne delen beskriver jeg prosessens arbeid med materialet mitt. Jeg viser til hvordan og hvorfor materialet har blitt til, hvordan jeg systematiserte det og rammene begrepet gjenklang fra Bakhtin har fått i møte med materialet som senere blir gjenstand for diskusjoner. Jeg startet med å lete og lytte til gjenklanger hos meg selv og min egen praksis. Til å utvide

letingen og åpne opp for lytting av gjenklanger i ulike politiske, faglige og forsknings barnehagerelaterte dokumenter.

Datamaterialet brukt i denne oppgaven bygger på mine egne erfaringer, disse skal jeg nå sette i spill med teori, tenke/forstå (på nytt), fortolke/problematisere (på nytt). Tidlig i teksten skrev jeg at denne undersøkelsen kan bidra til utvidelser av perspektiver rundt kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Jeg ønsker å synliggjøre at jeg er klar over min egen rolle i dette forskningsprosjektet, fordi data bygger som nevnt på egne erfaringer. Tidligere i kapitlet skrev jeg at som forsker har jeg med meg de teoretiske perspektivene valgt for dette arbeidet, gjenklang fra mine samfunns, politiske, utdannings kontekster og meg selv som yrkesutøver (Rhedding-Jones, 2005). Faren for å holde meg i det kjente terrenget er nært, faren for å falle i konsensus med meg selv kan være veldig nært. Slik Uggle (2019) skriver og allerede er sitert i denne teksten.

Bryman (2020, s. 483-497) skriver om ulike sider ved kvalitativ forskning og ser på kritikken denne type forskning får. Det nevnes fire punkter, jeg festet meg ved det fjerde punktet «Bristende transparens». Under dette punktet kommer det frem en skepsis som kvalitativ forskning vekker når det kommer til hva forsker konkret har gjort og hvordan det har kommet fram til konklusjoner, oppsummerende tanker. Til sammenligning med kvantitative undersøkelser. Videre påpekes det at leseren har rett til informasjon knyttet til hele forskningsprosessen og at i kvalitative undersøkelser kan dette oppfattes som utydelig.

Bristende transparens eller mangelfull transparens ser jeg tett forbundet med etikk. Etikken må være med hele veien, fra den første tanken som oppstår til siste ord skrevet. Vitende at det ikke ender når dette punktet er satt, mine valg kommer til å gi gjenklang ikke bare av det som har vært, det som er her og nå, men også til fremtiden. Mine valg vil gi noen konsekvenser, derfor må jeg som allerede nevnt, hele veien handle etisk, snakke etisk og skrive etisk (Rhedding-Jones, 2005).

Videre i kapitlet viser jeg detaljert veien mot hvordan og hvorfor materialet har blitt til og jobben med å systematisere og redusere det.

4.3.1 Transparens, noen konkrete grep

Transparens blir sett i forbindelse med etikk og åpenhet rundt prosessene i denne undersøkelsen. For å synliggjøre og ha noe «håndfast» låner jeg begrepene *trustworthiness* og *authenticity* fra Bryman (2020, s. 467) disse anvender han som et alternativ til begrepene reliabilitet og validitet brukt i kvantitative undersøkelser. Disse er ment som et bidrag til kvalitetssikring av forskningen og dets resultater. Jeg viser også til Kristiansen (2020) når jeg

skriver om måten systematisering av materialet er foretatt. Oppsummert handler denne delen av kapittelet om prosessene knyttet til datamaterialet, uten å skille det fra resten av prosesser under forskningen. Fordi ulike begreper eller deler kan ikke isolere det ene fra det andre, alle deler har betydning og gjenklang hos hverandre.

Bryman (2020, s. 467-470) anvender begrepene trustworthiness og authenticity som en støtte til vurdering av kvalitet i kvalitative undersøkelser. Begrepene i seg selv er inndelt i fire kategorier; credibility, transferability, dependability og confirmability. Samt ses i sammenheng med generelle spørsmål som kaster lys over ulike forskningspolitiske konsekvenser. I sin helhet handler trustworthiness og authenticity om hvordan forsker skriver frem virkeligheter og mennesker involverte i prosessene med forskningen. Det handler i størst grad av påliteligheten av undersøkelsen gjennomført. Prosesser skal beskrives og være åpne slik at leserne får tilgang til redegjørelser for alle faser i undersøkelsen. Dette skal også bidra til å sikre at forskeren bevist ikke legger til personlige og teoretiske føringar som kan gi sluttresultater bestemte retninger. Kvalitativ forskning blir beskrevet hos Bryman (2020, s. 467-468) som en intensiv studie av en liten gruppe som går i dybden. Og av den grunn utfordrende å overføre til andre situasjoner. Trustworthiness og authenticity søker å løfte betydningen av fyldige og detaljerte beskrivelser av det som inngår i en kultur som forskes. På denne måten kan det gjøres vurdertbart å bedømme om resultater kan overføres til et annet miljø. Kristiansen (2020) problematiserer også kvalitetssikring i kvalitativ forskning. Det vil si sikring av analysens gyldighet og pålitelighet. Videre skriver han at gyldigheten for en kvalitativ forsker handler i høy grad om autentisitet og sikre at forskerens tolkninger er tilstrekkelig dokumentert og i samsvar med utsagnene i datamaterialet (s. 616).

Poenget med å liste opp disse begreper er ikke å nærme meg en kvantitativ metode, men etterstreber mest mulig transparens og åpenhet i dette arbeidet. Ulike typer forskningsmetoder vil ha en eller annen form for utfordringer. Når jeg anvender ulike begreper fra Kristiansen (2020) og Bryman (2020) er det ikke ment som en oppskrift som kan forsikre meg kvalitet. Min hensikt er å vise til hvor jeg plasserer meg i forhold til åpenhet, hva vil det si og hvordan det gjøres helt konkret i denne undersøkelsen. I denne forbindelsen har jeg allerede forsøkt å synliggjøre etiske verdier som ligger til grunn for denne undersøkelsen, presentert en teoretisk forankret metodologi samt den teoretiske referanserammen hele undersøkelsen står på. Gjennom linsen gjenklang av Bakhtin, får jeg hjelp til å se på nytt, tenkte på nytt og forstå på nytt hendelser i mitt materiale. Det er grunnen for at jeg også har sett på ulike barnehagepolitiske dokumenter samt aktuell tidligere forskning. Disse kan støtte meg under

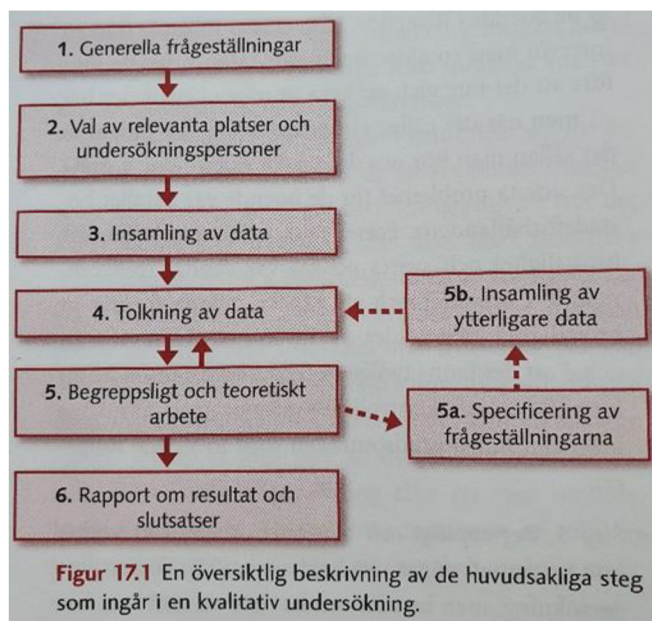
senere diskusjoner, når jeg leser ulike hendelser fra mine pedagogiske erfaringer. Hendelser er kontekstavhengige med egne gjenklanger knyttet til syn på menneske, barndom, barnehage, utdanning, politikk og pedagogikk.

4.3.2 Reduksjon og systematisering/organisering av datamaterialet

Dette arbeidet nærmer seg prosesser som hører under ulike kvalitative forskningsmetoder. Jeg har allerede presisert at mitt arbeid rettes mot en metodologisk tilnærming med Bakhtin som teoretisk ramme, og som preger alle deler av forskningsprosessene og prosjektet i sin helhet. I tillegg låner jeg teorien og eksperimenter med å koble en tekst til en annen fra Jakson & Mazzei (2012). Jeg ser på min tekst som en gjøring (et forsøk på, eksperimentering med) av utflating og bretteprosesser (Jakson & Mazzei 2012). Hvor vitenskapsteori/teori/metode/analyse blir til en enhet og noe som får betydning for hverandre og dermed ikke kan eller trenger å skilles ut. Det jeg heller forsøker på er å vie oppmerksomhet til hvordan hver enkel utgjør den andre, under kobling av tekster (utflating). Og hvordan også jeg som forsker innblandes underveis prosessene fremkalt av denne koblingen (brette). Det jeg vil få frem her er at selv om denne delen av teksten bærer preg av tabeller og noe rigid systematiseringsarbeid, er det likevel koblet til gjenklang, dialog og ytring. Og til resten av tekstens deler. Som på ulike måter vil være medskaper av hverandre når det møtes i dialog.

Under denne delen av teksten tar jeg i bruk ulike faglige begreper hentet fra Kristiansen (2020) og Bryman (2020). Begrepene er knyttet ulike prosesser innenfor kvalitativ forskning. Reduksjon og systematisering/organisering av datamaterialet, er begreper direkte hentet fra Kristiansen. Kapittelet «Kvalitative analyseredskaper» (Kristiansen, 2020, s. 601-619) handler om kvalitative analyseprosesser, det vil si å dele datamaterialet i håndterbare enheter som senere kan sorteres og systematiseres. For igjen å rekonstrueres. Dette ved hjelp av ulike programvare (s. 603). Jeg tar ikke i bruk noe programvare, men benytter meg av Kristiansens begrepsbruk «reduksjon» og knytter det til ulike prosesser gjort under arbeidet med konstruering av datamaterialet. Det samme gjelder for begrepene hentet fra Bryman (2020), hvor jeg tenker prosesser med figur 17.1 (s. 460).

Figur 3, fra Bryman (2020, s. 460, figur 17.1)



Figur 3 viser til noen steg som inngår i kvalitative undersøkelser. Jeg har brukt det til å tenke med under egne forskningsprosesser underveis. I denne delen kobles det direkte til reduksjon og systematisering/organisering av datamaterialet (Bryman, 2020, s. 460, figur 17.1)

En stor mengde erfaringer skulle reduseres og organiseres, over 20 år med pedagogisk arbeid skulle bli til fire perioder i form av fire konkrete hendelser⁶

Bilder av dokumentasjon fra perioden mellom 1996 – 2021:



Bilde 1: Notater, dokumentasjoner fra 1996. Honduras, praksis i barnehage i forbindelse med eget utdanningsløp til førskolelærer



Bilde 2: Notater, dokumentasjoner i permer og disketter i perioden 1998-2008. Norge, arbeidserfaringer fra SFO (skolefritidsordning) og praksis i barnehage i forbindelse med eget utdanningsløp til førskolelærer.



Bilde 3: Notater, dokumentasjoner lagret i minnepenn og ekstern harddisk i perioden 2008-2019. Norge, arbeidserfaringer som barnehagelærer fra fire ulike barnehager. Nicaragua, arbeidserfaringer som tolk i ulike barnehager og samarbeid mellom fagpersoner.

⁶ Notater og dokumentasjoner inneholder ikke sensitive personopplysninger.



Bilde 4: Notater, dokumentasjoner lagret i skytjeneste i perioden 2019-2021. Norge, arbeidserfaringer som høgskolelektor fra ulike ReKomp samarbeid (Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen).

4.3.3 Reduksjon og systematisering, steg for steg

Her anvender jeg begrepene; generelle forskningsspørsmål, valg av relevante utforskningsemner, innsamling av data, tolkning av data, teoretisk arbeid og avsluttende kommentarer med ulike fortsettelser. Begrepene (Bryman, 2020, figur 17.1, s. 460) er oversatt fra svensk til norsk med justeringer som er tilpasset dette arbeidet og deres kontekster. Med gjenklang og Bakhtin som teoretisk grunnlag for dette arbeidet, kan det å ramse opp begrepene være et uheldig valg. Fordi med en metodologisk inngang hvor gjenklang gjenspeiler alle sider ved prosessene i denne undersøkelsen, kan det virke motsigende å plutselig presentere en rigid oppdeling. Fordi begrepene (Bryman, 2020, figur 17.1, s. 460) har gjenklang i Bakhtin får de også gjenklang hos hverandre når jeg viser til dem i forbindelse med transparens og åpenhet i dette arbeidet.

Tidligere erfaringer i samarbeid med barn og en interesse for kollektive prosesser er underliggende for hele arbeidet med utarbeidelsen av denne teksten. Et tidligere møte med Bakhtins teorier om dialog gjorde at retning allerede var bestemt da jeg startet å tenke rundt hva jeg skulle undersøke. Undersøkelsens forskningsspørsmål er: Hva kan oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet åpne for?

Generelle forskningsspørsmål: Generelle analytiske spørsmål knyttet til dette arbeidet har utsprang fra følgende; samarbeid med de yngste barna, kollektive prosesser og kunnskapsdeling. Hvordan samarbeider vi med de yngste barna i barnehagen? Spørsmålet har sammenheng med rammeplan for barnehagen fra 2017 og intensjoner om barns medvirkning. Med blant annet at «Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Presiseringer av rammeplan for barnehagen koblet mot dette arbeidet har jeg allerede skrevet noe om i teksten.

Valg av relevante utforskningsemner: Ved å selv finne frem og ta i bruk egne notater og dokumentasjoner, slik det kommer frem i bildene tidligere vist. Velger jeg indirekte ut noen

konkrete mennesker og konkrete steder/plasser, selv om de ikke blir nevnt ved navn. Det er fire hendelser ut ifra mine erfaringer. Ansvarer for de involvertes integritet er til stede hele tiden, jamført i det tidligere skrevet fra Brinkmann (2020, s. 593-594) om forskerens etiske valg både på en mikro- og makro perspektiv. Det vil si måten jeg skriver frem hendelsene som har med seg mennesker, ulike politiske bilder som gjenspeiler seg i syn på barn, utdanning fra ulike perioder og steder. Og som kan fortsette å gi gjenklang også etter endt prosjekt.

Mitt valg og arbeid med *utforskningsemne* går hånd i hånd med *innsamling av data, tolkning av data og teoretisk arbeid*. Fordi da jeg avgjorde å se gjennom mine erfaringer samlet i ulike former, preget av teknologiens gjenklang (fra håndnotater, skrivemaskin, pc, permer, diskett, minnepenn og skytjeneste). Hadde jeg med meg to kriterier;

- Det skulle handle om noe kollektivt
- Det skulle handle om barn, de yngste

Dette var med å utelukke for eksempel foreldresamarbeid, teamarbeid rettet innenfor personalet, samarbeid med andre institusjoner; overganger, veiledning. For å nevne noen emner. Under denne prosessen hadde jeg allerede konturene av en teoretisk ramme og tolket hele veien materialet jeg skulle bruke. Kategoriserte hva som kunne handle om kollektive prosesser med dialog ut ifra Bakhtins teori som grunnlag. Dialog i kollektive prosesser var det første utgangspunktet og ble filteret for innsamling av data som ble basen for det jeg jobber med nå, fire ulike hendelser. Jeg er klar over at tolkning av data og teoretisk arbeid (Bryman, 2020) er en stor del av selve forskningen, men intensjonen min er å illustrere at dette arbeidet startet parallelt med alle andre deler av forskningsarbeidet.

Avsluttende fortsettelse: «All words and forms are populated by intentions» (Bakhtin, 1981, s. 293). Med Bakhtins teoretiske syn på ytringer som fulle av gjenklang fra kontekster og mennesker (Bakhtin, 1979/2005, s.37-38), er begrepet *rapport om resultat och slutsatser* fra figur 17.1 (Bryman, 2020, s. 460) begrensende for å romme det siste steget i denne forskningsprosessen. Det er her ifølge Bryman (2020, s. 462) at forsker kobler teori, data og forskningsemne. Av den grunn ble delen hvor jeg presenterer oppsummering med tolkninger av funn og bidrag til barnehagefeltet kalt for *avsluttende fortsettelse*. Fordi som underveis og i hele denne teksten allerede påpekt, gir alle ytringer (muntlige som skriftlige) gjenklang. Ytringer har med seg gjenklang, samtidig som det vil gi fremtidige ytringer gjenklang (Bakhtin, 1979/2005).

4.3.4 Fra fire ulike perioder til fire konkrete hendelser i form av tekst, fire narrativ

Etter å ha redusert all materialet jeg hadde som var en samling av notater og dokumentasjoner mellom 1995-2021. Satt jeg igjen med fire ulike perioder som igjen besto av en del notater og dokumentasjoner. Spørsmålet videre nå var;

Hva skal jeg trekke ut, hvordan kan jeg oppsummere notater og dokumentasjoner?

Måten jeg endte med å oppsummere de fire periodene på var å sette et slags «punktum», vitende at når jeg tenker med Bakhtin vil det ikke være mulig, derfor er kanskje å *begrense* et mer beskrivende ord for måten jeg valgte å avgrense det omfattende materialet jeg satt med. Om jeg hadde intervjuet et menneske og tatt opp ved hjelp av lydopptak, hadde jeg hatt noe konkret å forholde meg til (lyder, minutter, transkriberinger og fortellinger). Det var det jeg ønsket, noe konkret å forholde meg til. Det gjorde at jeg ga meg selv en mulighet til å oppsummere en hendelse av gangen ved hjelp av taleopptak. Rammene var; 5 minutter ca. for hvert taleopptak og jeg gikk kronologisk i tid, fra 1995 til 2021. Resultatet ble fire lydfiler som ble transkribert og som utgjør datamaterialet med følgende titler:

- Honduras 1995-1997; «Los niños no pueden esperar ... su nombre es hoy» eller barna kan ikke vente ... de er her nå (Min oversettelse fra spansk til norsk). Tid: 6:11
- Norge-Nicaragua 2008-2013; «Juntas y juntos, siempre mejorando» eller sammen gjør vi hverandre gode. Tid: 5:08
- Pedagogisk leder 2008-2019; «Vi er på en reise sammen ...» eller på spansk; de viaje juntos. Tid: 5:49
- Høgskolelektor i ReKomp samarbeid 2019-2021; «Vi leter etter et eller annet ...» eller på spansk; en búsqueda de algo. Tid 5:21

Videre for at transkriberingene av taleopptakene skulle gi fyldigere mening og vise til kontekstgjenklang, utformet jeg en kort tekst som jeg har valgt å kalle for *fakta*, under denne delen oppsummerer jeg kort noe fra konteksten til hver enkelt hendelse. Etterfulgt av *historien fortalt*, som er transkribering av selve taleopptaket. Transkriberingene presentert underveis kaller jeg for *et narrativ*.

Begrepet narrativ og måten jeg går frem på når jeg involverer narrative i teksten er hentet fra Robertson (2019) uten å gi slipp på Bakhtins blikk rettet mot gjenklanger, og forsøkene på å eksperimentere med utflating og bretteprosesser fra Jakson & Mazzei (2012). Robertson (2019, s. 219) hevder at gjennom historier vi forteller og blir fortalt kan vi gjøre samfunnet begripelig, situasjoner i politiske og kulturelle landskapet bekreftes. Videre skriver hun at:

Narrativen om världen är otaliga. Narrativ är först och främst en väldig rad olika genrer [...] narrativ är internationell, transhistorisk, transkulturell: den finns där helt enkelt, som livet självt» (Barthes, 1977 i Robertson, 2019, s. 222).

På det mest grundläggande planet är ett narrativ en redogörelse för något som har hänt, antingen i verkligheten eller i fantasin (Robertson, 2019, s. 222).

Bakhtin hevder at ytringer i dialogen har med seg tid, plass, situasjoner som fyller det med mening (Holquist, 2002, s. 67). Som livet selv skiver Robertson, ... om noe som har skjedd, virkelighet eller fantasi. Fordi det er jeg selv som forteller om noe som har hendt, er det av stor betydning å systematisere måten jeg bruker narrativ på. Robertson (2019) ser på narrativ og hvordan det kan tas fra hverandre for å gjøre det til gjenstand for analyse. Til dette identifiserer hun ulike deler av et narrativ; historien, referansesetting, *hva* som handler om sammendraget av hendelsen, med tid, situasjon, miljø og deltagere. Deretter kommer diskurs, vurderende, *hvordan*. Dette handler om måten innholdet formidles på, handlingens betydning, historien gjøres begripelig (Robertson, 2019, s. 225). Noe jeg har forsøkt å gjøre ved å legge til som allerede nevnt *fakta* som et kontekstuel lag på hvert narrativ, intensjonen er å gjøre de ulike narrativ begripelige for leser.

Jeg kommer ikke til å analysere hvert narrativ, disse er ment som møtepunkter for spørsmål og diskusjoner rundt kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Knyttet til rammeplanens intensjoner for medvirkning og utfordringer utalt i underveisrapport fra prosjektet «Implementeringen av rammeplan for barnehagen» (NORCE, 2021). Dette allerede skissert innledningsvis og som danner grunnlag for det neste kapittelet «Diskusjon – teori og empiri settes i spill».

Hva og hvordan fra Robertson (2019) er en støtte for å behandle narrativ som empiri, løfte det fra «mine fortellinger» til narrativ som har et innhold jeg må identifisere og lytte til gjenklanger av politiske og kulturelle kontekster knyttet til utdanning og barndom. Et utgangspunkt for å lytte til dagens gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet.

Emnet for talen, same kva for emne det er snakk om, vert ikkje omtala for første gong i denne aktuelle ytringa, og den aktuelle talaren er ikkje den første som omtalar det. Emnet er allereie omtala, omdiskutert, gjennomlyst og evaluert på ulike måtar og ulike synspunkt, verdsbilete og retningar kryssar kvarandre, fell saman og skli lag i forhold til det (Bakhtin, 1979/2005, s. 37).

Figur 4; Bakhtin, 1979/2005, s. 37

Med Bakhtins blikk er narrativ ikke noe som tilhørere et enkelt menneske. I dette tilfelle, denne undersøkelsen kan narrativ representere en ytring altså en møteplass mellom meg som forsker og leseren. Hvor målet ikke er konsensus, men muligheter for utvidelser hvor nye meninger, forståelser vil oppstå (Bakhtin, 1995). Narrativ vil ligge tett opp mot etikk og nært begreper som ansvar og respekt for andres integritet. Når jeg gjenskaper hendelser gjennom de fire ulike narrativ formidles det samtidig kontekster og mennesker. Andre mennesker blir gjenkonstruert i nye narrativ og kontekster blir beskrevet på nytt. Narrativ kan ses på som det Bakhtin kaller for et komplekst ytringskjede (Bakhtin, 1979/2005). Det vil si de ulike narrativ er ikke isolerte fra hverandre eller sine kontekster og mennesker. Narrative er kun gjenfortalt av meg, og bærer med seg flere stemmer i form av gjenklang og fortsetter jeg tanken om dette komplekse ytringskjede, vil det ifølge Bakhtin skapes nye narrativ når leser møter det skrevende i denne teksten. Det vil være umulig for leser å gi en identisk gjenfortelling av de fire narrativ beskrevet her. Selv om det ble trykket i flere eksemplarer og lest opp, fordi de er ugjentakelige, og vil kun gi gjenklang (Bakhtin, 1995, s. 48). Leserens narrativ blir en ny, sammensatt av egne erfaringer (tidligere ytringer) og påvirket av vårt møte i ytringer nå (denne teksten) og som kommer til å påvirke fremtidige ytringer.

Under dette kapitlet har jeg lagt vekt på metodologi, metode sammenvevd med «gjenklang» fra Bakhtin og «plugging one text into another» inspirert av Jakson & Mazzei (2012). Jeg har vist til veiene som ble tatt og som gjør at datamaterialet er slik det ser ut i dag. Disse, de ulike narrativ får plass i neste kapittel sammen med teoretiske referanserammer.

5.0 Teoretiske referanserammer

Under dette kapittelet blir det gjort rede for teori knyttet til tematikken; arbeid med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Jeg presenterer noen begreper og knytter det til teori, det vil si til den teoretiske bakgrunn som ligger til grunn og er med på å legge noen premisser og gi retning for diskusjonene i teksten. Underveis i teksten kobles også datamaterialet på og hefter seg på de teoretiske perspektivene.

Jeg gjør noen kortere redegjørelser av teori jeg støtter meg til, det betyr ikke at disse er mindre viktige eller mindre kompliserte av den grunn. Deretter kommer det en lengre redegjørelse av Bakhtins begrep gjenklang. Gjenklang er tett forbundet med dialog, ytringer og respons og er begreper som flettes sammen underveis med gjenklang.

5.1 Med et sosiokulturelt teoretisk blikk

Bakhtins teorier om dialog som menneskelige eksistens blir tolket av flere forskere som en sosiokulturell tilnærming. Blant dem Igland og Dysthe (2001). Forfatterne assosierer Bakhtins språkfilosofi til en sosiokulturell teori, samtidig som de problematiserer å sette Bakhtins dialog perspektiver i «bås». Dette dilemmaet er absolutt vært å sette søkelyset på. Bakhtins uttrykk for dialog som eksistens kan sies å komme frem på en klar måte i hans tekster. Et eksempel her: «Alt er et middel, målet er dialogen. En stemme verken avslutter eller løser noen ting. To stemmer er et minimum for livet og væren» (Bakhtin, 2017, s. 197).

Bakhtins skrivemåte blir beskrevet av Andersen og Klimenko (1995) som åpen og som en invitasjon til refleksjon. Han tar med seg leser inn i dialog med seg selv. Som er formålet med sin «uferdige» måte å skrive på. Videre og som nevnt tidligere, påstår Andersen og Klimenko (1995) at et av ynglingsuttrykkene til Bakhtin var «og så videre», nettopp for å unngå å sette et definitivt punktum. Derfor kan det bli problematisk å sette Bakhtins teorier i en sosiokulturell bås.

Denne undersøkelsen støtter seg til Igland og Dysthe (2001) sine tolkninger av Bakhtin og sosiokulturell teori. Ytringer i dialoger har opptil flere ganger blitt nevnt som en del av et lengre komplekst ytringskjede (Bakhtin, 1979/2005). Ytringer (skriftlige og muntlige) kan ses som et møtested for samspill, konfrontasjoner mellom mennesker som har med seg ulike verdiposisjoner, det vil si ulik gjenklang. Ytringer med gjenklang er ikke individuelle handlinger. Sett i forbindelse med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet, kan dette møtestedet for samspill åpne opp for noen muligheter hos personalet i barnehagen til å løfte egne praksiser og undersøke; hvilke mulige gjenklanger

våre handlinger hviler på? Granske og utfordre autoritative og aksiologiske stemmer (Søndenå & Gradovski, 2017) som virker inn på tanker og gjøringar av kollektive prosesser og kunnskapsdeling i møte med de yngste barna i barnehagen. Igland og Dysthe (2001, s. 111) skriver:

For Bakhtin er menneskeleg kommunikasjon sosialt organisert gjennom dialogiske relasjonar, og forståinga hans av slike relasjonar gir eit heilt eineståande innsyn, både i mangfaldige meningspotensialet som ytringane våre har, og i korleis og kvifor dei alltid knytter kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet.

Igland og Dysthe (2001) oppsummerer her noe av det jeg mener rommer Bakhtins metafor om gjenklang og ytringer som en del av et lengre komplekst ytringskjede. Med ytringer som et møtested, kan det å legge til rette eller oversette rammeplan for de yngste barna i barnehagen, bli en forenkling av et samfunnsmandat. Et sosiokulturelt teoretisk blikk utvides i møte med Bakhtin, det omhandler det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet. Ikke i form av overføringer av meninger. En stemme verken avslutter eller løser noen ting. To stemmer er et minimum for livet og væren (Bakhtin, 2017, s. 197).

Et narrativ

«Juntas y juntos, siempre mejorando» eller sammen gjør vi hverandre gode (prosjektets felles «overskrift» på norsk og spansk, utarbeidet av prosjektgruppene fra begge land)

Norge-Nicaragua 2008-2013, *fakta*: Norge og Nicaragua jobbet mellom 2008 og 2013 med et utvekslingsprosjekt i regi av Fredskorpset⁷, hvor barnehagelærere bodde og jobbet i hverandres land og barnehager. Begge land hadde deltagere i ledergruppen for fredskorpsprosjektet. Hensikten var å utveksle erfaringer rundt pedagogisk arbeid i barnehage. Min rolle i dette prosjektet var å være tolk på ulike møter både i Norge og Nicaragua.

TØNSBERG: Disse ni maleriene laget av barnehagebarn i Tønsberg-området skal nå auksjoneres bort. Her kan du by på dem og bidra til å finansiere byggingen av en barnehage i Nicaragua.

(Teksten er hentet fra et innlegg fra Tønsbergs Blad av Nilsen (2011), her ment som en gjenklang av dette samarbeidet).

⁷ I dag Norec <https://www.norec.no/> er et norsk kompetansesenter for utvekslingssamarbeid.

Historien fortalt

I 2008 året eller det semesteret (eh) jeg var ferdig utdannet førskolelærer i Norge, var jeg så heldig og ble med på et prosjekt. Et utvekslingsprosjekt mellom barnehagelærere fra Nicaragua i Mellom-Amerika og Norge. Jeg tenker at jeg var heldig fordi i 1997 ble jeg ferdig utdannet barnehagelærer i Honduras som er nabolandet til Nicaragua og som har tilsvarende barnehagelærerutdanning.

Da skulle plutselig av en eller annen grunn mine 2 utdanninger, barnehagelærerutdanninger som det heter nå møte hverandre. Jeg var tolk det var min rolle. Jeg var tolk i 5 år i dette prosjektet og (pause) denne rollen der og da, det første året brukte jeg mye energi på å oversette og prøve å ikke legge inn alt min forståelse. Fordi jeg hadde jo selvfølgelig en forståelse av begge barnehagelærerutdanningene, og holde meg til å tolke eller oversette setninger slik at det er der fokuset mitt skulle være helt i starten ... Jeg var så heldig og fikk lov til å reise til Nicaragua for å være tolk, og så var jeg også med å ta imot representanter fra Nicaragua her i Norge. Jeg var med hele tiden jeg fikk hilst på alle barnehagelærerne fra begge land, og vært med på alle disse her samtalene, prosessene som en, på en måte utenifra, fordi jeg var jo som sagt tolken.

Det som jeg husker, noe av det jeg husker best eller som gjorde at jeg virkelig måtte ... tenker eller gjorde, fikk meg til å tenke veldig mye var den dagen (eh) de skulle... begge representanter fra Nicaragua og Norge skulle sammen finne en felles setning eller felles... jeg vet ikke hva jeg skal kalle det for. Noe som, et felles utgangspunkt noen ord som knyttet dem sammen, og hvordan jeg satt der i midten og vi brukte lang tid frem og tilbake og pendlet mellom spansk og norsk. På norsk så var forslaget «sammen gjør vi hverandre gode» og på spansk ble det «juntas y juntos, siempre mejorando». Det er sånn det ble stående på norsk ble det som sagt; sammen gjør vi hverandre gode, og på spansk ble det juntas y juntos, siempre mejorando. Og hvordan jeg synes dette ble så interessant fordi (kort pause) det her var et utgangspunkt et felles utgangspunkt på 2 forskjellige språk og 2 forskjellige kulturer, 2 forskjellige barnehage tradisjoner. Men hvor barna var i fokus, uansett så var det barna som var i fokus her og særlig, det blir jo ekstremt interessant særlig nå. Når jeg skal koble på Bakhtin og dialog til akkurat denne erfaringen.



Bilde (barn som vasker hender) er fra barnehagen bygd med midler samlet av «Tønsbergs barnehagene», med referanse tilbake til innlegget fra Tønsbergs Blad vist i starten av narrativ.

To stemmer skaper noe nytt i møteplassen ytringer, som allerede har med seg gjenklang. Ord ytringer tilhører derfor ingen person, Bakhtin selv beskriver det på følgende måte:

... alle som talar er sjøelve i større eller mindre grad svarande: for han er ikkje den første som talar, ikkje den første som uroar universets evige togn, og han føreset ikkje berre eksistensen av språkssystemet for det språket han nyttar seg av, men også eksistensen av føregåande ytringar – sine eigne og framande – som hans ytring relaterer seg til på den eine eller den andre måten. (1979/2005, s. 11)

Det vil si at i Bakhtins betydning er *det individuelle planet* ikke knyttet til et enkelt individ med kun enge tanker uavhengig og upåvirket av sosiale, politiske, kulturelle kontekster. Slik Igland og Dysthe (2001, s. 111) påpeker handler det også om ulike verdiposisjoner.

Juntas y juntos, siempre mejorando eller sammen gjør vi hverandre gode, hvilke verdiposisjoner kan ligge her? Hvilke barn og barndommer er det snakk om? Her tenker jeg særlig på sosiale og autoritative politiske stemmer som påvirker utdanning. Jeg kommer ikke med svar på spørsmålene stilt i forbindelse med dette narrativ, men mener at narrative kan bidra til å se på enda en gang; hva kollektive prosesser kan være, hvordan det kan se ut og gjenklanger som kan komme i følge av det. Menneskene som samarbeidet i dette prosjektet kan sies å være fremtidsrettet på en måte (med mål om å bygge en barnehage), samtidig som de forholdt seg til «i dag». Med egne rammeplaner for barnehager (politiske føringer), kulturelle og sosiale kontekster, også når de var i hverandres land.

5.2 Verdiposisjoner og Rammeplan for barnehagen

Under kapittel 3 «Sentrale politiske føringer og tidligere forskning», bringer jeg inn en rekke barnehagefaglige og politiske dokumenter. Ingen av dem verdinøytrale. De har med gjenklang av ulike sosiale, politiske, kulturelle kontekster knyttet til ulike perioder. Jeg har i flere omganger skrevet begrepet *verdiposisjoner* og knyttet det (inspirert av Bakhtin) til sosiale, politiske, kulturelle kontekster. Rammeplan for barnehagen fra 2017 som en klar politisk føring med et samfunnsmandat for personalet i barnehagen, er et sentralt dokument for denne teksten. Og har blitt opptil flere ganger koblet inn. Jeg vurderer av den grunn at det kan være hensiktsmessig kort å skrive noe om hvordan jeg kobler rammeplan til det å ikke være nøytral, men bærer med seg og har verdiposisjoner. Farget av kontekstene den har levd og lever i. Rammeplan for barnehagen fra 2017 reflekterer sentrale verdier som gjenspeiler det norske samfunnet samt verdier som kan anses som globale. Formuleringer i rammeplan er med å bygge opp ved påstanden: «Alle barnehager skal bygge på verdigrunnlaget som er fastsatt i barnehageloven og internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til «... Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Rammeplan for barnehagen har, sett med Bakhtin med seg sosiale, politiske og kulturelle gjenklanger. I likhet med de ulike politiske dokumenter presentert under kapittel 3. Disse kan ses på som *svarende, talende*. Bakhtin hevder at alle ytringer er skapt fra første stund med tanke på mulige svar (1979/2005, s. 39). Rammeplan for barnehagen kan ses på som et svar (en ytring) til forventninger fra flere talere (sosiale, politiske og kulturelle). Dette svaret (ytringen, Rammeplan for barnehagen) er samtidig en ny taler (til personalet i barnehagen), med forventninger til mulige svar. Svaret fra personalet i barnehagen (ytringer) i form av ulike handlinger blir da ikke verdinøytrale. De svarer til forventninger fra Rammeplan for barnehagen, og samtidig taler til andre involverte i barnehagen (barn, foresatte/foreldre, personalet i sin helhet). Og dette her er noe jeg tenker er ekstra interessant (og hvor jeg legger mest vekt på i mitt arbeid), fordi personalet (som talere) har da også med seg forventninger til mulige svar og reaksjoner fra barn, de yngste barna for eksempel. For å knytte direkte forbindelser til mitt arbeid. Disse svar som har gjenklang i forventninger fra talerne; sosiale, politiske og kulturelle kontekster, som igjen har med seg ulike idealer som påvirker synet på mennesker, barndom og utdanning, for å nevne noen.

Bakhtin definerer en ytring som en gest, et ord, en roman, en avhandling hvor en kan identifisere det individuelle planet eller individuell stil (1979/2005, s. 2-4). Det vil si at nye og

reviderte versjoner av rammeplaner eller meldinger til Stortinget, er deler av lengre ytingskjeder som har med seg gjenklang fra tidligere ytringer, ytringer hentet fra her og nå og som vil gi gjenklang til fremtidige ytringer. Noe som kommer frem under det allerede nevnt kapittel 3, når det settes ekstra fokus på gjenklang i politiske dokumenter som rammeplaner og meldinger til Stortinget har imellom seg. I tillegg til gjenklang knyttet til samfunnets verdier. Eller slik jeg har formulert det på mitt forskningsspørsmål; Hva kan oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet åpne for?

Om jeg trekker frem begrepet *medvirkning* som et konkret eksempel fra ytringen Rammeplan for barnehagen (2017), har den med seg gjenklanger fra grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, verdigrunnlaget som er fastsatt i barnehageloven og internasjonale konvensjoner slik som FNs konvensjon om barnets rettigheter og ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater (s. 7). Videre kan også medvirkning i rammeplan for barnehagen knyttes til barndom som egenverdi, med omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, mulighet til å medvirke i fellesskapet som viktige verdier (s. 7). Rammeplanen gjenspeiler også et syn på mennesker og læring, som har sine gjenklanger fundamentert i samfunnets kulturelle, politiske verdier. Barnehagens formålsparagraf bygger på Kongeriket Noregs Grunnlov § 2. med verdigrunnlaget «vår kristne og humanistiske arv», videre står det «Denne Grunnlov skal sikre demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene» (Kongeriket Noregs grunnlov, 1814).

Poenget her var å synliggjøre noen av verdiposisjonene Rammeplan for barnehagen fra 2017 befinner seg i. Dette har noe å si for begrepet medvirkning i en barnehagekontekst, som er fylt med verdier, forventninger og som blir tolket og gjenskapt på nytt og på nytt mellom barn og personalet. Sammen med synet på barndom, læring og forestillinger rundt barnehages samfunnsmandat.

5.3 Kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet

I det følgende kommer hva jeg legger i kollektive prosesser, kunnskapsdeling og de yngste barna i barnehagen.

Kollektive prosesser og kunnskapsdeling er min oversettelse av det som står i rammeplan for barnehagen 2017, og jeg vil nå vise til noen argumenter for hvorfor jeg ser disse koblingene.

Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre

måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27)

... Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. Rammeplan for barnehagen gjelder for alle barna som går i alle barnehagene, en kan undre seg over hvorfor presiseringen ... *Også de yngste barna* er skrevet så tydelig, er det en slags påminnelse? Den kan ses som en av tydeliggjøringene som skulle gjøres i rammeplanen i forbindelse med de yngste barna (Regjeringen.no, 2016). Formuleringen «også de yngste barna» er å finne igjen i Meld. St. 6 (2019 –2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (s. 40). Hvor det står at «regjeringen forventer at; at barnehagene arbeider kunnskapsbasert og systematisk med å tilrettelegge tilbudet *også for de yngste barna*».

Uansett grunn kommer formuleringen «Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår», ganske tidlig i rammeplanen og bør gi gjenklang for resten av rammeplanens innhold: Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. Barn og foreldre har rett til medvirkning i disse prosessene. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Barnehagens verdigrunnlag og formål skal gi retning for og prege arbeid med fagområdene, og barnas rett til å delta i kollektive prosesser og kunnskapsdeling skal ivaretas. Barnas lek danner et viktig grunnlag for arbeidet med fagområdene. Barnehagen skal ta utgangspunkt i barnas engasjement og bidrag slik at arbeidet med fagområdene kan oppleves som en meningsfull og morsom del av barnas hverdag. Barnas interesse for fagområdene skal stimuleres, og barnehagen skal bidra til å etablere et lærende fellesskap som verdsetter ulike uttrykk og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47).

Det vil si, *også de yngste barna* skal være medskapere og ha innflytelse på alle deler av sin egen barnehagehverdag. Det er snakk om å bidra i planlegging og vurdering for en meningsfull pedagogisk virksomhet. For å kunne oppfylle rammeplanenes intensjoner vil det slik jeg ser, ikke holde med å legge til rette for de yngste barna i barnehagen. Det kreves kollektive prosesser og kunnskapsdeling hvor barn får reelle muligheter for å virke med. Et annet argument for at de yngste barn skal involveres i arbeidet med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i barnehagen, er faktumet at menneskene som tar imot barn i barnehagen er voksne mennesker med erfaringer fra en annen barndom. Johannesen & Sandvik beskriver dette på følgende måte:

«Det er viktig å vite noe om hvordan barn kan oppleve det å være barn her og nå. Den erfaringen er det umulig for en voksen å ha. Vår barndom har vært i en annen tid og en annen historisk og politisk kontekst» (2008, s. 33).

Med dette reiser forfatterne også noen etiske perspektiver når for eksempel kollektive prosesser og kunnskapsdeling skal gjøres i praksis. Det betyr ikke en overlating av et ansvar barn ikke er i stand til å håndtere, men om å stå sammen (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 37). Det handler om å møte barn som subjekt, det vil si mennesker med egne intensjoner og grenser. Som er i stand til å delta i meningsfylte dialoger og dele egne synspunkter samt eier av sin egen opplevelsesverden. Barnet er en fullverdig deltager helt fra den kommer til verden (Bae, 2007). Dette kan ikke settes på vent til det verbalet språket kommer til uttrykk. Med dette synet på mennesket som fullverdige deltagere fra de kommer til verden, har barn allerede utallige erfaringer når de kommer til barnehagen. Erfaringer de yngste barna gir uttrykk for i dialogene som foregår i barnehagen. Sandvik (2016) hevder at faren for at de yngste barns bidrag blir oversett kan øke i påvent av at det blir verbalkompetente, til at vårt logosentriske blikk legger merke til og legger vekt til barnas bidrag (Sandvik, 2016, s. 13).

Med inspirasjoner fra filosofen Hannah Arendt skriver Larsen (2016) om «å føre sine begynnelse til verden», og tar i bruk begrepet frihet. Frihet ikke i forstanden «frihet til å velge mellom et sett av alternativer», men å ha muligheter til å begynne, muligheter til å starte noe nytt og til det uventede. Dette ser Larsen i forbindelse med handling og frihet til å ta initiativ, ha med seg inn noe som er uventede og føre nye begynnelse. Forfatteren hevder at dette ikke kan skje isolert fra andre mennesker og ser på «handling som betinget av muligheter for pluralitet og mangfold» (Larsen, 2016, s. 114). Larsens perspektiv ser jeg tett opp mot rammeplans intensjoner om medvirkning eller kollektive prosesser og kunnskapsdeling med de yngste barna i barnehagen, slik jeg har valgt å betegne det. Larsen (2016) snur på det og gir et bilde av/problematiserer, viser til og med farene som kan oppstå ved å ikke handle kollektivt i barnehagefaglige pedagogiske kontekster. Hun hevder at forhåndsbestemte føringer vil være med å styre handlinger og på denne måten innholdet i barnehagen vil bli kontrollert av personalet, med lite plass til det ugjenkjennelige, det ubestemte og det ukontrollerte. Larsen skriver:

Det problematiske ved en slik kontroll er at vi samtidig kan bidra til å ekskludere mangfold og forskjeller og gjøre mennesker til objekter for å oppnå stabile sammenhenger, egne ønsker og hensikter. Dermed reduserer vi samtidig menneskers

muligheter til nye begynnelse og til å bryte inn i verden gjennom sine egne initiativ (Larsen 2016, s. 126).

Løkken (2004) retter også oppmerksomhet mot de yngste barna i barnehagen, ett- og toåringene. Hun ser på deres måte å samhandle og uttrykke seg på. Den er kroppslig og full av meningsfulle handlinger, Løkken skriver: «Den konkrete livsverdenen er også for små barn umiddelbart betydningsfull, uten at dette behøves å settes ord på» (s. 37). Løkken har med seg et fenomenologisk blikk som har fokus på kropp (Løkken, 2004, s. 17). Hun støtter seg til Merleau-Pontys filosofi om kropp, og hevder at vi kommuniserer med hverandre når vi forstår hverandres budskap. Det er snakkende kroppssubjekter med en spesiell stil og måte å være på. Denne erfaringen har ett- og toåringene allerede og behersker den godt (s. 39). Det vil si at kroppens bevegelser og budskap får plass som en del av uttrykk og tale, og ikke kun sidestilles med det verbale språket, men blir en del av kommunikasjonen på lik linje med det talte ord. Altså en anerkjennelse av fullverdige kommunikasjonsevner, også hos de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale. Dette synet på kommunikasjon støtter jeg meg til, og er sammenvevd med handlinger rundt arbeid med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet.

Medvirkningsbegrepet og dets intensjoner sett fra et samfunnspolitisk syn er hentet fra rammeplan for barnehagen 2017. Teoretisk støtter jeg meg til Bae (2018; 2009), som ser på medvirkning som: et relasjonelt fenomen, som har sammenheng med måter å leve på i et sosialt fellesskap, og ikke som en ensidig individualistisk rettighet (2009, s. 10). Samtidig stiller Bae spørsmålstegn ved hvordan personalet i barnehagen realiserer medvirkning, hva slags erfaringer med medvirkning barna får i barnehagen. Som handler mer enn engangshendelser eller i form av valgeregimer strukturert av personalet selv (Bae, 2018, s. 50-51). Bae har vært opptatt av barns rett til medvirkning og rett til å uttrykke seg i flere år. Hun bidro blant annet med å forfatte Temahefte om barns medvirkning⁸ som kom i forbindelse med Rammeplan for barnehagen 2006. Bae (2018) tar et tilbakeblikk på begrepets kontekster og lytter til gjenklang i politiske føringer, og mener at for at medvirkningsparagrafen skal gi mening for barn er det nødvendig med tilbakevendende drøftinger omkring temaet (2018, s. 65).

⁸ Bae, B. Eide, J. B. og Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006) *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.

5.4 Bakhtin, dialog, ytring, respons og gjenklang

I denne delen av teksten ønsker jeg å vise til veien mot begrepet gjenklang. Bakteppet for måten hele oppgaven er tenkt. Jeg starter med en kort presentasjon av Mikhail Mikhailovitj Bakhtin, videre gir jeg et innblikk i dialogbegrepet ut ifra Bakhtins språkfilosofi, ved neste steg beveger jeg meg til ytringer og går til slutt dypere i hva gjenklang kan innebære. Jeg setter hele veien begrepene i en småbarnspedagogisk kontekst. Som er, sett med Bakhtin, uatskillelige fra sosiale, kulturelle og politiske kontekster. Politisk kan det sies at fremtids ambisjonene for barnehagene er store, følgende formulering fra den allerede nevnt strategien (Barnehagen for en ny tid) her i denne teksten, kan bekrefte dette: «Regjeringen vil med denne strategien bidra til at barn i hele Norge skal ha tilgang til et likeverdig barnehage tilbud av høy kvalitet. Strategien konkretiserer ambisjonene i Hurdalsplattformen og legger grunnlaget for at barnehagesektoren utvikles i en felles retning frem mot 2030» (Regjeringen.no, 2023). Videre med Bakhtin som linse kan en da stille spørsmål slike som; hvilke gjenklanger, stemmer ligger i «høy kvalitet»? et tema jeg ikke rører ved i denne omgang, men synes er interessant og barnehagefaglig relevant å synliggjøre. Medvirkning sett fra et politisk hold har jeg flere ganger skrevet noe om, i starten av teksten under kapittel 3 og i forbindelse med underkapittelet «Verdiposisjoner og Rammeplan for barnehagen». Ut ifra disse kan det beskrives synet på barnehagebarn som likeverdige dialogpartnere, dialog vel og merke sett ut ifra et utvidet perspektiv med Bakhtin. Hvor barn og personalet i barnehagen sammen utgjør en kollektivitet og er i uendelige kunnskapsdelingsprosesser, og det jeg i mitt arbeid legger i medvirkningsbegrepets handlinger. Et begrep som allerede skrevet frem i min tekst ikke er uproblematisk å forholde seg til samme med *også de yngste barna i barnehagen*.

Å lese Bakhtin opplever jeg som krevende, for å utvide min forståelse av begrepene dialog og gjenklang i en pedagogisk kontekst har jeg også støttet meg til Olga Dysthe. Hun har gjort en del forskning innenfor skole og klasserom knyttet til Bakhtins utvidet dialogbegrep. I tillegg har jeg lest tekster skrevet om Bakhtin av Jostein Børtnes og Michael Holquist.

Dialog og ytringer med gjenklang kan ikke isoleres fra respons, som en del av det meningsskapende i dialogen (Slaatelid, 2005, s. 65) Og som er med på å forsterke kompleksiteten i tematikken. Disse begrepene ses i sammenheng under teoretiske perspektiver og brettes ut i barnehagefaglige kontekster senere under diskusjonsdelen i kapittel 6.

5.4.1 Mikhail Mikhailovitj Bakhtin (1895-1975)

Bakhtin ble født i Russland, han led av en barnesykdom som gjorde at han måtte holde seg til sengs i lange perioder av gangen.

I 1913-1918 studerte han ved universitetet, ved endte studier flyttet han fra Petrograd (i dag St. Petersburg) til en liten by ved navn Nevel hvor han virket som skolelærer. Han var aktiv i studiesirkler med interessefelter innenfor filosofi, religion og politikk. I 1924 flytter Bakhtin tilbake til St. Petersburg, der han får trøbbel med å finne jobb samt er politisk tvilsom sett fra myndighetens side. 1929 blir han arrestert og dømt til ti års straffearbeid på Solovetskij-øyene i Kvitsjøen, anklaget for illegalt kristent arbeid. Takket være innflytelsesrike venner ble dommen omgjort til seks års forvisning til Kazakhstan. Bakhtin forsto faren ved å oppholde seg i Moskva eller St. Petersburg under Stalins første år ved makten, som innebar arrestasjoner av intellektuelle. Etter eksilet reiste Bakhtin til Saransk hvor han underviste i den mordoviske statlige lærerhøgskolen (Mørch, 2003, s. 5-6).

I 1937 må Bakhtin flytte igjen for å unngå å bli arrestert, han sier opp stillingen ved lærerhøgskolen og flytter med sin kone til Kostanaj, så, kort tid etter til Savelovo. Til tross for uroen krigen medbrakte samt hans dårlige helse som gjorde at han måtte amputere et ben, ble årene etter 1938 de mest fruktbare i Bakhtins forfatterskap. Etter krigen flyttet han tilbake til Saransk og gjenopptok sin stilling ved lærerhøgskolen. Etter å ha blitt pensjonist ble Bakhtin verdens berømt, noen av hans bøker ble oversatt til fransk og engelsk. Inntekten gjorde at Bakhtin og hans kone kunne flytte til et gamlehjem nærmere Moskva, her bodde han frem til sin kones død 1971. Han flytter igjen, denne gangen som medlem av forfatterforeningen til forfatterkolonien Peredelkino. Forfatterkolonien ble ikke Bakhtins siste stopp, ved hjelp av venner fikk han endelig oppholdstillatelse i Moskva og flyttet til en leilighet i sentrum av denne byen. Og der i denne leiligheten i Moskva tilbrakte han sine siste år (Børtnes, 2001, s. 91-92).

Bakhtin arbeidet med spørsmål som gjaldt litteratur, språk og språkfilosofi. Han levde i et samfunn der forskningen skulle underordne seg statens ideologi og om hans dom til straffearbeid skyldtes det han skrev eller illegalt kristent arbeid, er usikkert (Dysthe, 1995, s. 60). Bakhtin regnes i dag som en av 20. århundrets store tenkere innenfor litteratur og språkområdet og er særlig kjent for sine tanker og utvidelse av dialogbegrepet (Børtnes, 2001; Dysthe, 1995; Holquist, 2002; Mørch, 2003; Slaatelid, 2005).

Jeg har oppsummert hans liv i noen få linjer og kunne sikkert vært mer detaljert. Holquist (2002) blant annet gir beskrivende detaljer når han skriver om Bakhtins liv, han skriver for eksempel at Bakhtin *led a quiet life, seeing people, reading proofs for new editions of his earlier works, and writing new essays*, da han flyttet til leiligheten i Moskva i 7. mars 1975 (s. 10). Poenget mitt med å fortelle om hans liv er å vise et bilde av Bakhtin og hans egne

kontekster; politisk, samfunnet han levde i, det som opptok hans interesser og noe fra hans private liv som at han var gift, flyttet en del og sykdom. Med andre ord er jeg opptatt av å vise noe av Bakhtins mulige gjenklang for det han selv skrev, uten å være skråsikker om det var dette som gjorde at han skrev det han skrev. Men om jeg følger hans egen språkfilosofi er svaret ja. Dysthe (1995, s. 68) hevder at Bakhtins tanker om forskjellen mellom monologisk og dialogisk faktisk er farget av det sovjetiske samfunnet han levde i. Det dialogiske skriver jeg om i neste avsnitt, uten å gå inn på om det bærer preg eller ikke av det samfunnet Bakhtin levde i.

5.4.2 Når dialogen slutter, slutter alt. En utvidelse av dialogbegrepet

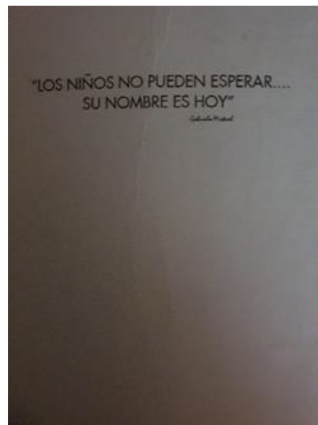
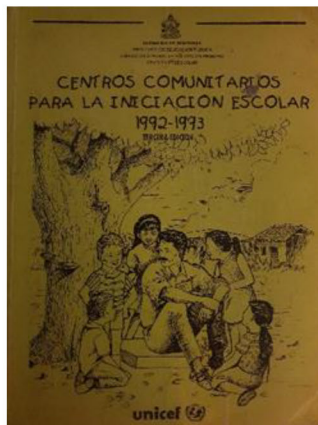
Dialog er et begrep som kobles til Bakhtin i en utvidet forståelse sett fra et filosofisk perspektiv (Børtnes, 2001; Dysthe, 1995; Holquist, 2002; Mørch, 2003).

Dialog som alt; «Når dialogen slutter, slutter alt» (Bakhtin, 2017, s. 197), eksistens som dialog slik Holquist (2002, s. 13-17) skriver det fram. Eller dialog som det som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss (Børtnes, 2001, s. 95). Videre, i samme retning med dialog fra et utvidet perspektiv skriver Dysthe at; dialogbegrepet forteller noe om Bakhtins syn på hva det er å være menneske. Et menneske er definert ved dets forhold til andre, og derfor bruker ikke mennesker språket først og fremst for å uttrykke seg selv, men for å kommunisere, være i dialog (1995, s. 62). Alle disse uttrykk for dialog er inspirert i Bakhtin og kommer frem i hans ulike verk. Samlet kan dette vise til utvidelsen dialogbegrepet i Bakhtins teori har til å gjelde alle sider ved menneskers liv. I en småbarnspedagogisk teoretisk kontekst, ser jeg denne utvidelsen av dialog tett forbundet med det kroppslige uttrykket Løkken (2004) beskriver. «Snakkende kroppssubjekter», kropper som kommuniserer og er i dialog med omverden. Dialogbegrepet med Bakhtins blikk samsvarer også med menneskesynet som kommer frem i det tidligere sitert av Bae (2007). Når hun hevder at barn er fullverdig deltakere helt fra de kommer til verden. Dette perspektivet på dialogen kan gi noen konsekvenser og muligheter for hvordan vi tenker kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småpedagogiske feltet kan gjøres. Fordi dialogbegrepet får flere sider, et rikere innhold, enn det fra «hverdagsforståelsen» beskrevet i ulike sammenhenger som en samtale mellom to eller flere personer (Nilstun, 2021).

Et narrativ

«Los niños no pueden esperar ... su nombre es hoy» eller barna kan ikke vente ... de er her nå (Min oversettelse). Ordene er hentet fra et lengre dikt skrevet av den chilenske poet, pedagog

og diplomat Gabriela Mistral. Hun ble tildelt Nobels litteraturpris i 1945 som første søramerikanske forfatter (Sjelmo, M. 2021). Det korte sitatet fra diktet sto på første side av studentens lærebok, for 2.årsstudentenes praksisperiode.



Bilde til venstre; Forside
praksislærebok for 2.årsstudenter.

Bilde til høyre; Innsideperm
praksislærebok for 2.årsstudenter,
med Mistrals tekst.

Honduras 1995-1997, *fakta*: Følgende kommer det en kort generell beskrivelse av målet med denne praksisperioden, som var en del av utdanningen for å bli grunnskolelærer i Honduras i 1995-1997. Studenter forbereder en 2 måneders lang praksisperiode. Denne finner sted på ulike landsbygd hvor det ikke er barnehager. Målet er å oppfordre barn/familier som nærmer seg skolealder til å begynne på skolen. Ifølge beregninger fra UNESCO var det 27% analfabetisme blant befolkningen i 1995, omtrent likt fordelt mellom kvinner og menn (WikipediaA, 2023). I 2021 var det rundt 13 prosent analfabetisme i landet, omtrent likt fordelt mellom kvinner og menn (Øgård, 2021). I 2023 er det fortsatt ikke alle barn som begynner på skole i Honduras (Øgård, 2021). Ordene til Mistral er 30 år senere fortsatt aktuelle i dagens politisk, kulturell og utdanningskontekst;

«Los niños no pueden esperar ... su nombre es hoy», «Barna kan ikke vente ... de er her i dag» (Gabriela Mistral, poet, pedagog og diplomat).

Historien fortalt

Under ulike veiledninger jeg har hatt i forbindelse med masterstudie mitt, har jeg stadig blitt oppmerksom på ... gå litt tilbake, litt lenger tilbake. Helt tilbake til 1996 faktisk, da jeg skulle ha den lengste praksisperioden min, under utdanningen. Der vi studentene må sammen planlegge og går ut til ... ut på landet, for å (hmm) oppfordre, oppmuntre barn og foreldre til å gå på skole. Og dette her, anså jeg som en enkel jobb i starten. Og jeg hadde planlagt nøye, hadde alt skriftlig hva jeg skulle gjøre. Jeg hadde fått blyanter,

notatblokker som jeg skulle ha med meg og gi til barna. Vi skulle ha hvert fall 20 barn, ikke under 20. Måtte ha 20 barn og fikk beskjed om at «dere må innom flere familier fordi det er sikkert noen som ikke kommer til å møte opp».

Det, det gjorde, det gjorde vi. Vi var flere og noe som jeg tenker på nå er, bare det da jeg kjørte denne her bussen langt unna. Og så etter hvert mindre og mindre butikker og biler, hus (hmm) og det blir bare grønnere og grønnere. Etter hvert så stoppet bussen og jeg måtte begynne å gå, og det jeg så var da høner, hester, kuer og veldig ... Jeg så mye fattigdom (kort pause). Og i tillegg det jeg tenker på nå var at (em), vi ... Det var obligatorisk for oss å ha på uniformen, så jeg tenker nå tilbake til der gikk jeg. Og jeg så jo folk tittet ut, jeg kommer med uniformen min. Og hva kanskje det, bare det forteller, min uniform. Jeg tenker at en ting jeg forteller er at jeg kan lese og skrive, jeg er en fremtidig lærer (kort pause). Jeg vet ikke hva slags inntrykk selvfølgelig de som bodde på den lille landsbyen hadde, men det jeg vet var at jeg gikk rundt og pratet med mange og forklarte ut ifra min forståelse hvor viktig det her var, at barna deres begynte på skolen. Og at nå hadde vi 2 måneder hvor skulle forberede dem til skolestart.

Og som sagt, jeg fikk mange navn på lista mi og kom på dette her lokalene jeg hadde fått lov til å låne. Som var en liten skole ... og av 25 som jeg hadde da snakket med, så kom det et barn. (pause, mmmm) Det gjorde veldig inntrykk (pause) og hvor jeg begynte å tenke over at det her var kræsj, hva skjedde. Jeg brukte lang tid på å tenke på hva, hva var det som skjedde. Og snakket igjen med (kort pause), med medstudenter. Det var flere som hadde opplevd akkurat det samme. Og hadde... min plan som jeg hadde som utgangspunkt, jeg brukte den, men måtte da forholde meg (pause) til min landsby og de menneskene jeg hadde der. Og tok en ny runde på en annen måte for å, for at barna skulle få lov til å komme til meg, til barnehagen... til skolen.

Bakhtin begynner jobben med å utvikle sin teori rundt dialog i Dostojevskij-boken, boken er en analyse av dialogen i verkene. I motsetning til lingvistikken som tar utgangspunkt i setningen er Bakhtin interesser rettet mot ytringen (Børtnes, 2001, s. 97; Mørch, 2003, s. 12-13). Bakhtin selv uttrykker det på følgende måte når han beskriver dialog i Dostojevskijs romaner:

Å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, er umulig hvis man gjør det til et objekt for en nøytral og likegyldig analyse. Det er heller ikke mulig å tilegne seg det indre i mennesket gjennom å flytte sammen med det, føle seg inn i det. Nei, det indre mennesket kan man bare nærme seg gjennom dialogisk samkvem med et.

Videre skriver han ... «Bare i samkvem, i menneskets, kontakt med en annen. Bare i samkvemmet, i menneskets samhandling med et annet menneske åpner «mennesket i mennesket» seg, for andre så vel som for seg selv». (Bakhtin, 2003, s. 196)

Sitatet kan gi et bilde av Bakhtins interesse for ytring og ikke for setning, det vil si språkets formelle struktur når han studerte dialog i litterære tekster. På grunn av ytringens kompleksitet og gjenklangens presens i den, vil bevissthet over oss selv og andre ikke forbli statisk, men en dynamisk prosess som ses i sammenheng med samfunn og kontekster. Jeg har skrevet at Bakhtins interesse lå i ytringen, i dialogen og at det er ytringers gjenklang som har hovedrollen i denne teksten. Gjenklang har gjenklang i dialog, respons og ytring, det er grunnen for at jeg begynte med å kort redegjøre for betydningen av dialogsbegrepet i Bakhtins språkfilosofi. All forståing er svanger med et svar og føder alltid et svar (1979/2005, s. 11) skriver Bakhtin, og mener med dette at vi på en eller annen måte svarer til det vi lytter med egen forståelse. Svaret behøver ikke å være umiddelbart rett etter ytingen, det kan oppstå stillhet som også er en ytring. Kanskje ytingene fra «min uniform» beskrevet i narrative «Honduras 1995-1997», fikk svar i form av at foreldrene ikke sendte barna sine til meg? I historien fortalt kommer det frem at kun et barn kom den første dagen, og et andre forsøk måtte til. Ny runde med dialog måtte til. Kanskje det første forsøke var en slags monolog? Et forsøk på å tilegne meg den andre ved å se på det som et objekt for analyse? Ved å tenke at «det er klart at alle vet hvor viktig det er å gå på skole», kanskje? Hvem vet, dette husker jeg ikke. Jeg husker bare at jeg tok meg bedre tid, snakket med hver enkelt familie og «distribuerte» ikke kun generell og standard informasjon til alle. Som ved første mislykket runde.

Gjenklang fra en tidligere dialog vil før eller senere ta plass som gjenklang i en annen tale eller handling. Fordi ifølge Bakhtin vil den talende alltid på en eller annen måte være svarende, den som taler er ikke den første til å ta i bruk de ordene eller utrykke en bestemt ytring. Gjenklang gjør at den talende benytter seg i sin egen ytring av tidligere ytringer og med dette også eksistensen av ytringens kontekster (Bakhtin, 1979/2005, s. 38). Børtnes (2001) mener at i vårt behov for å forstå den andre og selv bli forstått, dannes det et bilde utenifra. Det vil si at vi gir den andre ytre og indre form, slik den fremstår for oss selv. Dette

bildet vil være umulig for den andre å få med seg, fordi i denne prosessen har vi med oss egne følelser, egen estetisk bevissthet, kjærlighet og vennskap. Til det ytterste i det vi forholder oss dialogisk «ansvarlige» eller responderende for den andre (s. 102-103). Selv om Børtnes skriver «egne følelser, egne ... », vil Bakhtin hevde og dette har jeg allerede presisert tidligere, at den talene er ikke den første til å ta i bruk ytringene som kommer til uttrykk. Han forklarer det på følgende måte: «Alle ytringer er fulle av gjenklanger og gjenlyder av andre ytringer som de er knyttet sammen med i det felleskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjonen utgjør» (Bakhtin, 1979/2005, s. 35). Her utvider Bakhtin gjenklang ikke kun til eget levd liv og erfaringer, men kobler også samfunnet og tidsepoken i sin helhet inn. Ytring og gjenklang gjøres mer komplekst, fordi samfunnshistorie og språkhistorie kobles og ses i sammenheng (Bakhtin, 1979/2005, s. 7). Med dette som bakteppe henter jeg enda en gang begrepene kollektive prosesser og kunnskapsdeling, og knytte det sammen til barnehagepolitiske dokumenter samt aktuell forskning allerede presentert. Dette kan representere samfunnet og talekommunikasjonens sfære. Disse ulike tekstene vil være i dialog med hverandre, i utvekslinger av ytringer, ulike former for ytringer og som har med seg egne gjenklang.

5.4.3 Primære og sekundære talegener

Bakhtin gjør en inndeling, noe han kaller for primære (enkle) og sekundære (komplekse) genre (1979/2005, s. 3). Han beskriver de primære som de hverdagslige (de er særlig muntlige), de vi har med venner, familie, samfunnspolitisk dialog og filosofisk dialog, for eksempel. De sekundære (er særlige skriftlige) tar opp de primære i seg, eksempler av disse er romaner, vitenskapelige undersøkelser. Et annet kjennetegn er at de er utviklet og godt organisert med tanke på kulturell, samfunnspolitisk, vitenskapelig kommunikasjon (Bakhtin, 1979/2005, s. 3-7). Når primære genre blir tatt opp i sekundære genrer, gjennomgår den en transformasjon og blir en del av en sekundær genre. Fordi den er blitt tatt ut av en hverdags virkelighet og satt inn i en annen virkelighet, med en annen intensjon. I denne forbindelsen skriver Bakhtin at alle ytringer, skriftlige og muntlige, primære eller sekundære er individuelle, det reflekterer individualiteten til den som snakker eller skriver (1979/2005, s. 4). Videre nevner han at det vil ikke være like lett å få tak i denne individualiteten, romaner og brev kan være sjangere som lettere viser til individualitet. Andre dokumenter kan være mer overfladiske, her mener han standardiserte dokumenter kan være et eksempel på det.

Med individualitet forstår jeg kommunikasjonssfæren ytringen (skriftlig eller muntlig) er en del av. Alle tekstene jeg tar i bruk og kobler inn til hverandre i denne eksperimenterende

undersøkelsen er ytringer som hører til denne bestemte kommunikasjonssfæren. I følge Bakhtin er da denne oppgaven i sin helet en sekundær (kompleks) talegener, som har med seg bestemte intensjoner. Jeg tar i bruk hverdagslige (enkle) talegener og ved å knytte dem til for eksempel barnehage, en bestemt teori/forskning og politiske dokumenter. Organiserer jeg ytringene på en måte som gjør at begrepene kollektive prosesser og kunnskapsdeling blir revet ut ifra hverdagens virkelighet den lever i (og andre steder) og får det innholdet og retningen jeg har organisert som kommunikasjon. Tidligere stilte jeg et spørsmål relatert til formulering fra strategien «Barnehagen for en ny tid» angående kvalitet; hvilke gjenklanger, stemmer ligger i «høy kvalitet»? I den forbindelsen kunne jeg undret meg om hvilke intensjoner som ligger bak formuleringen «høy kvalitet».

Når Bakhtin skriver om individualitet i all form for ytringer, ser jeg på ulike meldinger til Stortinget og rammeplaner gjennomgått i denne teksten. En melding til Stortinget eller rammeplan er ikke forfattet kun av et menneske, likevel ser jeg på individualiteten til disse dokumenter som preget av det politiske ståstedet som kommer frem, verdier samfunnet bygger på. Det vil si politiske ytringer med gjenklang i samfunnets syn på barn, barndom, utdanning og læring. Foreldrenes/foresattes og barnehagens roller som kom frem i de ulike rammeplaner fra 1996 og 2017, når det gjaldt kvinner og arbeidslivet. Disse ytringer «snakker til oss», får oss i en dialog hvor det er forventet konkrete handlinger i forhold til dokumentene. Slik som medvirkning i rammeplan for barnehagen fra 2017, eller målet med å oppnå at flere barn starter på skolen (med referanse til narrativ; Honduras 1995-1997) Det vil naturligvis bli en tolkende posisjon fra leser, lytter slik med Bakhtin allerede har fått frem. Likevel forventes det et svar i form av handlinger, måten vi gjør rammeplanen i barnehagen i møte med de yngste barna. Dette kan ses på som et svar til ytringene rammeplaner og meldinger til Stortinget.

Et narrativ

«Vi er på en reise sammen ...» på spansk De viaje juntos.

Pedagogisk leder 2008-2019, *fakta*: I perioden jeg jobbet som pedagogisk leder har jeg hatt mange start, vært ny mange ganger og vært involvert i nye møter flere ganger. Dette er et lite bruddstykke av mitt arbeidsliv som barnehagelærer. Jeg unngår detaljerte beskrivelser med hensyn til tidligere kollegaer, barn og foreldre/foresatte.



Bilde er fra forsiden til Temahefte om de minste barna i barnehagen, skrevet av Sandvik, N. (2006). Teksten i temahefte ble starten på en reise.

Historien fortalt

Å tenke på den tiden da jeg hadde akkurat startet i en ny barnehage og skulle være på en småbarnsavdeling. Akkurat de årene på den småbarnsavdeling med det personalet, og de opplevelsene, erfaringer vi hadde sammen. Av en eller annen grunn, så, så blir jeg i godt humør av det. Jeg tenker på, jeg synes ... når jeg tenker på alt vi gjorde så kjennes det ut som evighet, men samtidig klarer jeg ikke å tenke på den tiden fordi det gikk også veldig fort. Plutselig var akkurat den tiden over. Jeg startet på den småbarnsavdelingen (eh) på den tiden det var 9 barn, små barn og 3 i personalet. utgangspunktet for vår reise sammen var at personalet i tillegg til at jeg var ny som pedagogisk leder ga uttrykk for at det her er nytt for vår barnehage. Det å plutselig ha kun ha 9 barn som var på den tiden faktisk under to år var helt nytt. Dette her er helt nytt for oss, sa de.

Og det var ikke helt nytt for meg, men fordi som sagt jeg hadde eller jeg hadde jobbet i en annen barnehage før på småbarnsavdeling med kun barn som var ett og to år. Men den situasjonen var ny for meg, det å være ny på en avdeling med kollegaer som ... hadde dette her som sin første erfaring. Så det vi gjorde var at vi tenkte at vi må, da må vi ha på en måte eller vi må ha noe felles utgangspunkt. Så det vi gjorde først var at vi leste sammen og brukte avdelingsmøtene våre til å lese, gå, komme oss gjennom sammen «Temahefte om de minste barna i barnehagen»⁹ av Ninni Sandvik. Det var det aller første

⁹ I forbindelse med rammeplan for barnehagen 2006 ble det utarbeidet en rekke temahefter med ulike temaer som støtte til den daværende nye rammeplan.

vi gjorde, brukte god tid på det. Etter det, så ble det nesten en sånn oppdagelse sammen hvor vi tenkte at vi er ikke i nærheten! (eh) her er det mye mer vi kan utforske og håpet da på å oppdage sammen.

Så neste steg ble da, hva, hvor kan vi få mer kunnskap? Så det vi gjorde var at vi kontaktet en barnehage som vi hadde lest om i «barnehagefolk¹⁰». Og spurte om vi kunne komme på besøk, for å se hvordan de jobbet med de yngste barna i barnehagen. De hadde skrevet et innlegg i barnehagefolk hvor, hvor de viste hvor beviste de var i arbeidet sitt med de yngste barna i barnehagen. Og vi hadde lyst til å lære, så vi dro sammen og fikk lov faktisk til å være der en ettermiddag da var det tomt, så da gikk vi rundt og kikket i hele den her barnehagen, på de ulike avdelingene, pratet med styrer som fortalte detaljert hvordan de jobbet. Vi ble veldig begeistret og den begeistringen ... Tenker jeg da nå kanskje gjorde at når vi kom tilbake og så på våre, på vårt lille bygg og ... fordi det her var en ny barnehage der vi var og kikket (kort pause) og så hvordan det så ut hos oss, så gjorde ikke noe det likevel. Vi brukte det vi hadde vi tilpasset (eh) arbeidet og det vi ønsket å gjøre ... til de rammene vi hadde og fikk involvert foreldrene. Og bare det at vi fortalte foreldrene at vi er på en sånn reise sammen og at vi er, reiser sammen med barna og med dere foreldre. Gjorde at det ble litt på en måte lave skuldrer, litt sånn ufarlig. Det å vise til foreldrene at jo her er det noe vi kan, men samtidig så er vi på jakt etter noe annet også, vi vil lære mer vi vil oppdage sammen med deres barn og sammen med dere foreldre.

Inspirert i Bakhtin, skriver Holquist (2002, s. 17) om «the fundamental role of simultaneity», eller dialogen og den andre slik Børtnes beskriver det frem (s. 91). Eller som Bakhtin selv skriver; to stemmer er et minimum for livet og væren (2003, s. 197). Når Bakhtin skriver om dialog og to stemmer, menes det ikke nødvendigvis to fysiske mennesker som er i dialog. Dialog med ytringer kan være muntlig, skrift, et ord, en gest, en hel roman (Bakhtin, 1979/2005). Bakhtin hevder at «self» can never be a selfsufficient construct (Holquist, 2002, s. 18). Derfor vil *simultaneity* spille en fundamental rolle. I denne samtidigheten, i møte med den andre og meg selv skjer det en rekke begivenheter som blir umulig å få tak i. Jeg forsøker å forklare dette ved å først presentere et sitat av Bakhtin. Og deretter ved hjelp av Børtnes (2001) tolkning av sitatet samt Bakhtins (1979/2005) teori om ytringen som

¹⁰ Barnehagefolk er et tidsskrift rettet mot barnehage interesserte www.barnehagefolk.no

talekommunikasjonens enhet. Setter jeg det inn i en småbarnspedagogisk kontekst, kollektive prosesser og kunnskapsdeling, og kobler det til narrativ om «Vi er på en reise sammen ...».

Å være betyr å være for den andre og gjennom den andre for seg selv. Mennesket har intet indre suverent territorium, det befinner seg helt og alltid på grensen ... jeg kan ikke klare meg uten den andre, kan ikke bli meg selv uten den andre; jeg må finne meg selv i den andre, finne den andre i meg selv. ... Én bevissthet er en *contradictio in adjecto*. Bevisstheten er etter sitt vesen plural. (Bakhtin, 1979, s. 312, i Børtnes, 2001, s. 102)

Sitatet rommer også betydningen av gjenklang i dialogens ytring. Bakhtin (1979/2005) hevder at under samtalen, i en dialog er det ytringer som utveksles. Lytter og taler inntar hver sin rolle, posisjon og vil være avhengig av hverandre. Begge inntar også en svarende posisjon hele veien. Med tanken tilbake til narrativ om «Vi er på en reise sammen ...» kan det tenkes at kollektivt, som avdeling så personalet seg selv i den andre avdelingen de besøkte. Store politiske linjer med et samfunnsoppdrag slik Rammeplan for barnehagen fra 2017 i sin helhet presenterer, kan være krevende å sortere og identifisere intensjoner. Med dette mener jeg ikke at slike politiske dokumenter som rammeplanen skal stå alene, det er ikke faglig forsvarlig, likevel er det barnehagenes kompass. Da personale fra den barnehagen/avdelingen beskrevet i det forrige narrativ leste «Temahefte om de minste barna i barnehagen» (Sandvik, 2006). Kan det (sett med Bakhtin), tenkes at en slags individualitet i denne sekundære talegener som temaheftet utgjør, ble indentifisert. Hvor intensjonen til Sandvik (2006) kom tydeligere enn for eksempel den sekundære talegener rammeplan. I narrative kommer det frem at personalet ga uttrykk for at «vi er ikke i nærheten». I nærheten av hva? Det kan jeg ikke uttale meg om, men denne ytringen (temaheftet) rettet seg/talte mot «oss» som jobbet med de yngste barna i barnehagen. Med forventinger til respons, i form av responderende handlinger fra leser. Teksten fra Sandvik (2006) stiller store krav til personalet i barnehagen som skal jobbe med de yngste barna, dette utdraget hentet fra prologen mener jeg forteller noe om kompleksiteten det innebærer:

Det sitter i fingrene, i øyelokket og på fanget, dette livet. En pekefinger, et pust og et blikk forteller om en vilje og en lyst. Lysten til å kjenne strenger mellom to, og tre og flere. Lysten avler drømmer, men her i dette rommet skrives ikke drømmene, de leves kanskje kun, i øyeblikk og i sekund. De levde drømmer fordrer noen som vil være nær, men likevel sin egen. Så kan sporene settes i sandkasse og dokkekrok, i gangen og ved spisebord. Pust bebodd av grøt. Bleier full av dagens produksjon. Bankende skjeer, ertende øyne og

føttenes stille protest når støvlene skal på. «Count me in!» Raske ben går rett til handling ved et skrik og ved et fall. Ingen er for liten, ingen er for stor. Vi er, tross alt, tilstede her på jorden for å gjøre livet så lett som mulig for hverandre. Vennlige smil og tilfredse sukk legges ut «to whom it may concern». Folk på farten, hit og dit, opp og ned, bort og frem. Kaos sier noen, heftig virke hevder andre. (Sandvik, 2006, s. 5)

Medvirkning, kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet, hevder jeg.

Videre med Bakhtin, betyr ikke dette at Sandviks (2006) ytring ikke er politiske eller sosialt upåvirket. Tvert imot, hvert eneste ord er sosialt, kulturelt og politiske ladet “Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life” (Bakhtin, 1981, s. 293). Når Bakhtin (1979/2005) beskriver bevegelser i ytringer og ser på det hele som en lang komplisert kjede av ytringer som påvirker hverandre hele tiden. Mener han ikke at kontekstene står stille. Vi er i høy grad påvirket av de sosiale, kulturelle og politiske kontekster vi lever i og er en del av, men er ikke «slaver» av dem. «Tekstens liv som hendelse, dens sanne essens, utvikler seg alltid ved overgangen mellom to bevisstheter, to subjekter» (Bakhtin, 1995, s. 49). Vi har kraft til å påvirke og endre kurs, om det er nødvendig. Bae (2018) oppfordrer barnehagelærerne til å følge med på politiske bevegelser som berører alle sider ved barnehagehverdagen. «Lytt til gjenklanger i dialogene og handlingene som handler om kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet». Hadde kanskje Bakhtin oppfordret til.

Et narrativ

«Vi leter etter et eller annet ...» på spansk en *búsqueda de algo*

Høgskolelektor i ReKomp samarbeid 2019-2021 (min nåværende stilling), *fakta*: Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehager (ReKomp) er en nasjonal kompetansesatsing for barnehagesektoren. Ordningen startet som en del av Utdanningsdirektoratets strategi for Framtidens barnehage 2018 – 2022, og har blitt videreført til dagens dato. Ordningen legger opp til barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak og utviklingsarbeid som praksisfelt og barnehagelærerutdanning skal samarbeide om. Formålet med utviklingsarbeidet er at det skal gi høyere kompetanse i barnehagene, mer praksisrelevant barnehagelærerutdanning og praksisnær forskning og utviklingsarbeid. «Alt vårt arbeid skal preges av likeverdig samhandling med barnehager og barnehageeiere gjennom partnerskap» (Høgskolen i Østfold, 2021).

Historien fortalt

ReKomp (kort pause) jeg har jobbet nå med ReKomp snart i to år. Og (kort pause) ser på det nå i ettertid som kanskje noe av det som, som har gjort meg nysgjerrig på hva det kollektive ... ikke hva det kan være, men hvordan kan det også gjøres har jeg tenkt, hvilken andre måter hva annet kan vi skape sammen (kort pause). ReKomp kan på en måte minne meg om da jeg kom til landsbyen med uniform bare at jeg hadde ikke på meg en uniform, men jeg har på meg noe annet, jeg har på meg stilling som høgskolelektor. Det minner meg også om denne her fra utvekslingen mellom Nicaragua og Norge, den her setningen om «Sammen gjør vi hverandre gode», fordi her er det ikke noe tolk mellom oss. Når jeg sier mellom oss så mener jeg mellom barnehagene og fagpersoner som det blir kalt fra (eh) når det er personalet fra høgskolens sin side som er i barnehagen.

Vi snakker norsk, om jeg tenker sånn helt konkret (kort pause) men istedenfor «sammen gjør vi hverandre gode». Så tenker jeg på ordet samarbeid ... hvordan ser vi på samarbeid? (pause). Og så tenker jeg også på barnehagen hvor jeg startet som helt ny og møtte den her nye situasjonen med mine kollegaer, som ikke hadde jobbet med så små barn. Og jeg som havnet selvfølgelig da i en helt ny situasjon hvor vi lettet og fant ut at kanskje et felles utgangspunkt. Ikke for å nå noe felles lik forståelse, men vi trengte noe å holde fast i sammen og det også har jeg inntrykk av er det som skjer på ReKomp. Vi leter etter et eller annet fordi situasjonen er helt ny ... for alle sammen (pause) og jeg ser på ReKomp akkurat nå som det som har vekket min nysgjerrighet og som gjør at jeg ser tilbake i tid, tilbake til 2008, tilbake til 1995, tilbake til 2014, 2015, tilbake, tilbake. Men samtidig kommer meg tilbake til 2021, den pendlingen der av erfaringer ... med fokus på det her kollektive. Hva kan skje, hva annet kan skje med ReKomp når jeg pendler frem og tilbake.

Kompetanse for fremtidens barnehage heter det eller skrives det om og forbindes med ReKomp. I 1996 jobbet jeg med fremtiden til mitt land, fordi vi trenger var utgangspunktet vårt da, vi trenger flere som lærer seg å lese og skrive. Og tenker at ... jeg har jobbet med fremtiden i over 20 år, jeg jobbet med fremtiden i 1996 og i 2021 fortsetter jeg å jobbe med fremtiden når jeg jobber med ReKomp.

«Ytringen er alltid bare en refleksjon eller uttrykk for noe som allerede eksisterer, er gitt og fullført, utenfor det. Det skaper alltid noe som ikke eksisterte før det, noe helt nytt og ugentakelig, og noe som i tillegg til det alltid har verdi» (Bakhtin, 1995, s. 60). Selv om Bakhtin hevder at noe nytt alltid blir skapt, kan dette nye i et barnehagefaglig perspektiv og knyttet til tematikken for mitt arbeid. Ikke bety nye handlinger. De kreves større krefter og få til endringer.

Jeg har allerede vist til endringer i politiske dokumenter som har gått i takt med samfunnsendringer. Et av dem og som har hatt betydning for barnehagene er «Yrkesdeltakelse blant kvinner er blitt et stadig mer synlig trekk ved småbarnsforeldres situasjon ...

Barnehagen spiller en viktig rolle i å gi stabil og god omsorg i foreldrenes arbeidstid, og i å tilrettelegge et pedagogisk innhold som kan tilpasses foreldrenes ulike behov for oppholdstider for barna» (BFD, 1996, s. 15). Etter hvert med behov for flere barnehager, full barnehagedekning og som gjenspeiler seg i ulike meldinger til stortinget samt forskning presentert. Ble det som et av konsekvensene at «Ettåringen har inntatt barnehagen» slik det kan leses på sidene til Statistisk sentralbyrå (2017). Det er flere barn under 3 år i barnehagene i dag. Som følge av dette (og allerede nevnt), var et av målene for revidering av rammeplan for barnehagen som kom i 2017, «å tydeliggjøre de yngste barnas plass i rammeplan». Likevel er de yngste barna fortsatt et tema når det gjelder samarbeid eller kollektive prosesser og kunnskapsdeling. Jeg ser påstanden i forbindelse med det jeg tidlig i teksten pekte på fra underveirapporten som er utarbeidet i forbindelse med implementering av rammeplan: «De ansattes utfordringer med å oversette rammeplanens målsetninger i forhold til de yngste barna» ... (NORCE, 2021, s. 221) og ... «det er en utfordring for barnehagene å tilrettelegge rammeplanens mål og ambisjoner for de yngste barna» (NORCE, 2021, s. 270). De to formuleringene fra underveirapporten (NORCE, 2021, s. 220) kan ses på som en synliggjøring av behovet som finnes av å fortsatt undersøke og jobbe med å utvide perspektiver rundt samarbeid med de yngste barna i barnehagen. Ut ifra rapporten kan det leses et ønske fra personalets sin side om mer kunnskap rundt området som omhandler kollektive prosesser og kunnskapsdeling og de yngste barna på generell basis. Følgende kobles det inn i teksten to sitater hentet fra intervju med pedagoger fra Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021). Hvor samarbeid med de yngste barna ble tematisert, som allerede beskrevet tidligere i teksten er dette et tema informantene selv tok initiativ til å bringe inn:

- *Barns medvirkning er det veldig fokus på og det er jo ikke bare, bare synes jeg da, når du har så små unger for eksempel. Hvilke områder har de på en måte mulighet på å medvirke?*
- *Vi har jo prøvd der vi kan å gjennomføre det da, men det er jo veldig lite de kan gjøre sånn hvor. Spesielt ettåringene, det er ikke så mye du får innputt av der (NORCE, 2021, s. 220-221)*

Når denne type gjenklanger (formuleringer fra NORCE samt sitater) kan bli en del av bakgrunnen for gjøringen, altså handlinger knyttet til kollektive prosesser og kunnskapsdeling i praksis med de yngste barna, er det av stor betydning å snakke høyt om det. Johannesen & Sandvik (2008) hevder tatt-for-gitt forestillinger vi har om det «det lille barnet» bør gjøres til gjenstand for kritisk diskusjon. Barnet kan fort bli satt i en mangeldiskurs posisjon hvor for eksempel det å ikke ha et verbalt språk ses på som en utfordring. Noe Sandvik (2016) også påpeker når hun hevder at logosentriske tenkninger bør utfordres. Jeg har gitt uttrykk for betydningen av å jobbe med temaet; kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet fra ulike perspektiver. Og skrev at; hvor lenge skal det være nytt at «det er en økning av de yngste barna i barnehagen, særlig barn som er ett år?».

Da ReKomp startet i 2019, var det også et av tiltakene som skulle bidra til implementering av rammeplan for barnehagen 2017. «Noe nytt» beskrives det i narrativ; «Vi leter etter et eller annet ...». Hvordan kan dette kollektivet virke inn i barnehagelivet og hva kan det ha å si for de yngste barna i barnehagen? Det er store politiske krefter som nå også hefter seg på målet om «at barn i hele Norge skal ha tilgang til et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet» (Regjeringen.no, 2023). Sosiale, kulturelle og politiske gjenklang betyr også selve livet, mener Bakhtin: «For språket kommer inn i livet gjennom konkrete ytringer, og gjennom konkrete ytringer kommer livet inn i språket (1979/2005, s. 4). Dette er diskusjonene jeg ønsker å sette i gang eller fortsette med, livet til de yngste barna bør også inn i dialogene om gjøringen av kollektive prosesser og kunnskapsdeling. Dette er ikke en diskusjon som kan tas uten de yngste barna, Bakhtin kaller det å ikke forvente noe av ordet til en «tingliggjøring» av ordet. Han skriver: «Hvis vi ikke forventer noget af ordet, hvis vi i forvejen ved alt, hvad det kan sige, så går ordet ud af dialogen og bliver tingsliggjort» (1995, s. 62). «Ordet» til de yngste barna i barnehagen kan ikke reduseres kun til hva forskning viser om dem, knytte til deres alder og modenhet. Eller at diskusjonen om at antall små barn har økt, kan ikke være det som tar all plass i dialogene.

5.4.4 Valg av ulike narrative, noen tanker

Et startpunkt; narrativ som referer til perioden mellom 1995-1997. Min studietid i Honduras ved barnehagelærerutdanningen er mitt startpunkt. Denne undersøkelsen lytter til gjenklang knyttet til barnehage i norske kontekster tilbake til 1996. Det kommer frem i under overskriften 3.1 Rammeplaner for barnehagen (1996 og 2017). Det er fortsatt mye gjenklang knyttet til barnehage før 1996, men jeg har valgt å starte ved dette årstallet som en slags parallellvei. Starten på min formelle pedagogiske vei var i februar 1995 og «historien fortalt» er fra 1996. Derfor er startpunktet for gjenklang i politiske og barnehagefaglige dokumenter fra året 1996.

Profesjonen; narrativ fra perioden 2008-2013. I denne perioden hadde jeg en rolle som tolk i et utvekslingsprosjekt mellom barnehagelærere fra Nicaragua og Norge. Under lydopptak av hendelsen beskriver jeg mine utdanninger, den fra Honduras og Norge som en sammensmeltning. Denne sammensmeltningen ser jeg på som en styrke, men også som en utfordring når jeg lytter til gjenklang i mine egne handlinger. Med dette mener jeg den profesjonsetiske bevisstheten som kreves av hver eneste barnehagelærer som gjennom praksis, altså i møte med barn synliggjør verdier, holdninger, synet på mennesker og barndom (Tholin, 2021). Tholin (2021) hevder at det er essensielt å forsøke å lokalisere egne holdninger, fordi vår tenkning om barn vil styre hvordan vi handler (s. 59). Hva kan skje med tanker rundt kollektive prosesser med de yngste barna når dette samarbeidet i utgangspunktet beskrives som utfordrende, slik det kommer frem flere steder i Implementering av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021). «De ansattes utfordringer med å oversette rammeplanens målsetninger i forhold til de yngste barna kan tolkes i retning av at rammeplanen er skrevet med utgangspunkt i eldre barns hverdag i barnehagen» (NORCE, 2021, s. 221). Med dette som bakteppe kan en spørre seg hvordan eller om det i det hele tatt er mulig å forene faktumet om at rammeplan er skrevet med utgangspunkt i eldre barns hverdag i barnehagen. Og samfunnsmandatet også beskrevet i rammeplan om at; Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Diskusjoner og dialoger bør fører til handlinger; narrativ fra perioden 2008-2019: hvordan kan det se ut når de yngste barna i barnehagen får mulighet til «å medvirke og få være aktiv deltager» (i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27)). Samt «gir uttrykk for sitt syn» (på barnehagens daglige virksomhet? (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27)).

Etter å ha lest gjennom eget narrativ (Vi er på en reise sammen) tenkte jeg at «sånn kan det se ut», på den måten jeg selv hadde jobbet på, men når jeg lytter tilbake nærmere til gjenklang var dette et prosjekt. Hvor personalet tilegnet seg faglig kunnskap og fikk erfaringer i arbeide med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Hva skjedde videre? Det har jeg ikke noe svar på. Det jeg vil frem til er at de yngste barna ikke kan vente til det blir et prosjekt for å bli lyttet til og få muligheten til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet.

Politikk, kompetanse og intensjoner; narrativ fra perioden 2019-2021. I Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021) kom det frem noen utfordringer knyttet til arbeid med de yngste barna, disse er også nevnt tidlig i teksten. Utfordringene konkretiseres og kobles til tre områder; 1) utfordrende å oppfylle enkelte målsetninger og krav i barnehagen når det arbeides med de yngste barna, 2) stor utfordring for barnehagen å ivareta de yngste barna på en faglig forsvarlig måte, og 3) utfordringer til hvordan man utvikler best mulig kompetansen for den gruppe som arbeider med de yngste barna (Fra NORCE, 2021, s. 220, oppsummert av meg). Dette forbinder jeg med det ny oppstarte ReKomp, hvor det i ReKomp er noen tanker og ønsker om et samarbeid, men det jobbes med å finne ut av hva, hvordan vi kan gå denne veien sammen. I tillegg er de politiske, faglige forventninger og føringer. De yngste barnas uttrykksformer er et område som blir forsket på (jeg nevner noe under 3.3 «aktuell forskning»). Formuleringer fra Implementering av rammeplan med de 3 konkrete punktene nevnt over samt en repeterende understrekning av økning av låringer i barnehagen kommet frem i ulike meldinger til Stortinget, kan ses som fortsatt et behov for videre arbeid med «barns medvirkning» får å bruke begrepene fra Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27), knyttet til de yngste barna i barnehagen.

6.0 Diskusjon – teori og empiri settes i spill

Figur 5; Bakhtin, 1981, s. 293

(...) All words have the "taste" of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions (...)

(Bakhtin, 1981, s. 293)

Denne diskusjonen har “tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life”, og er “populated by intentions”. Den er preget av barnehagefaglige, politiske samfunnskontekster. Med verdier knyttet til syn på mennesker, barndom og utdanning, knyttet til i dag med gjenklang fra i går. Og som allerede nå gir gjenklang til i morgen.

Jeg har valgt å organisere kapittelet med en innledende tekst som samler de ulike underoverskriftene. Her vil jeg presentere en oppsummering av begreper og overordnet premisser som ligger til grunn for diskusjonene.

6.1 Overordnet premisser for diskusjoner

Som allerede understreket gjentatte ganger underveis i teksten, har jeg en intensjon om å bidra til utvidelser av perspektiver rundt diskusjoner om kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Undersøkelsen kobles direkte til den første av de tre utfordringene (konkretisert og oppsummert av meg) i underveisrapporten Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021, s. 220):

1) Utfordrende å oppfylle enkelte målsetninger og krav i barnehagen når det arbeides med de yngste barna.

Begrepene oversette og å tilrettelegge er en del av tekstens diskusjoner begrepene utfordres i møte med rammeplanens egen bruk av begreper rundt medvirkning. Og utvides i møte med Bakhtins gjenklang i ytringer, politiske dokumenter og ulike narrativ.

Når jeg tenker med Bakhtin og ytringer som en del av et lengre komplekst ytringskjede, med gjenklanger i hvert ledd (1979/2005) er *avgrensning og valg* også en del av denne teksten. Valg av hendelser, valg av teoretiske, politiske gjenklanger som skal lyttes til og hvordan det skal lyttes til, er på en måte alle «mine» valg (en formulering Bakhtin kanskje hadde stilt seg kritisk til). Noe har jeg selvfølgelig valgt bort og diskusjoner vil av den grunn «gå glipp av noe», samtidig er diskusjonene jeg bringer inn aktuelle, de er politiske aktuelle. Det handler

om barnehagene i dag på en eller annen måte og kan vise til et bilde av noe av det som foregår når det jobbes med kollektive prosesser og kunnskapsdeling på det småbarnspedagogiske feltet. Fordi det er gjenklanger i valgene gjort. Disse gjenklanger er ikke kun mine, de er resultater av autoritative og aksiologiske stemmer som følge av mine utdanninger samt sosiale, kulturelle og politiske påvirkninger.

Følgende kommer selve diskusjonsdelen, den er delt i fire underoverskrifter som er knyttet til de fire narrativ, teorigrunnlaget og faglige, politiske barnehagerelaterte dokumenter. Alle tekstene som skulle kobles til hverandre er «plugget inn». Sammen konstituerer de hverandre og sammen skaper de en utvidelse av det allerede eksisterende. De bidrar til å utvide diskusjoner rundt begrepene; kollektive prosesser og kunnskapsdeling. Det vil si at prosessen med utflatinger og brettninger fortsetter, men uten grenser i form av overskrifter som skiller «hva som er hva», data, teori, etikk, metodologi ... alt går i en slags flyt, som ble beskrevet tidligere og er inspirert av Jakson & Mazzei (2012). Med Bakhtins teori må det lyttes til gjenklanger tilbake til tidligere kontekster. Dette kan bidra til å se på ulike begreper og identifisere mulige bevegelser disse i sitt levde liv har gjort i det småbarnspedagogiske feltet.

6.2 Barna kan ikke vente ... de er her nå

Under denne delen diskuterer jeg følgende poeng;

De ansattes utfordringer med å oversette rammeplanens målsetninger i forhold til de yngste barna kan tolkes i retning av at rammeplanen er skrevet med utgangspunkt i eldre barns hverdag i barnehagen (NORCE, 2021, s. 221). Dette knyttes til medvirkning ut ifra rammeplan for barnehagen fra 2017 og Bakhtins tanker om gjenklang hjelper meg underveis ved å ta meg tilbake til medvirkning i 1996, 2006 og 2017. Under denne delen av diskusjonen ønsker jeg å lytte til gjenklanger knyttet til rammeplaner (1996, 2006, 2011 og 2017) og se nærmere på noen sider av livet medvirkning har levd og muligens lever i dag, ut i fra barnehagefaglige og politiske kontekster.

Begrepet medvirkning knyttet til barns uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, kom inn i Rammeplan for barnehagen i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13).

Begrepet hadde tidligere i større grad blitt koblet til foreldremedvirkning. I Rammeplan for barnehagen (BFD, 1996) er det å lese medvirkning knyttet til barn kun en gang; «Det er barnet selv som har kontroll over sin medvirkning i leken og tar ansvar for den» (s. 51). I Rammeplan for barnehagen 2006, kan det leses at medvirkning gjelder for alle barn som går i barnehagen ved denne presiseringen; «Både kroppslig og språklig gir barn uttrykk for

hvordan de har det. De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13).

Bakhtin hevder at “Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life” (Bakhtin, 1981, s. 293). Som tar meg til å lytte til gjenklanger begrepet medvirkning kan ha i barnehage og politiskkontekstuelle sammenhenger.

Som tidligere påpekt i teksten viser Rammeplan for barnehagen (BFD, 1996) et samfunnsmandat tett knyttet til det som ble beskrevet i rammeplanen (s. 15-17) som «Samfunnsendringer – Framtid». Et konkret eksempel er; «Familieliv og livsmønster påvirker barnehagen. De fleste barn vokser opp sammen med begge sine foreldre i hjem med ett eller to barn. Mangel på lekekamerater og trygge å leke i hjem og nærmiljø gjør det nødvendig å finne alternativer til tidligere generasjoners lek rundt husene hjemme» (BFD, 1996, s. 15). Videre kommer en rekke underoverskrifter; Likestilling mellom kjønnene er en målsetting i dagens samfunn, Yrkesdeltakelse blant kvinner er blitt et stadig mer synlig trekk ved småbarnsforeldrenes situasjon, Større krav til tilpasning og fleksibilitet er et annet trekk ved samfunnet, for å nevne noen. I disse kontekstene «levde» begrepet medvirkning i Rammeplan for barnehagen fra 1996.

I rammeplan for barnehagen 2006 er barnehagen en del av Kunnskapsdepartementet og rammeplanen understreker barnehagens «særegenhet som pedagogisk virksomhet» (s. 5). Medvirkning er nå rettet også mot barn og ses i sammenheng med syn på barn og barndom (s. 13). Medvirkning har og er sentralt i ulike reviderte utgaver av rammeplan for barnehagen i 2006, 2011 og sist i 2017. Hvem er denne medvirkningen ment for? En kan lese at det er ment for alle barn som går i barnehage, «også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Slik det står ordrett i rammeplan for barnehagen fra 2017. I Implementering av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021, s. 221) skrives det at rammeplan kan være en utfordring med tanke på de yngste barna fordi den er skrevet med utgangspunkt i eldre barns hverdag i barnehagen. Med Bakhtin kan en da tenke seg at Rammeplan for barnehagen 2017 har fortsatt sterke gjenklang fra Rammeplan for barnehagen 1996 (BFD). Disse kommer ikke frem i selve rammeplanen fra 2017. Ut ifra formuleringen fra Implementering av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021, s. 221), gjenspeiler det seg i praksiser i møte med de yngste barna. Noe som er oppsiktsvekkende og som bør problematiseres også ved forskning og politiske relaterte føringer. Utfordringen er hvordan, hva skal legges vekt på? Og hvilke konsekvenser kan det gi?

Når jeg spør hvem medvirkning er ment for, er det rettet mot hvem var det som gikk i barnehage i 1996, 2006, 2017 og hvem går der nå i 2023? Her retter jeg meg mot kollektive prosesser og kunnskapsdeling (medvirkning), barn og barns alder. Ettåringen har inntatt barnehagen, kan det leses på sidene til Statistisk sentralbyrå (2017). Det sammenlignes antall barn som er ett år i barnehagene, og viser til at i året 2000 var det 27 % og i 2016 har nesten 72 prosent av ettåringene plass i barnehage. Ut ifra dette kan en også stille spørsmålet, hvem er de yngste barna i barnehagen? De yngste barna har ofte vært et samlet begrep for barn mellom 0-3 år. I Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021) blir det påpekt ulike utfordringer knyttet til de yngste barna, men det er ettåringene som blir nevnt av informantene. Det er ettåringene som nevnes hos Statistisk sentralbyrå og det er ettåringen som nevnes i ulike meldinger til Stortinget. De har inntatt barnehagen og hvilke konsekvenser har det gitt for barnehagens personalets praksiser? Ligger utfordringene i rammeplan for barnehagen som dokument? fordi en aldersgruppe ikke helt får medvirke i sin egen hverdag? Eller kan det være forventninger til hva som ligger i begrepet medvirkning som gjør at det stopper opp i arbeidet med de yngste barna?

Bae (2018, s. 45-65) problematiserer medvirknings begrepet i barnehagen og knytter det til erfaringer. Hvordan erfarer barna at de kan gi uttrykk for hvordan de opplever sine barnehagehverdager, og hvordan realiseres dette i praksis i en institusjonalisert barndom. Jeg har lyttet til gjenklanger, og forsøkt å finne tidligere kontekster for medvirkningens levde liv, samt hvilke kontekster medvirkning lever i dag 2023. Begrepet medvirkning lever i en tid hvor barndommen er institusjonalisert, barndommen skjer i barnehagen. Og selv om det er 17 år siden medvirkning ble skrevet inn i barnehagen har kontekstene endret seg underveis, med utbygging av flere barnehager knyttet til full barnehage dekning (Bae, 2018, s. 27), flere barn i barnehagen og ettåringer som inntar (Statistisk sentralbyrå, 2017), for å nevne noen. Medvirkning blir dratt i alle kanter og formen endrer seg. Den vil bære preg av the context and contexts in which it has lived its socially charged life.

Jeg har ikke noe grunnlag for å påstå at rammeplan for barnehagen fra 2017 er skrevet med utgangspunkt for de eldste barna, jeg har kun referansene fra Implementeringen av Rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021). Likevel synes jeg påstanden er interessant med Bakhtins teori om gjenklanger og kontekster. Hvor jeg også ser på som interessant å rette fokuset mot kollektive prosesser og kunnskapsdeling samt problematisere at barna som utfordrer er de yngste. Særlig virker det som at ettåringene er de barna som skaper mest utfordringer. Hvordan realiseres kollektive prosesser og kunnskapsdeling i praksis? Og hvordan erfarer 2, 3, 4 og 5 åringene det, når det ikke problematiseres eller utfordres?

Det kommer frem underveis i denne teksten med referanser til ulike dokumenter (meldinger til Stortinget, NORCE, 2021), en mangel på kunnskap blant personalet som arbeider med de yngste barna i barnehagen. Hvilken kunnskap kan dette være når det knyttes til medvirkning? Noe av forskningen presentert har et behovsrettet fokus, en tendens som går igjen i deler av innholdet rettet mot de yngste barna i ulike meldinger til Stortinget har en slik tilnærming. Jeg stiller en rekke spørsmål jeg selv ikke har noen konkrete svar til, men løfter det inn til diskusjonene. Et av intensjonene til den nye rammeplanen var å tydeliggjøre barnehagetilbudet for de yngste barna (Regjeringen.no, 2016; NORCE, 2021, s. 33). Hva kan ligge i å tydeliggjøre barnehagetilbudet for de yngste barna? Kan være spørsmål som setter i gang andre tanker rundt kollektive prosesser og kunnskapsdeling. I melding til Stortinget 6 hevdes det at «I 2017 fastsatte Kunnskapsdepartementet en ny rammeplan for barnehagen. Den nye rammeplanen tydeliggjør hva personalet skal gjøre for at barna skal trives og utvikle seg, og hva som kreves for å tilrettelegge for de yngste» (Meld. St. 6 (2019 –2020), s. 27). Hva kan denne siste påstanden bety? Og hvem skal være med å bestemme «hva som kreves for å tilrettelegge for de yngste». Enda engang bringer jeg inn spørsmål inn i en diskusjon uten svar, fordi vi må snakke om dette!

Er selve begrepet medvirkning i ferd med å bli tatt for gitt i barnehagehverdagen? Ligger begrepet for tett forbundet med verbale uttrykk? Bidrar logosentrisme til en redusering av kroppslige uttrykk? (Sandvik, 2016). Med Bakhtins blikk kan det være fruktbart å lytte til gjenklanger ikke for å finne svar, det vil ikke ha noe hensikt om en ser tilbake til hva samfunnsmessige, politiske endringer kan gjøre med begreper. Hensikten bør heller være en relokalisering av handlingers grunnlag og holdninger (Tholin, 2021), med bakgrunn i gjenklanger i den kollektive kunnskapsbasen komponert av ulike autoritative og aksiologiske stemmer (Søndenå & Gradovski, 2017).

Når jeg nå går over til neste overskrift holder det fortsatt fokus på kollektive prosesser og kunnskapsdeling, rammeplans intensjoner samt begrepene oversette og å tilrettelegge.

6.3 sammen gjør vi hverandre gode

Diskusjonen fortsetter med utgangspunkt i dette poenget; De ansattes utfordringer med å oversette rammeplanens målsetninger i forhold til de yngste barna ... (NORCE, 2021, s. 221) og ... det er en utfordring for barnehagene å tilrettelegge rammeplanens mål og ambisjoner for de yngste barna (NORCE, 2021, s. 270). Dette er allerede sitert i sin helhet tidligere i teksten.

I narrativ «Juntas y juntos, siempre mejorando eller sammen gjør vi hverandre gode», sier jeg et sted at «... men hvor barna var i fokus, uansett så var det barna som var i fokus her». Det er viktig å avklare at jeg opplever at det er et søkelys rettet mot de yngste barna i dagens barnehagefaglige pedagogiske og politiske debatten. Det handler ikke om at det ikke gis oppmerksomhet til de yngste barna, men hva slags oppmerksomhet primært er det som dominerer? Og hvilke konsekvenser kan det ha for kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet? Igjen understreker jeg at målet er ikke å gi svar til disse spørsmålene, i denne delen av diskusjonen hjelper gjenklang meg på veien mot å identifisere mulige bakgrunner for ytringene; oversette og tilrettelegge.

Under forrige diskusjon (Barna kan ikke vente ... de er her nå) lyttet jeg til gjenklang knyttet til rammeplaner (1996, 2006, 2011 og 2017) og så nærmere på noen sider av livet medvirkning har levd og muligens lever i dag. I denne delen av diskusjonen vender jeg tilbake til gjenklanger i ulike meldinger til Stortinget, hensikten er å lytte til mulige fokus som er rettet mot de yngste barna. En gjenklang som har stor betydning for handlinger som oppstår i forbindelse med synet på hvordan kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet kan gjøres i praksis. Fordi barnehagelærerens syn på barn og barndom har betydning for hvordan kollektive prosesser og kunnskapsdeling erfares hos barn i barnehagen (Bae, 2018; Tholin, 2021). Sett med Bakhtin kan synet på barn som avgjørende for personalet i barnehagens sin praksis ses på som respons. Han hevder at ytringenes levde liv kan ikke løsrives fra respons, altså lytteren med sin egen *rett til ordet* (Bakhtin, 1995, s. 61-62). Respons og lytterens egen rett til ordet kan bety i denne sammenheng med kontekstene jeg skal lytte til i ulike meldinger til Stortinget. Gjenklang knyttet til de yngste barna, har påvirkningskraft hos personalet i barnehagen. Denne påvirkningen kan ses på det som tidligere i teksten fikk betegnelsen autoritative stemmer og som påvirker profesjonsutøvernes handlinger. Autoritative stemmer lever ikke isolerte fra aksiologiske stemmer, som er profesjonsutøvernes individuelle behov og oppfatninger av egen profesjon (Gradovski, 2017, s. 380). Og som, når jeg kobler på Bakhtin utgjør en respons, lytterens egen rett til ordet. Det vil si at politiske føringer vil være med på å påvirke handlinger i barnehagen, men ikke alene. Personalets faglige, levde erfaringer vil blande seg inn og resultere i ulike og unike respons, i form av konkrete handlinger.

Juntas y juntos siempre mejorando eller sammen gjør vi hverandre gode, oppstår ut ifra et behov om å ha et felles referansepunkt. Noe felles å holde fast ved. Slik rammeplan for barnehagen har en intensjon om, og ulike meldinger til Stortinget som fremmer/foreslår

politiske føringer for barnehagene har. Responsen til personalet i barnehagen vil være farget av disse. Hvordan blir de yngste barna omtalt i ulike meldinger til Stortinget, i perioden mellom 2008-2020?

I 2008 blir økningen av de yngste barna tematisert og det stilles spørsmål til hvordan denne gruppen kan møtes. Til grunn for hvordan denne gruppen kan møtes ligger rammeplanens intensjoner, samt at det påpekes på utfordringer (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). I 2012 blir ettåringene direkte nevnt som en økende gruppe i barnehagen. De yngste barnas behov for trygg tilknytning og pedagogiske miljøer med et lavt stressnivå trekkes frem (Meld. St. 24 (2012-2013)). I 2015 tematiseres igjen økning i antall ettåringer som går i barnehage, utfordringer blir enda en gang nevnt, men denne gangen også mulige tiltak. Det påpekes at de yngste barna krever en annen form for oppmerksomhet og tilrettelegging som stiller høye krav til personalets kunnskap og praksis. Denne meldingen gir videre gjenklang til fremtidig rammeplan for barnehagen som kom i 2017. Kravene ligger i å få økt fokus rettet mot de yngste barna (Meld. St. 19 (2015–2016)). I 2019 blir det skrevet om ettåringen i forbindelse med hjernens sensitivitet de første leveårene, det hevdes at forskning tyder på at barns erfaringer allerede fra ettårsalderen er med på å danne grunnlaget for barnas selvregulering (Meld. St. 6 (2019 –2020)).

Denne korte gjennomgangen av «hvem» de yngste barna er i ulike meldinger til Stortinget synliggjør et fokus på behov hos de yngste barna. Et fokus som er nær beslektet til begrepene oversette og tilrettelegge. Som kan ses på som noe omvendt til å skape selv, bidra, medvirke. Dette fokuset vekker til liv til den 15års gamle påstanden fra Johannesen & Sandvik (2008, s. 12). Som hevder at gjennom ulike konstruksjoner skapes det tatt-for-gitt forestillinger om hvordan små barn i virkeligheten er, en form for innforståtte sannheter, en slags lukket enighet eller en diskurs. Som ikke gjøres til gjenstand for kritisk diskusjon.

Hvordan ser kollektive prosesser og kunnskapsdeling ut for ettåringen i barnehagen? Nå velger jeg å skrive ettåringen. Det skjer noe med betegnelsen «de yngste barna» og hvem disse menneskene er i perioden mellom 2008-2020. Det går fra å gjelde barn mellom 0-3 år til å rette blikket på ettåringene. Ettåringene blir eksplisitt nevnt etter hvert i ulike dokumenter allerede presentert (meldinger til Stortinget, forskning), det samme gjelder i Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021).

Med mine «briller» leser jeg ytringer og lytter til gjenklanger i meldinger fra Stortinget, hvor jeg sitter igjen med noen kontekster for betegnelsen «de yngste barna». Etter å ha sett på livet betegnelsen «de yngste barna» har levd i og muligens lever fortsatt i nå. Kan det virke som at

intensjonene til rammeplan om medvirkning ikke helt har nådd denne gruppe barn slik den på en eller annen måte, gis uttrykk for at virker med barn som er over ett år. Eller en kan heller formulere det på følgende måte; at det finnes forestillinger om at det er/praktiseres kollektive prosesser og kunnskapsdeling med barn som er over ett år, kan sies å være en gjenklang i dagens diskusjoner som omhandler medvirkning.

Påstanden min er sterk til og med kanskje provoserende, men nødvendig tenker jeg for videre diskusjoner. Ettåringenes hverdag kan ikke kun bestå av oversettelser og tilrettelegninger. I en institusjonalisert barndom med et samfunnsmandat som krever at også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Ulike tatt-for-gitt forestillinger om hvordan små barn i virkeligheten er må gjøres til gjenstand for kritisk diskusjon. Det bør løftes fokus som kan gi næring til og forsterker diskurser som også viser ettåringene som fullverdige deltager helt fra den kommer til verden (Bae, 2007). Det er av stor betydning at utdanningsinstitusjoner har fokus på de yngste barna, at rammeplan for barnehagen har en intensjon om å tydeliggjøre barnehage tilbudet for ettåringene. Likevel er det avgjørende med flere autoritative stemmer i form av politiske føringer og forskning som kan bidra til at ettåringene ikke kun defineres ut ifra behov som kan dekkes og legges til rette for. Medvirkning er ikke noe man kan sette på vent til barn blir større (Bae, 2018, s. 53).

I neste underoverskrift fortsetter diskusjonen og blikket rettes mot gjenklang i barnehagefaglige dialoger.

6.4 «Vi er på en reise sammen ...»

I denne delen av diskusjonen henter jeg følgende;

- Den første av tre områder konkretisert i Implementeringen av rammeplan for barnehagen (NORCE, 2021): Utfordrende å oppfylle enkelte målsetninger og krav i barnehagen når det arbeides med de yngste barna. Dette er et område som ses i sammenheng med faktoren økningen av barn mellom 1-2 år i de siste 20 årene.
- Gjenklangens plass i barnehagefaglige dialoger

Bakhtin skriver:

Å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, er umulig hvis man gjør det til et objekt for en nøytral og likegyldig analyse. De er heller ikke mulig å tilegne seg det indre i mennesket gjennom å flytte sammen med det, føle seg inn i det. Nei, det indre mennesket kan man bare nærme seg gjennom dialogisk samkvem med et. ... Bare i

samkvem, i menneskets, kontakt med en annen. Bare i samkvemmet, i menneskets samhandling med et annet menneske åpner «mennesket i mennesket» seg, for andre så vel som for seg selv. (Bakhtin, 2003, s. 196)

Dette sitatet er allerede en del av teksten, det hentes tilbake nå og ses i sammenheng med gjenklang i en direkte relasjon til barna. Diskusjonsdelen startet med et overordnet politisk blikk ved å se på rammeplaner og meldinger til Stortinget, noen av kontekstene begrepet medvirkning og betegnelsen «de yngste barna barnehagen» har levd i og lever i nå. Under denne delen berøres personalet i barnehagen, særlig barnehagelærerne når jeg fletter inn gjenklang i barnehagefaglige dialoger. Med disse perspektivene og Bakhtins utvidet dialogsbegrep diskuterer jeg dialoger om kollektive prosesser og kunnskapsdeling i barnehagen med de yngste barna. Å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, er umulig hvis man gjør det til et objekt for en nøytral og likegyldig analyse. De er heller ikke mulig å tilegne seg det indre i mennesket gjennom å flytte sammen med det, føle seg inn i det (Bakhtin, 2003, s. 196). Å kun være sammen med de yngste barna åpner ikke opp for dialog og heller ikke for kollektive prosesser og kunnskapsdeling. Som jeg leser Bakhtin, kreves det genuint overbevisning om at barnet vil gjøre gjenklang hos den andre/meg/deg. Denne gjenklangen skal det kunne lyttes til og vise tilbake til barnet at «jeg lyttet til din gjenklang». Bae beskriver etter min mening dette samme poenget fra Bakhtin på følgende måte: Barn får erfaringer med at eget bidrag og egen deltagelse *virker sammen med* andres. De opplever å ha innflytelse på utfallet av både samhandling og eventuell kunnskap som deles (2018, s. 50). Eller kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet, slik jeg har valgt å beskrive det.

I sitatet over hevder Bakhtin at det indre mennesket kan man bare nærme seg gjennom dialogisk samkvem med et. For Bakhtin innebærer dialog selve livet, når dialogen slutter, slutter alt (Bakhtin, 2017, s. 197). Mennesker har et ønske om å kommunisere og være i dialog, poengterer Bakhtin (Dysthe, 1995, s. 62). Med dette utgangspunktet vil det være svært krevende å legge til rette eller oversette intensjonene fra rammeplan til de yngste barna. Gjenklang fra politiske dokumenter vil ikke være nok i samhandling med denne gruppe barn. Med andre ord er det mer enn kun de autoritative stemmene som kan bidra med til dialog mellom de yngste barna og personalet i barnehagen. Her vil de aksiologiske stemmene spille en avgjørende rolle. Jeg mener på ingen måter at disse stemmene lever isolerte fra hverandre, disse til sammen utgjør profesjonsutøverens kollektive kunnskapsbase (Søndenå & Gradovski, 2017, s. 380) og ses på som en helhet. Det er barnehagelæreren som er gitt ansvar

for å veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I setningen fra rammeplanen ligger det implisitt at det handler også om det øvrige personalet i barnehagen. Som vil si at alle barna kan forvente å være en del av dialoger uavhengig av hvem de møter i sin barnehagehverdag.

Tidligere i teksten siterte jeg Løkken (2004, s. 39) som beskriver ett- og toåringene som snakkende kroppssubjekter med kroppslige bevegelser som formidler et budskap. Og ikke kun sidestilles med det verbale språket, men blir en del av kommunikasjonen på lik linje med det talte ord. Dette ser jeg på som en del av de autoritative stemmene, faglig og forskningsbaserte stemmer som for eksempel formidles under barnehagelærerens utdanningsløp. Og som senere gir gjenklang i barnehagelærerens møter og samarbeid med barn, foreldre/foresatte og kollegaer. Faktumet at denne måten å kommunisere på blir anerkjent som fullverdige kommunikasjonsevner, kan ses i sammenhenger med både autoritative stemmer; faglige, politiske diskurser om de yngste barna, men også som aksiologiske stemmer. Aksiologiske stemmer utgjør profesjonsutøvernes individuelle behov og oppfatninger av deres egen profesjon (Gradovski, 2017, s. 380). Jeg er klar over Gradovskis formulering «individuelle behov» ikke er forenelig med Bakhtin, som hevder at alle ytringer har gjenklang. Det vil si at dette individuelle behovet er resultatet av kollektive gjenklang erfart underveis i livet. Og som i dette tilfelle kommer til uttrykk i handlinger i møte med menneskene i barnehagen.

Barnehagelærerens kollektive kunnskapsbase har stor betydning for erfaringene de yngste barna får med kollektive prosesser og kunnskapsdeling i barnehagen. Derfor og allerede presisert tidligere vil det være essensielt å forsøke å lokalisere egne holdninger, fordi vår tenkning om barn vil styre hvordan vi handler (Tholin, 2021, s. 59). Med Bakhtin vil dette innebære å lytte til gjenklang for hva som ligger i dialogene som foregår om kollektive prosesser og kunnskapsdeling i barnehagen knyttet til de yngste barna. Hva ligger til grunn for handlinger som respons for dominerende ytringer.

Det gis uttrykk for at det er utfordrende å oppfylle enkelte målsetninger og krav i barnehagen når det arbeides med de yngste barna, dette kommer frem i ulike dokumenter nevnt i denne teksten (meldinger til Stortinget og Implementeringen av rammeplan for barnehagen). Knyttet til kollektive prosesser og kunnskapsdeling og barn mellom 0-3 år. Bae (2018, s. 57) problematiserer barns medvirkning i barnehagen og hevder at det kan være mange faktorer.

Hun støtter seg til Mashford-Scott et al. (2012)¹¹ og trekker frem flere punkter, blant dem at det finnes et bilde av barn som umodne, og at de mangler innsikt, og en uproblematisk forestilling om at voksne vet hva som er best for barn. Disse to punktene er også å finne i rammeplan for barnehagen, ikke formulert på denne måten, men ment på en måte kan sies å løfte dilemmaet om hvor mye ansvar barnet skal/kan få. I rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) lyder det på følgende måte: «Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet. Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta». Kan denne være en av faktorene som er med og påvirker barns kollektive prosesser og kunnskapsdeling og blir utsatt for beskrivelser som utfordrende? I tillegg til andre faktorer allerede nevnt, som diskurser som bidrar til konstruksjoner av små barn tett knyttet til behov. Verbalt språk som blir tillagt større verdi enn andre uttrykksformer samt mangel på kritiske diskusjoner rundt tatt-for-gitt forestillinger om de yngste barna. Blir innholdet i hva som kan ligge i «samsvar med deres alder og modenhet» fra rammeplan diskutert? Og eventuelt på hvilke måter? Blir det diskutert på generelle plan, individuelle plan, begge deler, hvilke faglige begrunnelser ligger for diskusjonene? Igjen kommer det en rekke spørsmål med ingen intensjoner om å finne svar. Hensikten er å synliggjøre kompleksiteten i tematikken. Dette poenget er viktig å fremme før jeg går over til den siste delen av diskusjonen, som handler om spørsmål rundt «høyere og andre krav til personalets kunnskap og praksis i møte med de yngste barna». Et poeng som går igjen i ulike meldinger til Stortinget samt Implementeringen av rammeplan for barnehagen ((NORCE, 2021), og som har gitt gjenklang i ulike forskning.

I denne siste delen diskuterer jeg utfordringer og mulige farer for en forenkling av å jobbe rettet mot «høyere og andre krav til personalets kunnskap». Som jeg nevnte i forbindelse med narrativ «Vi er på en reise sammen ...», hadde jeg selv noen forestillinger om at personalets arbeidsmåter kunne føre til kunnskap. Uten å problematisere hvilke kunnskaper eller erfaringer det er snakk om. *Dette var jo bare et prosjekt*, skrev jeg.

6.5 «Vi leter etter et eller annet, fordi situasjonen er helt ny»

I narrativ hvor arbeidet med ReKomp beskrives, er menneskene som samarbeider i denne ordningen alle nye i sine roller og som ReKomp deltakere. Ordningen startet i 2019 og var ny for alle involverte.

¹¹ Mashford-Scott, A., Tayler, C. & Church, A. (2012). Seeking Children's Perspectives on Their Well-being in Early Childhood Settings. *International Journal Early Childhood*, 44, 231-247. DOI:10.1007/s13158-012-0069-7

At barn skal få innflytelse i egen barnehagehverdag er ikke nytt i en barnehagefaglig kontekst. Ulike samfunnsendringer (allerede nevnt tidligere i teksten) har gitt gjenklang til politiske ytringer og stemmer. Disse har bidratt til ulike bevegelser i barnehagesektoren. Disse har gitt implikasjoner både på strukturelle og prosessuelle nivåer. Interessen for den sistnevnte har i de siste årene økt, og ført til at ulike barnehagefaglige og ikke barnehagefaglige aktører retter blikket mot barnehagene (Bae, 2018). Med utgangspunkt i det som har kommet frem i denne undersøkelsen, kan det virke som at medvirkningsbegrepet kanskje «forsvant litt i mengden». I mengden av alt annet som har skjedd rundt barnehage i de siste årene.

Da begrepet medvirkning kom i rammeplan for barnehagen i 2006, ble det mye omdiskutert. Personalet i barnehagen diskuterte, problematiserte, prøvde ut og det ble skrevet en god del om både medvirkning, men også medbestemmelse. Dette fra ulike perspektiver. Her har jeg ingen konkrete forskningsbaserte referanser, dette er kun gjenklanger fra mine egne erfaringer som student ved førskolelærerutdanningen (2005-2008) og arbeidserfaringer (2008-2019). Samt den enorme «bibliotekbasen» som ligger ute på internett og som viser til utallige treff på medvirkning knyttet til barnehage. Det jeg vil frem til med dette er at når medvirkning blir sett i sammenheng med ulike endringer i barnehagen, kan det sies at begrepet blir til på nytt. Medvirkning er nytt i de nye kontekstene barnehagen har gått gjennom og transformeres av den grunn, på nytt og på nytt. Da blir det nødvendig med tilbakevendende drøftinger, slik Bae påpeker (2018, s. 65). For at det skal gi mening og realiseres *også* med de yngste barna.

Medvirkning blir påvirket av samfunnsendringer og kontekstene den har/er en del av, men medvirkning i seg selv har også påvirkning i barnehagen på ulike former. Det at begrepet finnes i rammeplan og med dette stiller noen krav til personalet i barnehagen, er den med å skape en type forstyrrelser for praksisen. Det er det kommet flere eksempler på i denne undersøkelsen, det at ettåringene har inntatt barnehagen skaper også en del utfordringer. Personalet i barnehagen fra intervjuet tidligere sitert (NORCE, 2021, s. 220-221), kan gi inntrykk av at denne situasjonen er ny. Hvordan kan kollektive prosesser og kunnskapsdeling med ettåringene se ut? Flere steder påpekes det på et behov for kompetanse til å møte denne gruppe barn. Som for øvrig er det 3. punktet i Implementeringen av rammeplan for barnehagen: 3) utfordringer til hvordan man utvikler best mulig kompetansen for den gruppe som arbeider med de yngste barna (NORCE, 2021, s. 220). Mitt fokus er ikke rettet mot hva slags kompetanse eller hvilke kompetanser som personalet i barnehagen bør ha. Likevel ser jeg av stor betydning å delta i diskusjonen som et ledd av tematikken denne undersøkelsen handler om. Mitt fokus innenfor diskusjonen som omhandler kompetanse hos personalet i

barnehagen legger vekt på å problematisere mulige forenklende faglige utveier og bidra til å utvide diskusjonene med flere perspektiver. Med fare for forenkling mener jeg fristelsen av å kunne måle kunnskap; kursrekker, pakker og ol. Som dessverre kan ses tendenser av i barnehagen i dag (Sandvik, 2016, s. 14-19; Bae, 2018, s. 94-96). Dette kan bidra med å sette de yngste barna i barnehagen i en uheldig situasjon, hvor de kan bli til objekt for en nøytral og likegyldig analyse (Bakhtin, 2003, s. 196). Det vil si som barn ut ifra aldersbestemte faktorer, som kan lede til dette behovsrettede fokuset. Med dette utelukker jeg ikke viktigheten av denne type forskning og kunnskap/kompetanse det kan fører med seg. Jeg ser det som problematisk når det blir styrende og grenser mot en dominerende plass i diskusjoner som omhandler «hvem de yngste barna er». Slik Johannesen og Sandvik peker på når de etterlyser flere diskusjoner rundt forestillinger som rår om de yngste barna og som kan sette dem i en mangeldiskurs posisjon (2008).

Bae (2009; 2018) skriver om å medvirke i et felleskap, og minner personalet i barnehagen om at erfaringer enkelt barn får deles også med resten av de barna, som på en indirekte måte også er en del av og får noen erfaringer ut ifra det som oppleves fra «sidelinjen». Det et slags publikum som følger med på ulike hendelser i løpet av barnehagehverdagen uten nødvendigvis å være direkte involvert (Bae, 2018, s 168-169). Det betyr ikke en fraskrivelse av ansvar, det handler om å stå sammen (Johannesen & Sandvik, 2008). Stå sammen og inngå i reelle lytter og taler roller som er avhengig av hverandre, hvor alle involverte i dialogen inntar også en svarende posisjon hele veien. Fordi slik Bakhtin hevder; all forståing er svanger med et svar og føder alltid et svar (Bakhtin, 1979/2005, s. 11). Hvilke betydninger kan dette ha for barnehagepraksiser? Om dialog ut ifra Bakhtin ses i sammenheng med kollektive prosesser og kunnskapsdeling og de yngste barna? Klarer vi å sette ord på hvordan det kan være for denne gruppe barn, å få medvirke i et felleskap og erfare at deres synspunkter blir lagt vekt på? Hvilke andre egenskaper hos de yngste barna som barnehagebarn bør synligjøres for å realisere kollektive prosesser og kunnskapsdeling sammen? Og ikke kun legge til rette eller oversette. Hvordan kan kollektive prosesser og kunnskapsdeling se ut, når slike problemstillinger får plass i dialogen om de yngste barnas deltakelse. Når det lyttes til gjenklang for egne ytringer? Disse spørsmålene trenger ikke svar, men ulik handling. Det forutsetter at personer som er med de yngste barna, selv mener at disse barna har egne intensjoner og grenser. Og er i stand til å delta og dele egne synspunkter samt er eier av sin egen opplevelsesverden (Bae, 2007).

Det motsatte kan føre til *tingsliggjørelse* av barnas bidrag. Bakhtin sier det på en brutal måte; «i det vi gir en kausal forklaring på en fremmed ytring, forkaster vi den», hevder han (1995, s. 63). Dette kaller Bakhtin for tingsliggjørelse. I det vi tingsliggjør barns ytring og transformerer det til noe som kan forklares eller et behov som kan dekkes. Forkaster vi deres innspill til kollektive prosesser og kunnskapsdeling. Og de yngste barnas erfaringer knyttet til kollektive prosesser og kunnskapsdeling i felleskapet blir til der etter. Bakhtins påstand er en ytring som kan ses i sammenheng med det tidligere sitert fra Larsen (2016, s. 126) som problematiserer og skriver om en «reduksjon av menneskers muligheter til nye begynnelse og til å bryte inn i verden gjennom sine egne initiativ».

Dette siste innspillet kan oppfattes som enten - eller og lite nyansert. Samtidig er jeg klar over at ikke alle dager i barnehagen kan være på den ene eller den andre måten beskrevet.

Problemet er når det ene tar større plass enn det andre. Slik det gjør i dag, med forestillinger om for eksempel ettåringer med andre omsorgsbehov enn de eldre barna, som er i en sårbar fase i livet hvor de trenger trygghet, både i forhold til fysisk og psykisk omsorg (Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag, 2018, s. 45, s. 264). Dette bilde av de yngste barna i barnehagen kan ikke være det sterkeste og som får påvirkningskraft i samfunnet.

Hva slags kontekster ønsker vi at medvirkning skal leve i, i dag?

Begrepet medvirkning som en del av en primær genre med for eksempel definisjonen; bidra (til at noe skjer eller får et visst resultat); assistere; bidra (NAOB, 2023). En ganske generell definisjon. Medvirkning som del av sekundære genre, med intensjoner i rammeplan for barnehagen. Får ordet et utvidet innhold knyttet til verdier, intensjoner både fra et samfunns, utdannings og politisk hold (Bakhtin, 1979/2005). Det kan også da handle om kollektive prosesser og kunnskapsdeling.

Personalet i barnehagen kan delta i utformingen av hvordan kollektive prosesser og kunnskapsdeling kan se ut i barnehagen. Kravene til kollektive prosesser og kunnskapsdeling gjort i møte med de yngste barna vil være avhengig av synet og forestillinger personalet har rundt denne aldersgruppen. Det er personalet som møter barna hver dag i barnehagen og får muligheten til å arbeide med kollektive prosesser og kunnskapsdeling sammen i det småbarnspedagogiske feltet. Jobbe med å gi medvirkningsbegrepet et innhold og kontekster fra i dag og løfte andre sider ved de yngste barna enn det sårbare med behov for skjerming. Hvilke gjenklanger er det å lytte til, og hva kan personalet selv bidra med til i videre diskusjoner om kollektive prosesser og kunnskapsdeling med barn mellom 0-3 år? I debattene

som tar opp spørsmålstillinger knyttet til; hvilken kompetanse? hvordan man utvikler best mulig kompetanse? og hvordan den kan nå barnehagen? Er viktige punkter personalet i barnehagen selv bør henge seg på.

7.0 Avsluttende fortsettelser

Dette arbeidets forskningsspørsmål er: Hva kan oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet åpne for? Det å legge vekt på gjenklanger i dialoger kan gi ulike innganger til personalet i barnehagen, særlig barnehagelærerne til å delta i og påvirke de yngste barnas hverdag i barnehagen på et samfunns, politisk og faglig plan. Delta i debattene med en styrket stemme som også bærer barnas stemmer. De yngste barna i barnehagen er i en posisjon som gjør at de selv ikke kan eller skal stå for sine egne rettigheter. Barnehagebarn har ikke muligheten til å forsvare sine egne rettigheter, de er prisgitt barnehagepersonalets faglige, etiske, politiske kunnskaper for hvordan krav fra rammeplan for barnehagen, kan realiseres med alle barn i barnehagen (Bae, 2018, s. 65).

Det vil si at personalet ikke bare er med på bølgene fra ulike autoritative stemmer som kommer i form av ulike politiske føringer. Personalet har mulighet til å gå i dialog og lytte til gjenklang i ytringer presentert også ifra aksiologiske posisjoner. Disse kan bidra til å lytte til; hvilke syn på barn kommer frem her, hvem er/blir de yngste barna i denne dialogen? Hva slags tatt-for-gitt forestillinger er det som dominerer?

Med plass til gjenklang i dialogene som foregår i det småbarnspedagogiske feltet, hvor det lyttes til verdier som muligens kan ligge bak ytringer. Er påstanden om at ansatte har utfordringer med å oversette rammeplanens målsetninger i forhold til de yngste barna (NORCE, 2021, s. 221), ganske oppsiktsvekkende. Og ligger et stykke unna synet på barn, barndom, kommunikasjon som denne undersøkelsen støtter seg til (Bae, 2007, 2009, 2018; Johannesen & Sandvik, 2008; Løkken 2004; Sandvik, 2013; Larsen, 2016).

Her stiller jeg meg undrende enda engang og ønsker å problematiser at det er ettåringene som utfordrer, når det er snakk om kollektive prosesser og kunnskapsdeling eller oppfylle ulike målsetninger generelt fra rammeplanen. Hvordan ser det ut for 2, 3, 4 og 5 åringene når målsetningene fra rammeplan oppfylles med dem? Hvordan erfares kollektive prosesser og kunnskapsdeling i felleskapet for disse barna? Dette ser jeg på som interessante fortsettelser og som mulige fremtidige gjenklang denne teksten kan gi fra seg i nye diskusjoner.

Denne undersøkelsen bidrar til å løfte kritiske diskusjoner rundt mulige sannheter som kan stå i veien for plassen de yngste barna kan ta, i arbeidet med kollektive og kunnskapsdeling i deres egen hverdag i barnehagen. Oversette og tilrettelegge er begreper som anvendes i dag knyttet til de yngste barna, hva kan det ha å si for måten kollektive prosesser og kunnskapsdeling erfares for dem i barnehagen? I ulike barnehagepolitiske dokumenter (allerede presentert i teksten) kom det frem at det er et behov for en annen kompetanse for

dem som jobber med barn mellom 0-3 år. Forskning presentert her (Liten og ny i barnehagen, 2022; UiO, 2019) viser tendenser som matcher kompetansen beskrevet i noen av dokumentene, hvor ettåringen beskrives som blant annet sårbar (Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv– et kunnskapsgrunnlag, 2018; Meld. St. 24 (2012-2013); Meld. St. 19 (2015–2016); Meld. St. 6 (2019 –2020)). Samfunnspolitiske krefter og interesser kan ha stor påvirkning for hva slags forskning som gjøres (Uggla, 2019), og tyngden for hvilken kompetanse det er behov for hos personalet i barnehagen. Selv om det også foregår forskning som omhandler de yngste barn knyttet til kollektive prosesser og kunnskapsdeling/ medvirkning, med et syn på barn som selvstendige individer, eiere av egne erfaringer og kan gi uttrykk for sine egne behov (Bae, 2007, 2009, 2018; Johannesen & Sandvik, 2008; Løkken 2004; Sandvik, 2013, Larsen 2016). Virker det som at dette synet på barn forvitrer i alt annet. Ved hjelp av gjenklang har denne undersøkelsen vist at det ser ut til at synet på de yngste barna i barnehagen, som eiere av egne erfaringer kan drukne i forestillinger av barn som sårbare. Dette sistnevnte tar stor plass og blir en del av tatt-for-gitt bilder av små barn. Diskurser rundt ettåringens «behov» overtar diskusjonene og fokuset for hvordan møte dem, hvordan legge til rette, hvordan oversette rammeplans intensjoner, tar større plass enn ønsket. Samtidig påvirker dette måten kollektive prosesser og kunnskapsdeling ses på, og barnets syn på egen hverdag i barnehagen blir krevende å lytte til. De yngste barna blir frarøvet muligheten for å delta i dialoger, når personalet blir satt i en posisjon som den som vet best og er i stand til å dekke ulike behov.

Rammeplan for barnehagen (kunnskapsdepartementet, 2017) stiller krav om at alle barn, **også** de yngste barna ... skal få bidra i planlegging og vurdering for en meningsfull pedagogisk virksomhet. For å kunne oppfylle rammeplanenes intensjoner vil det ikke holde med å legge til rette for barn. Det kreves kollektive prosesser og kunnskapsdeling hvor de yngste barna får reelle muligheter for å virke med. Det betyr ikke en overlating av et ansvar barn ikke er i stand til å håndtere, men som tidligere påpekt i teksten om å stå sammen (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 37).

Perspektivet på dialog sett med Bakhtin, med vekt på ytringer, respons og gjenklang kan gi noen konsekvenser og muligheter for kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småpedagogiske feltet kan gjøres. Fordi dialogbegrepet får flere sider, et innhold som ikke er og heller ikke vil få et punktum. Det utvidet dialogsbegrepet lar seg ikke definere, med gjenklang som utgangpunkt vil det ikke la seg gjøre:

Ordet (i det hele taget ethvert tegn) er interindividuell. Alt sagt og uttrykt befinner sig uden for den talendes «sjæl», det tilhører ikke kun ham. Ordet må ikke kun tilhøre den talende. Autor (den talende) har sin ubestridelige ret til ordet, men også tilhøreren har sin ret, og også de, hvis stemmer lyder i det ord autor har fundet på forhånd, har deres ret (alle ord tilhører jo nogen (Bakhtin, 1995, s. 61-62)).

(...) Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta obra, de una persona, de una generación, de una edad, de un día, de una hora. Cada palabra tiene el aroma del contexto y de los contextos en que ha vivido intensamente su vida desde el punto de vista social; todas las palabras y las formas están pobladas de intenciones (...) (Bakhtin, 1989 i Arán et al., 2016, s. 55-56,).

Samme sitatet på engelsk (Bakhtin, 1981, s. 293):

(...) All words have the "taste" of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions (...)

Emnet for talen, same kva for emne det er snakk om, vert ikkje omtala for første gong i denne aktuelle ytringa, og den aktuelle talaren er ikkje den første som omtalar det. Emnet er allereie omtala, omdiskutert, gjennomlyst og evaluert på ulike måtar og ulike synspunkt, verdsbilete og retningar kryssar kvarandre, fell saman og skli lag i forhold til det (Bakhtin, 1979/2005, s. 37).

Figur 1, Bakhtin inspirasjon på tre ulike språk.

Med dette får personalet i barnehagen friheten til å sammen med barna legge føringer for dialog og hvordan det kan se ut «hos oss». Det har kommet frem i denne undersøkelsen at situasjonen; barnehage, de yngste barna og medvirkning kan oppleves som ny og utfordrende. Alle er nye i rollen, det kan ha med seg noen utfordringer, hvem skal vi spørre?

Med et dialogisk perspektiv har denne nye situasjonen også med seg utallige muligheter for samskapning og nye, uoppdagede veier. Jeg mener ikke å forenkle det, det krever mye fra personalet. I rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) kommer det frem at: Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov. Med gjenklang i dialogene vil dette i praksis bety, å gi erfaringer til barna med at personalet bygger videre på det som kommer frem i dialogene de er involverte i sammen med barn. Og innta en svarende posisjon som er koblet til det som tidligere har blitt talt.

Hvordan kan en slik kompetanse bygges? Det har jeg ikke svar på, men ved å gi oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet kan det åpne opp for synliggjøring av verdier og holdninger som ligger til grunn for handlinger, det vil si personalets samlende kollektive kunnskapsbase. Dette ansvaret har barnehagelæreren, et ansvar om å lokalisere egne verdier og holdninger samt lytte til gjenklang for det som ligger til grunn for eget samfunnsmandat. Det er av stor betydning for barnehagelæreryrket å følge med på ulike politiske dokumenter som omhandler barnehagen. Ha et kritisk blikk på hva innholdet i ulike dokumenter har av direkte innflytelse på rammebetingelser for barnehagene (Bae, 2018, s. 25-27). Dette ansvaret gir også barnehagelæreren makt, makt til delta i debattene og diskusjoner som omhandler de yngste barnas posisjoner i barnehagene. Samt sette noen premisser for disse. Slik at viktige barnehagepolitiske saker ikke overlates til behandling av andre yrkesgrupper (Bae, 2018).

Gjenklang har ført til to sentrale funn i denne undersøkelsen:

- Synliggjøring av sterke gjenklanger helt fra rammeplan for barnehagen (BFD, 1996) som fortsatt kan sitte i og gir lyd fra seg i dagens barnehagepraksiser.
- Samfunnsendringers bevegelser har gitt betegnelsen «de yngste barna i barnehagen» et annet innhold.

Begge punktene berører direkte ettåringene. Det å forsøke å oversette intensjonene fra rammeplan for barnehagen fra 2017 til ettåringene, kan anses som et lite vellykket forsøk. Ettåringene er ikke «med på det». Det tyder på at gjenklang fra rammeplan for barnehagen fra 1996 gir fra seg lyd i dag. Hvor den gangen barnegruppene så annerledes ut, med nesten

fravær av ettåringer samt seksåringene som fortsatt gikk i barnehage. Bakhtin hevder at «Ytringer er ikke likegyldige overfor hverandre og er ikke seg selv nok, de vet om hverandre og reflekterer hverandre gjensidig» (1979/2005, s. 35), her ligger betydningen av å gi oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet. Fordi ytringer vet om hverandre, ytringen rammeplan 2017 er ikke likegyldig overfor ytringen rammeplan 1996 og de reflekterer hverandre gjensidig. Ut ifra min undersøkelse ser det ikke ut som at det er selve formuleringene i rammeplanene som utfordrer. Det er dagens praksiser med gjenklang fra 1996 som blir problematiske for ettåringene. Praksisene er preget av oversettelser og tilrettelegninger for denne gruppe barn. Dette tar meg videre til punkt nummer to:

Samfunnsendringers bevegelser har gitt betegnelsen «de yngste barna i barnehagen» et annet innhold. Gjenklang har vist at det har skjedd mange endringer i samfunnet som har gitt direkte konsekvenser til barnehagene og rammeplaner har blitt fornyet og reviderte siden 1996 (2006, 2011, 2017). Formuleringer og ord kan endres, revideres og fornyes, men gjenklangene kan virke inn så sterkt at de kan stå i veien for intensjonene til for eksempel formuleringen «også de yngste barna» fra rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Med full barnehagedekning inntok ettåringene barnehagene, og blir underveis i løpet av årene eksplisitt nevnt i ulike barnehagepolitiske dokumenter. Betegnelsen «de yngste barna» som har tilhørt barn 0-3 år, har fått et mer utydelig innhold, når ettåringene blir omtalt så mye som egen gruppe barnehagebarn. Videre kan en spørre seg, hva har skjedd med 2 og 3 åringene? En diskusjon jeg nå på tampen ikke skal gå over til, men ser kan være interessant å tematisere.

Som følge av ulike samfunnsendringer og økt oppmerksomhet mot barnehagene. Vil det stadig komme nye føringer, nye bølger som kan gjøre at barnehagesektoren vil kjenne på behov for faglige løft. Noen eksempler på dette er fokusområder som kom med rammeplan fra 2017, som satte fokus på digital kompetanse, introduserte begreper som livsmestring og la mer tyngde på bærekraftig utvikling. Bevegelser som gjør at personalet i barnehagen må vende blikket mot egne praksiser.

Dette arbeidet startet med at jeg lyttet til gjenklang fra egne praksiser. Ikke som en slags minnebok. Det er ikke gjenklang. Gjenklang går dypere og bredd ut, den søker etter kontekster, sosiale, politiske, religiøse, osv. (slik Bakhtin kanskje ville ha skrevet, for å ikke sette et punktum. Og la leseren fylle på og fullføre setningen). Gjenklang i dialogene er med å utvide begrepet dialog fra å gjelde utvekslingen av ord/setninger mellom to eller flere. Til å handle om alle ytringer skriftlige og muntlige. Inspirert i Bakhtin har jeg gått forbi lingvistiske former og vært opptatt av ytringene. Lyttet til gjenklang og hatt med meg de yngste barna hele

veien. Fordi kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet er ikke et valg, eller noe som kan settes på vent. «Los niños no pueden esperar ... su nombre es hoy, barna kan ikke vente ... de er her i dag».

Fra gjenklang i egne praksiser gikk jeg over til å lytte til gjenklang i barnehagepolitiske dokumenter fra 1996 til 2021 i en barnehagefaglig norsk kontekst.

Jeg har gått i dialog med disse ulike dokumenter/ytringer og lyttet. Disse har inntatt en talende posisjon hvor jeg har lyttet og inntatt en svarende posisjon. Gjenklang har hatt betydning, fordi jeg har måtte også forsøke å lytte til kontekstene. Hvem var de yngste barna i 1996, hva var barnehagens samfunnsmandat da? For eksempel. Ytringen rammeplan for barnehagen 1996 er et produkt av den gangens kontekster. Denne måten å lytte på har også fått frem hvordan begrepet medvirkning transformeres og slik Bakhtin hevder at: "Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions" (1981, s. 293). Jeg har sett noen av medvirkningsbegrepets levde liv mellom og 1996-2021. Min respons til dette er i form av en sterk oppfordring til barnehagelærerne til å bidra til medvirkningens det vil si kollektive prosesser og kunnskapsdelings videre liv i barnehagen. Dette er ikke bestemt på forhånd og kan la seg påvirke av faglige krefter.

Og nå, Hva kan oppmerksomhet mot gjenklang i det småbarnspedagogiske feltet åpne for?

Det å anerkjenne de yngste barnas måte å utrykke seg på som fullverdige kommunikasjonsevner, må ligge til grunn. Det må være gjenklangen som lyder høyst i dialogenes ytringer som omhandler; kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet. Bare da kan personalet begynne å nærme seg realisering av ulike intensjoner dagens rammeplan for barnehagen stiller krav om. Med en tilnærming som tar avstand fra reproduisering av tidligere praksiser, dirigert av voksne mennesker som vet best og legger til rette for eller oversetter. Dette kan bidra med å løfte status de yngste barna har i barnehagen og påvirke dagens barnehagepraksiser. Det vil til dels forutsette barnehagelærere som kan forsvare betydningen av å gi gjenklang plass i det småbarnspedagogiske feltet. Kreve at det lyttes til gjenklanger som ligger til grunn for tatt-for-gitte forestillinger om de yngste barnas posisjoner i barnehagen, ta opp diskusjonene og handle. Det er mye som står på spill, det handler om at store deler av barns barndom leves og skjer barnehagen.

7.1 Et kort tilbakeblikk fra arbeidet med oppgaveteksten

Denne ytringen (denne teksten) er også fylt med intensjoner, verdier, er farget av dagens barnehagefaglige og politiske kontekster, med gjenklanger fra erfaringer samlet og som utgjør den foreløpige kollektive kunnskapsbasen jeg bærer med meg. Dette er en respons til ytringer fra en dialog jeg er en del av (med forsker blikket), og dermed er det også forventninger til svar. Jeg skriver ikke for å skrive, jeg har noen forventninger. Bakhtins påstand er at «alle ytringer er skapt fra første stund med tanke på mulige svar (1979/2005, s. 39). Hvert valg jeg har tatt (tekster som ble koblet inn; politiske, faglige, forskning, empiri med narrativ) underveis har forventninger og intensjoner i seg som innebærer svar fra «den andre» (leser, lytter). Fordi den andre er også eier av ordene som samles her i denne kommunikasjons sfæren og utgjør ytringer. «Den andre» (lytter som leser) har også sin rett på ordet, på lik linje med taler eller forfatter i dialogen (Bakhtin, 1995, s. 61-62). I dette møte, under denne dialogen vil «den andre», fordi den også har rett til ordet være med på å skape noe ugentakelig. På grunn av dens egne gjenklanger og erfaringer med ytringene den møter. Jeg er ingen «bibelsk Adam som har å gjøre med jomfruelige, ennå navnløse ting, og som gir dem navn for første gang» (Bakhtin, 1979/2005, s. 38). Heller ikke «den første som taler, ikke den første som uroer universets evige taushet» (Bakhtin, 1979/2005, s. 11). Alt er allerede sagt, skrevet, men så er det unike i møte med «den andre» som blir skapt og det som kan oppstå når jeg har koblet ulike tekster sammen.

Mitt forsøk på gjøring, eksperimentering med utflating og bretteprosesser inspirert av Jakson og Mazzei (2012) har samlet ytringer med gjenklanger på kryss og tvers av landegrenser med de utfordringene og muligheter det har hatt med seg. I begynnelsen av denne skrive/arbeids/forskningsprosessen satt jeg med mitt datamateriale og lurte på om «gir dette mening?», heldigvis er det nettopp dette Jakson og Mazzei (2012) utfordrer forsker på; å rettet oppmerksomhet til hvordan hver enkel utgjør den andre, ved kobling av tekster. Samt hva som kommer frem av koblingene; teori inn i data, data til teori. Begynne å tenke (annerledes om data og forskning) når tanken ennå ikke har skjedd (Jakson & Mazzei, 2012, s. 9-10). Videre med Jakson og Mazzeis (2012) tanker om utflating og bretteprosesser ser jeg på mitt datamateriale i en slags *flyt* med resten av tekstene som har blitt koblet til underveis, de viskes ikke bort, men samles og skaper noe unikt og urepeterbart. På grunn av gjenklanger er hver enkelt tekst også «seg selv», med egne gjenklanger fra egne levde liv i de kontekstene de har vært en del av. I tillegg er de nå med på å gi lyd i fra seg til fremtidige ytringer; «alle ytringer er fulle av gjenklang og gjenlyd av andre ytringer som de er knyttet sammen med i det

felleskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjør» (Bakhtin, 1979/2005, s. 35).

Hva kan denne tekstens «osv.» være? For å presisere med Bakhtins tanker om å ikke sette et definitivt punktum etter det siste punktet i denne teksten er satt. Jeg har allerede tidligere nevnt noen diskusjoner jeg ser kan være interessante og relevante å fortsette med:

- Betegnelsen «de yngste barna» som har tilhørt barn 0-3 år, har fått et mer utydelig innhold, når ettåringene blir omtalt så mye som egen gruppe barnehagebarn. Videre kan en spørre seg, hva har skjedd med 2 og 3 åringene?
- Hvordan realiseres kollektive prosesser og kunnskapsdeling i praksis? Og hvordan erfarer 2, 3, 4 og 5 åringene det, når det ikke problematiseres eller utfordres?

Før jeg beveger meg over til og hefter meg på diskusjonene nevnt, må jeg fortsette å stå i denne dialogen jeg befinner meg i nå. Det vil ikke være nok å skrive og reise diskusjoner rundt kollektive prosesser og kunnskapsdeling i det småbarnspedagogiske feltet uten å oppfordre at det rettes oppmerksomhet mot gjenklang. Delta i å skape flere bevegelser i det småbarnspedagogiske feltet, jeg som (også) barnehagelærer kan bidra til medvirkningens det vil si kollektive prosesser og kunnskapsdelings videre liv i barnehagen. Dette er ikke bestemt på forhånd og kan la seg påvirke av faglige krefter.

8.0 Litteraturliste

- Andersen, N. M. & Klimenko, S. (1995). Oversætternes forord. I *Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber. Forsøg på en filosofisk analyse* (N. M. Andersen & S. Klimenko, Overs.). K&K79, Forlaget Medusa
<https://tidsskrift.dk/kok/article/view/20720/18247>
- Arán, P.O (Red.), Boria, A., Brait, B., Da Porta, E. & Molina, E.P.A. (2016). *La herencia de Bajtín: reflexiones y migraciones*. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-1751-40-2. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4780>
- Bae, B. (2018). *Politikk, Lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn* nr. 1 2009:9-28, ISSN 0800-1669. Norsk senter for barneforskning.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bakhtin, M. M. (2017). *Latter og dialog* (A. J. Mørch, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakhtin, M. M. (1995). *Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber. Forsøg på en filosofisk analyse* (N. M. Andersen & S. Klimenko, Overs.). K&K79, Forlaget Medusa. <https://tidsskrift.dk/kok/article/view/20720/18247>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic imagination. Four Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1979/2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaattelid, Overs.). Pensumtjeneste. (Opprinnelig utgitt 1979).
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- BFD - Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04fac0449.nbdigital?lang=no#0>
- Biesta, G. (2015). No paradigms, no fashions, and no confessions. Why researchers need to be pragmatic. I Otterstad, A. M. & Reinertsen, A. B. (Red.). *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S. (2020). Etikk i en kvalitativ verden. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder, en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.

- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I Dysthe, O. (Red.). *Dialog, samspel og læring*. Abtast forlag as.
- Drugli, M. B., Lyersen, S., Lekhal, R. & Buøen, E. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European Early Childhood Education Research Journal* Volume 29, 2021 - Issue 2, 157-182.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2021.1895269>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Igland, M-A & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (Red.). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt.
- Eide, B J., Winger, N., Wolf, D. K. & Dahle, F. H. (2027). «Ei linerle vet at hun er ei linerle» En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen. *Barn* nr. 1 2017: 23-40, ISSN 0800-1669. Norsk senter for barneforskning.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2023). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (FOR-2012-06-04-475). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Holquist, M. (2002). *Dialogism. Bakhtin and his world*. (2.utg.) Routledge.
- Høgskolen i Østfold. (2021). *Vår ReKomp profil*.
<https://www.hiof.no/studier/etterogvidereutdanning/tilskuddsordningene/rekomp/var-rekomp-profil.html>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021). *ReKomp-nettverket*.
<https://www.hvl.no/samarbeid/nasjonalt-nettverk-for-rekomp/rekomp-nettverket/>
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barns og medvirkning - noen perspektiver*. Cappelen Akademisk forlag.
- Kongeriket Noregs grunnlov. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Kristiansen, S. (2020). Kvalitative analyseredskaber. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder, en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid, Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021-*

2030. <file:///C:/Users/sandraes/OneDrive%20for%20Business/Master%20i%20barnehage%20og%20sm%C3%A5barnsvitenskap/barnehager-mot-2030.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et Kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abdbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Larsen, A.S. (2021). Sansenes vidstrakte rikdom. De yngste barnas synestetiske sanseformettelser. I Elle, Ø & Nyhus, M.R. (red). (2021). *Kunstmøter og estetiske prosesser med de yngste barna (0-3 år)*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A.S. (2016). Å føre sine begynnelse til verden. I Sandvik, N. (red.). (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget
- Larsen, A.S. (2012). Hvordan stoppe skapte nye vilkår for praksis. I Arnesen, A-L (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget. ISSN 978-82-15-01927-7. s. 149–169.
- Larsen, A.S. (2009). Barns rett til medvirkning - en etisk og demokratisk verdi som utforder barnehagepersonales profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. ISSN 0029-2052. 93(1), s. 58–66.
- Liten og ny i barnehagen. (2022). *Liten og ny i barnehagen Folkehelseprosjekt i Trondheim kommune 2018 – 2023*. <https://litenogny.com/>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Det kongelige

- kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019 –2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Menneskerettsloven. (1989). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (Vedlegg 8. FNs konvensjon om barnets rettigheter med protokoller).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/bkn#bkn>
- Mørch, A. (2003) M. M. Bakhtin (Introduksjonsessay). I Bakhtin, M. M. *Latter og dialog*. Utvalgte skrifter. J.W. Cappelens Forlag.
- NAOB, Det Norske Akademis Ordbok. (2023). Hentet fra <https://naob.no/ordbok/medvirke>
- Nasjonalt Kunnskapssenter for barnehager. (2022). *Barnehageforskning*.
<https://www.nkfb.no/banehageforskning/>
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). ISBN: 978-82-7682-101-7. Hentet fra
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, M. (2011). Her kan du by på barnehage-maleriene, hentet fra Tønsbergs Blad
<https://www.tb.no/tonsberg/kunst/nyheter/her-kan-du-by-pa-barnehage-maleriene/s/2-2.516-1.6290238>
- Nilstun, C. (2021). Dialog. Hentet fra Store norske leksikon, <https://snl.no/dialog>
- NORCE - Norwegian Research Centre AS. (2021). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/implementering-av-rammeplan-for-barnehager/>
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (2022, 04. april). *Hva gjør vi?*
<https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (2022, 04. april). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Os, E. & Winger, N. (2019). *Blikk for Barn. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* Foreword, vol. 18 (special issue), s. 1-5.
- Regjeringen.no (18.01.2023). *Barnehagen for en ny tid*. Plan/strategi.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>

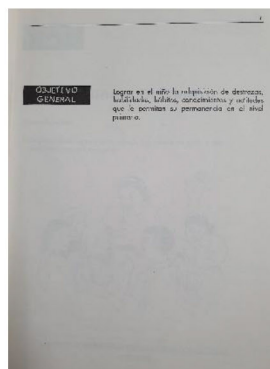
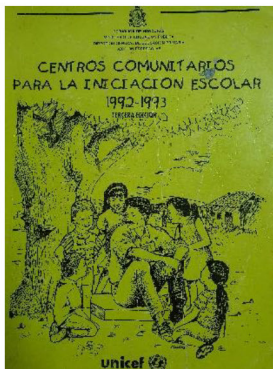
- Regjeringen.no. (20.10.2016). *Høring om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2514761/?expand=horingsbrev>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Universitetsforlaget.
- Robertson, A. (2019). Narrativanalys. I K. Boréus & G. Berg (Red.), *Textens mening och makt*. (s. 219-249). Studentlitteratur.
- Sandvik, N. (red.). (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I Sandvik, N. (red.). (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. [Doktorgradsavhandling, NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/handle/11250/269076>
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn* nr. 1 2007:27–45, ISSN 0800–1669 Norsk senter for barneforskning.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Sjelmo, M. (2021). Gabriela Mistral. Hentet fra Store norske leksikon, https://snl.no/Gabriela_Mistral
- Slaatelid, R. T. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Pensumstjeneste.
- Statistisk sentralbyrå (2017). *Barnehagedekning før og nå*.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- St. Meld. Nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen. Det Kongelige kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Søndenå, K. & Gradovski, M. (2017). Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonsutøvarar – ei kronotopisk analyse. *UNIPED* årgang 40, nr. 4-2017, s. 374-385 ISSN ONLINE: 1893-8981. Universitetsforlaget.
- Tholin, K. R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Fagbokforlaget.
- Uggla, B. K. (2019). *En strävan efter sanning. Vitenskapens terori och praktik*. Studentlitteratur.
- UHR-Lærerutdanning (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*.

<https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>

UiO - Universitetet i Oslo. (2019). *Sped- og småbarns psykiske helse*.

<https://www.sv.uio.no/psi/forskning/prosjekter/liten-i-norge/delprosjekter/smabarns-psykiske-helse.html>

UNICEF. (1992–1993). *Centros comunitarios para la iniciación escolar* (3. Edición).



Utdanningsnytt.no. (21. oktober, 2005). *Historisk dag for barnehagene*.

<https://www.utdanningsnytt.no/historisk-dag-for-barnehagene/161337>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokalkompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/#a156826>

WikipediA. (2023). Honduras. <https://no.wikipedia.org/wiki/Honduras>

Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs Universitet. ISBN 978-91-7346-587-8

Øgård, B. (2021). Skole og utdanning i Honduras. Hentet fra Store norske leksikon, https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Honduras