

Kristin Elvsveen

**"Hvilestunda. Ja, hvor ble det av den...?"**

En kvalitativ studie av hvordan barnehagelærere opplever vilkårene for hvile i  
barnehagen for barn mellom 3 og 6 år.



Masteroppgave i førskolepedagogikk

Trondheim, august 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

## FORORD

*Man kan ikke bare fokusere på intellektet, for barn får bruk for at kunne indgå i kreative, produktive samarbejder med andre.*

(Simon Jeppesen, 2008)

Det er mange møter på min vei som har ført til at denne oppgaven har blitt akkurat denne. Mennesker som direkte eller indirekte har hatt innflytelse på prosessen, har alle vært viktige bidragsytere på hver sin måte. I en periode på mer enn to år har samtaler med familie, venner, studiekamerater, lærere, kollegaer, foreldre og barn i barnehagen og bekjente, blitt preget av mitt brennende engasjement for temaet. Alle har på en eller annen måte, og uten ett eneste unntak, fått meg til å holde troen på prosjektet.

Det startet med mye spennende undervisning og inspirerende møter og samtaler med lærere på Dronning Mauds Minne Høgskole. Takk til Monica Seland for viktig drahjelp spesielt i starten, og mange inspirerende tanker fra Hilde Merete Amundsen.

Takk til Jonas som gjennom sin kunnskap om mindfulness styrket meg i troen på at det faktisk ER viktig med hvile i barnehagen, Christin for godt selskap ved nødvendig fysisk avkobling og overføring av sprudlende energi, og Anne Sælebakke for utfyllende tanker og et spennende møte.

Hva skulle jeg gjort uten Hilde, Ulla-Brit, kokosboller og våre oppmuntrende tilrop på Facebook!

Mange takk til Elias og Mathilde, Aurora og Gabriel for at dere har minnet meg på hva det aller viktigste i livet er, og Tore - for fantastisk utholdenhet, raushet, kunnskap og tålmodighet og for at du introduserte meg for uttrykket "overfall med filosofisk avhandling på stuntnivå!"

En spesiell takk til mine to veiledere gjennom prosjektet; Odin Fauskevåg og Marit Kanstad.

Kristin Elvsveen

Trondheim, høsten 2014

Forsidebilde: [ingerhilde@live.no](mailto:ingerhilde@live.no)



Foto: privat

*Du kan ikke forandre bølgene og vinden, men du kan lære deg å surfe.*

*( Kroese 2005)*

## Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er hvile i barnehagen, og problemstillingen er som følger:  
*Hvordan opplever barnehagelærere vilkårene for hvile i barnehagen for barn mellom 3 og 6 år?*

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie med hermeneutisk tilnærming. Data ble samlet inn med utgangspunkt i to ulike fokusgruppeintervju. Den ene gruppen besto av barnehagelærere utdannet for 15 år siden eller mer, og den andre gruppen hadde deltakere som avsluttet utdanningen for mindre enn 5 år siden.

Som teorigrunnlag har jeg valgt å gi et historisk tilbakeblikk på barnehagefaglige styringsdokumenter for å sette studiens tematikk i perspektiv. Vilråene for hvile påvirkes av strømminger i tiden. Norsk utdanningspolitikk, belyses ut fra G. E. Karlsens (2011) tanker om globale endringer. A. Molander og L.A. Terum (2008) knyttes til teori om profesjonelt skjønn, og F. T. Hansen (2010) og H. M. Amundsen (2013) om temaet undring og danning.

Fokus på individualitet og medvirkning kommer til uttrykk i form av økte krav til læring og dokumentasjon. Denne studien argumenterer for at endringene i samfunnet har skapt en forflytning av fokus fra omsorg til læring, og hvordan den internasjonale globaliseringsprosessen har medført at visse fagområder fremheves som viktigere enn andre. Noen av funnene i studien sees i lys av evalueringsrapporten etter innføring av Rammeplan i 2006, *Alle teller mer* (Solveig Østrem et al 2009).

Ved analysen av intervjumaterialet fant jeg at resultatene i stor grad var sammenfallende mellom de to fokusgruppene. Intervjuene ble kategorisert i de fire kategoriene *dokumentasjon, profesjonelt skjønn, tid til å være* og den siste, *vekt på å lære*.

Resultatene i undersøkelsen viser hvordan forskningsdeltakerne mener at barn fremdeles trenger å hvile i løpet av en dag fullt av travelhet og stress, og at barnehagelærerne trenger å øke bevisstheten om det. Den tradisjonelle hvilestunda er blitt en metode som ikke passer dagens barnehagebarn, så hvile må sees ut fra nye perspektiv.

Endringene i samfunnet er kommet for å bli, og *siden vi ikke kan bremse utviklingen, og i den forstand ikke kan forandre vinden og bølgene, må vi lære oss å surfe* (Kreose 2005).

## Summary

The topic for this master thesis is rest in the Early Childhood Education and Care institution (ECEC), and the problem is as follows: *How do ECEC teachers experience the conditions for rest in the ECEC institution for children between the ages of 3 and 6 years?*

To highlight the problem, I have completed a qualitative study with a hermeneutic approach. The data was collected with a starting point in two different focus group interviews. The one group consisted of ECEC teachers educated 15 years ago or more, whereas the other group had participants who completed their education less than 15 years ago.

As my theoretical basis, I have chosen to provide a historic retrospect on ECEC professional steering documents in order to put the study's set of themes in perspective. The conditions for rest are affected by trends in the times. Norwegian educational policy is highlighted on the basis of Gustav E. Karlsen's (2011) thoughts on global changes. A.Molander and L.A. Terum (2008) are connected to professional expert opinion, and F.T.Hansen (2010) and H.M.Amundsen to reflection and formation. The focus on individuality and involvement is expressed in the form of increased requirements to learning and documentation. This study constitutes arguments to support the position that changes in society have brought about a transfer of focus from care to learning, and how the international globalization process has entailed that certain areas of expertise are pointed out as being more important than others. Some of the finds in the study are seen in the light of the evaluation report which was produced subsequent to the rammeplan (Framework Plan) in 2006, *Alle teller mer* (Solveig Østrem et al 2009).

In the analysis of the material from the interviews, I found that the results, to a great extent, were concurrent between the focus groups. The interviews were categorized in four categories: *documentation, professional expert opinion, time to be* and the last, *emphasis on learning*.

The results in the study show how the research participants hold the opinion that children still need to rest during a day packed with bustle and stress, and that the ECEC teachers need to increase the awareness about this fact. The traditional resting time has become a method which does not suit the present day ECEC children, which means that rest has to be considered from new perspectives.

The changes in society have come to stay, and *since we are not able to slow down the development, and thus are not able to change the wind and the waves, we must learn how to surf* (Kreose 2005).

## Innholdsfortegnelse

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1.0   | <b>INNLEDENDE DEL</b> .....                                     | 1  |
| 1.1   | Bakgrunn for studien .....                                      | 1  |
| 1.2   | Problemstilling.....  | 2  |
| 1.3   | Begrepsavklaring .....  | 2  |
| 1.4   | Oppgavens oppbygging .....                                      | 2  |
| 2.0   | <b>HVILE I HISTORISK LYS</b> .....                              | 3  |
| 2.1   | Bør hvile få større plass i barnehagen? .....                   | 4  |
| 2.2   | Tidligere forskning .....                                       | 6  |
| 2.2.1 | Fra Finland .....   | 6  |
| 2.2.2 | Fra Amerika .....   | 7  |
| 2.2.3 | På stevnemøte med hjerneforskning .....                         | 7  |
| 3.0   | <b>METODE</b> .....   | 9  |
| 3.1   | Valg av forskningsdesign .....                                  | 9  |
| 3.2   | Fokusgruppeintervju .....                                       | 9  |
| 3.2.1 | Forskerrollen .....   | 10 |
| 3.3   | Forskningsprosessen .....                                       | 11 |
| 3.3.1 | Spaning .....   | 11 |
| 3.3.2 | Utvelgelse av forskningsdeltakere .....                         | 11 |
| 3.3.3 | Etiske vurderinger: Informert samtykke og konfidensialitet..... | 12 |
| 3.4   | Vurdering av datas gyldighet.....                               | 12 |
| 3.4.1 | Å forske i eget felt – klargjøring av subjektivitet.....        | 12 |
| 3.4.2 | Kvalitet i studien .....  | 13 |
| 3.4.3 | Utforming av intervju .....                                     | 13 |
| 3.5   | Analyse .....   | 14 |
| 3.5.1 | Gjennomføring av fokusgruppeintervju .....                      | 14 |
| 3.5.2 | Om dynamikken i O15 og U5.....                                  | 15 |
| 3.5.3 | Koding og kategorisering .....                                  | 16 |
| 3.5.4 | De fire kategoriene .....                                       | 17 |
| 4.0   | <b>TEORI</b> .....  | 18 |
| 4.1   | Dokumentasjon .....   | 18 |
| 4.1.1 | New Public Management og globalisering.....                     | 18 |
| 4.1.2 | Dokumentasjon og kontroll.....                                  | 19 |
| 4.1.3 | Hva og hvordan dokumentere.....                                 | 19 |

|                     |   |    |
|---------------------|---|----|
| 4.1.4               | Dokumentasjonspraksis i lys av evalueringsrapporten "Alle teller mer" ..... | 20 |
| 4.2                 | Profesjonelt skjønn.....  | 21 |
| 4.2.1               | Grunnlag for utøvelse av skjønn.....  | 21 |
| 4.2.1               | Diskurs og makt .....   | 22 |
| 4.2.2               | Profesjonell kunnskap .....   | 23 |
| 4.3                 | Tid til å være .....  | 24 |
| 4.3.1               | Hvile ved undring og danning som forutsetning for læring .....              | 25 |
| 4.3.2               | Læring ved tilstedeværelse og nærvær .....                                  | 26 |
| 4.3.3               | Tidsdimensjonen .....   | 27 |
| 4.3.4               | Oppmerksomt nærvær .....  | 28 |
| 4.4                 | Vekt på å lære.....   | 29 |
| 4.4.1               | Læring i globaliseringsperspektiv .....                                     | 29 |
| 4.4.2               | Uttrykk for læringspresset.....   | 30 |
| 5.0                 | <b>EMPIRI OG ANALYSE</b> .....  | 33 |
| 5.1                 | Dokumentasjon .....   | 33 |
| 5.2                 | Profesjonelt skjønn.....  | 35 |
| 5.2.2               | Hvordan profesjonelt skjønn påvirker vilkår for hvile .....                 | 36 |
| 5.2.1               | Hvile, skjønn og makt .....   | 37 |
| 5.3                 | Tid til å være .....  | 38 |
| 5.3.1               | Fravær av bestemte læringsmål .....   | 39 |
| 5.3.2               | <i>Tilstedeværelse og nærvær</i> .....                                      | 40 |
| 5.4                 | Vekt på å lære.....   | 41 |
| 5.5                 | Oppsummering alle kategoriene .....   | 43 |
| 6.0                 | <b>DRØFTING</b> .....   | 45 |
| 6.1                 | Dokumentasjon og profesjonelt skjønn .....                                  | 45 |
| 6.2                 | Tid til å være og vekt på å lære .....                                      | 48 |
| 7.0                 | <b>AVSLUTNING</b> .....   | 51 |
| 7.1                 | Oppsummerende refleksjoner .....  | 51 |
| 7.2                 | Konklusjon .....  | 52 |
| 7.3                 | Mulige veier videre.....  | 53 |
| ETTERORD            |   |    |
| REFERANSELISTE..... |   | 1  |
| VEDLEGG.....        |   | 4  |





## 1.0 INNLEDENDE DEL

### 1.1 Bakgrunn for studien

Jeg ble ferdigutdannet barnehagelærer<sup>1</sup> i 1987 og arbeidet noen år i barnehage før jeg tok flere års pause. I denne perioden, fulgte jeg ikke med på de barnehagefaglige endringene. Så tilbake i barnehagen igjen i 2007, et annet sted i landet, tok det litt tid å sette seg inn i de faglige endringene igjen. Jeg arbeidet med barn fra 3-6 år, og ganske tidlig oppdaget jeg en madrass som var satt bort og bare ble brukt til lek av og til. Madrassen ble en påminnelse om hvilestunda vi hadde brukt forrige gang jeg jobbet i barnehage. Jeg la merke til barn som var slitne, og noen dager mer enn andre. Riktignok fikk enkelte ligge å slappe av i vognen sin eller på sofaen, men den organiserte hvilestunda jeg kjente fra tidligere fant jeg ikke spor av. På spørsmål til barnehagefolk jeg møtte på min vei om hvor det var blitt av hvilestunda var svaret: «Ja, den ja...?». Dette grublet jeg over i flere år, og gjorde meg noen tanker om slitne barn og lange dager i barnehagen. Så en dag, i samtale med en venn som jobber med mindfulness, skjønte jeg at disse flerårige grublerier faktisk kunne være minst like interessante som jeg hadde trodd. Jeg gikk mer konkret til verks for å finne ut om dette kunne være et interessant tema å skrive en masteroppgave om. Jeg oppdaget at de fleste ikke hadde noe forhold til temaet i det hele tatt. Jeg gikk mer systematisk til verks. I en forundersøkelse ble ja / nei - spørsmål brukt i et spørreskjema om hvilestund for barn mellom 3-6 år i barnehagen. Oppfølgingsspørsmålet til om de brukte hvilestund var: Hvis ja – hvorfor, og hvis nei - hvorfor ikke. Jeg fikk 50 svar fra ulike barnehager rundt omkring i landet. Tilbakemeldingen var at de fleste av disse ikke har organisert hvilestund lenger, og en del organiserer hvile for enkeltbarn etter behov. Jeg fikk svar som: - *hvilestunda bare forsvant - hvilestunda er borte, nei - for barn trenger aktivitet for å utvikle seg. En del barnehager bruker hvile for de aller yngste på storbarnsavdelinger etter behov og da med bruk av madrasser og lytting til CD og/eller bøker.* Det som avgjorde at jeg ville skrive masteroppgave om temaet var kommentarene om at *hvilestund er gammeldags*, i tillegg til et møte med en ung (25 år) og nyutdannet barnehagelærer som fortalte fra praksis under utdanningen: «*Jeg skjønte ikke noen ting da barna fant fram madrasser for å hvile*».

---

<sup>1</sup> Tittelen førskolelærer ble til barnehagelærer 01.01.13 og vil her omtales som barnehagelærer uavhengig av når deltakerne avsluttet sin utdanning.

## 1.2 Problemstilling

De endringer vi ser i samfunnet får store konsekvenser for forståelsen av barn og barndom. Noen endringer er vi bevisst når de skjer mens andre blir vi først oppmerksomme på ved å se oss tilbake. I vårt velferdssamfunn knyttes valgfrihet og individualitet til den nye retorikken som anses for å være barns beste (Korsvold 2010, Karlsen 2011). Endringer i samfunnet har medført større fokus på barnet som subjekt og aktør, noe som i sin tur gir seg utslag i behovet for å heve omsorgskompetansen i barnehagen (Lillemyr 2005). Gjeldende lovverk og strømninger i tiden kombinert med generell teori om faktorer som påvirker barnehagen i dag, danner bakteppet for, og belyser denne studiens problemstilling om hvile : *Hvordan opplever barnehagelærere vilkårene for hvile i barnehagen for barn mellom 3 og 6 år.*

## 1.3 Begrepsavklaring

Jeg ønsket å finne en definisjon på begrepet *hvile* som er sentralt i min problemstilling. Det er i liten grad omtalt. På thefreedictionary.com (lastet ned 26.03.2014) fant jeg at *hvile* betyr å ta seg en pause eller slappe av.

*Pause* omtales som opphold, stans eller avbrudd i «Store norske leksikon» (snl.no 26.03.2014)

## 1.4 Oppgavens oppbygging

I *kapittel 2* vil jeg presentere aktuelle begrep, teori og tidligere forskning. I *kapittel 3* gjør jeg rede for studiens forskningstilnærming og metode. Relevant teori som danner bakteppe for senere analyse og tolkning presenteres i *kapittel 4*. Empiri og analyse som danner grunnlaget for drøftingen, finner vi i *kapittel 5*. *Kapittel 6* inneholder drøfting av alle kategorien, mens *kapittel 7* består av avsluttende oppsummering som er knyttet til problemstillingen, samt konklusjon.

## 2.0 HVILE I HISTORISK LYS

For å forstå hvilken rolle hvile har i barnehagen i dag, kan ett kort blikk på den historiske utviklingen være nyttig. Jeg vil gå igjennom ulike dokument som har påvirket innholdet i barnehagen når det gjelder hvile, før jeg ser på argument for at hvile bør få større plass. Deretter viser jeg til tidligere forskning.

Hovedtendensen er at begrepet hvile nesten helt har forsvunnet ut av styringsdokumentene til barnehagen, og læring har fått større plass. Kunnskapsdepartementet har et overordnet nasjonalt ansvar for barnehagetilbudet i Norge, og fylkesmannen har forvaltningsansvaret. I følge Lov om barnehager av 17. juni 2005 er kommunen lokal barnehagemyndighet. Denne loven i Norge gir overordnede bestemmelser om barnehagens formål og innhold. I 2006 fastsatte Kunnskapsdepartementet forskrift om rammeplan som gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver – heretter omtalt som «Rammeplanen» (KD, 2006). Revidert utgave kom i 2011. Rammeplanen er premissleverandør for det som anses som viktig og derfor kan frekvens og omfang av begrep være en indikator på hva som oppfattes som sentrale områder (Tholin 2013).

Hva begrepet hvile skal inneholde, står ikke omtalt i gjeldende rammeplan (2011). Fra 1982 finner vi at begrepet omsorg inkluderer både fysisk og psykisk ivaretagelse av barnet, og den fysiske omsorgen har å gjøre med tilfredsstillende av grunnleggende behov som sult, tørst, hvile/søvn, hygiene og sikkerhet (FAD 1982, s. 74). *Hvilestund* ble omtalt som del av begrepet omsorg i 1982 basert på Lov om barnehager av 1975:

*"Hvilestund innebærer både fysisk og psykisk ivaretagelse av barnet. «Den fysiske omsorgen har å gjøre med tilfredsstillende av grunnleggende behov som sult, tørst, hvile/søvn, hygiene og sikkerhet). Jo yngre barnet er og jo lengre det daglige oppholdet i barnehagen er, jo større vekt må en legge på omsorgsaspektet. Å la barna hvile innebærer også at de opplever fortrolighet. Samtale omkring drømmer o.l gir mulighet for følelsesmessig omsorg og støtte. Barns behov for hvile kan og ivaretas ved at de kikker i bøker eller ligger og lytter til musikk.» (FAD 1982, s 74).*

Som vi ser gikk begrepet hvile under benevnelsen omsorg. I rammeplan for barnehagen fra 1995 var hvile videreført, og der sto det hva hvile skulle innebære:

*Særlig for de minste barna, og for barn som er lengre i barnehagen hver dag, er det nødvendig å sikre en rimelig god balanse mellom aktivitet og ro og hvile. Planleggingen må ta hensyn til slike behov hos barna. Dette kan oppnås gjennom hvile-/sovestunder for de minste barna. Men også vekslning mellom rolige og støyende aktiviteter, mellom ute- og innelek og aktiviteter i større eller mindre grupper kan hjelpe til å skape nødvendig ro rundt barna i deler av dagen.» (Rammeplan 1995, s. 8)*

FNs barnekonvensjon ble inkorporert i norsk lov i 2003. Basert på hensynet til barns beste som bakgrunn for alle handlinger foretatt av myndigheter og organisasjoner, understrekes barnets rett til hvile. Kommunen skal følge opp at virksomheten drives innenfor rammene av godkjenningen og at innholdet er i tråd med regelverket.

I rammeplanen fra 2006 sto hvile nevnt 2 ganger. I kapittel 2.1 i den reviderte utgaven av rammeplanen (2011) som omhandler omsorg, står det at *Barn har rett til omsorg og skal møtes med omsorg. Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalets oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn, i situasjonen og i gruppen*. Under kapittelet om omsorg, nevnes derimot ikke hvile i det hele tatt. Hvile nevnes kun en gang, og da under temaet *kropp, bevegelse og helse*. Hvile blir ikke her skildret som en del av det praktiske innholdet i barnehagen, men er noe de skal lære om. Jeg forstår det som at hvile er med som et kunnskapssubjekt men ikke som del av omsorgspraksisen i barnehagen, og som noe som skal dokumenteres. Personalet skal:

*«organisere hverdagen slik at det finnes en gjennomtenkt veksling mellom perioder med ro, aktivitet og måltider, og bidra til at barna kan tilegne seg gode vaner, holdninger og kunnskaper når det gjelder kost, hygiene, aktivitet og hvile (KD 2011, s.37).*

Utover dette står det i fagområdene *etikk, religion og filosofi* at barnehagen skal *sørge for ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger* (Rammeplan 2011, s 38).

Kort oppsummert kan vi ved å lese styringsdokumentene for barnehagen fra 1982 og fram til i dag se at hvile har gått fra en konkret beskrivelse av hva begrepet skal innebære, til å bli tatt bort fra området omsorg og redusert til kun å nevnes en gang, uten nærmere forklaring på hva det skal innebære. FNs barnekonvensjon omtaler barns rett til hvile. Dette er rammene for hvile i barnehagen som barnehagelæreren møter i dag.

## **2.1 Bør hvile få større plass i barnehagen?**

Det finnes flere argumenter for at hvile bør få en større plass i barnehagen enn den har i styringsdokumentene i dag. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at 92 % av alle barn i barnehagen har avtalt oppholdstid på 41 timer per uke (SSB). Det er flere timer enn en arbeidsuke for en voksen som har pauser regulert gjennom lov- og avtaleverk. FNs barnekonvensjon ble inkorporert i norsk lov i 2003. Bakgrunnen for alle handlinger som angår

barn foretatt av myndigheter og organisasjoner skal baseres på hensynet til barns beste. I boka *Barnekonvensjonen barns rettigheter i Norge* (2012)<sup>1</sup> står at

*«Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet»*  
(Kjørholt, A. T. 2012, s. 553)

Alderen er her kriteriet for hva som er passende for barnet. I boka diskuteres intensjonen om hvile i lys av forestillingen om barns beste og en god barndom slik den forstås i en nordisk kontekst. Det argumenteres for at hvile bør få en større plass i barnehagen. Prinsippet om lek, hvile og fritid skal sikres alle barn uavhengig av bakgrunn. Hva som er barns beste refererer ikke til universelle og absolutte standarder, så de vil være gjenstand for vurderinger og fortolkninger foretatt i en bestemt kontekst. Kjørholt (2012) viser til barnekomiteens<sup>1</sup> arbeid som sier at press, konkurranse og vektlegging av skoleprestasjoner fra tidlig alder nevnes som en hindring for å oppfylle barns rett til lek, hvile og fritid her i Norge. Komiteen er opptatt av at staten ikke har gitt tilstrekkelig oppmerksomhet til implementering av artikkel 31 som skal sikre barn rett til «hvile og fritid, og å bli engasjert i lek og rekreasjon tilpasset barnets alder. De hevder at en realisering av barns rettigheter i denne livsfasen krever spesielle juridiske ordninger, en egen politikkutforming og spesielle tiltak og program. FNs barnekomité uttrykker:

*«Through play, children both enjoy and challenge their current capacities, whether they are playing alone or with others. The value of creative play and exploratory learning is widely recognized in early childhood education. Yet realizing the right to rest, leisure and play is often hindered by a shortage of opportunities for young children to meet, play and interact in child-centered, secure, supportive, stimulating and stress-free environments»* ( Sandberg et al 2012, s. 225)

Retten til lek, hvile og fritid krever spesielt tilrettelagte trygge, stimulerende og støttende barnesentrerte omgivelser. Norske barnehager har leken i fokus både for sin egenverdi, men også som ledd i barns utvikling av humor og glede, meningsskaping, tilhørighet og identitet og som bidrag i utvikling av sosial kompetanse. Det er en viktig arena for kommunikasjon, kreativitet og læring gjennom utforskning. Dette er syn vi finner igjen i både Lov om barnehager og i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Partene har ansvar for å identifisere det som eventuelt hindrer barna (Sandberg et al, 2012).

---

<sup>1</sup> Norge ratifiserte barnekonvensjonen i 1991. Den har klargjort barnets stilling som eget rettssubjekt og nedfelt egne rettigheter for barn på områder der det er nødvendig, for eksempel i forbindelse med medbestemmelse og omsorg. Barnekonvensjonen ble innkorporert i norsk lov gjennom menneskerettsloven i 2003).

<sup>1</sup> "Barnekomiteen" viser til FNs barnekomite som har laget retningslinjene for Barnekonvensjonen.

Vektlegging av omsorg i ulike styringsdokument har variert. Både omsorgs- og læringsbegrepet er viktige sider ved verdigrunnlaget i barnehagen. Omsorg og lek relateres til ivaretagelse av barns behov, mens læring og danning kobles til fremming av utviklingen (Tholin 2011, Vist & Alvestad 2012). Rammepånen (KD 2011) kritiseres for å omtale omsorg og lek i for liten grad siden fokuset i styringsdokumentet hevdes å være på helhetlig læring (Tholin 2011, Vist og Alvestad 2012). Brostrøm (2009) argumenterer for å bruke begrepet *educare* slik at det kan omfavne både omsorg, undervisning og oppdragelse. Tholin (2013) på sin side mener dette viser et behov for å endre perspektiv på begrepet omsorg. Mer fokus på omsorgsbegrepet må til for at ikke *educare* skal overskygges av læringsbegrepet. Omsorg marginaliseres og mister sin grunnleggende legitimitet i sammenkoblinger med læring fordi læring betraktes som det sentrale. Maria Øksnes hevder i et intervju i *Første steg* at man antar at det ikke er «faglig nok å arbeide med omsorg og lek, som springer ut av den tause kunnskapen som er så vanskelig å dokumentere og synliggjøre» (Solli 2011, s 14).

## **2.2 Tidligere forskning**

### **2.2.1 Fra Finland**

Jeg vil her presentere 3 ulike forskningsstudier som viser hvorfor hvile er viktig. Det finnes lite forskning på området, så jeg har valgt å se det i lys av tidligere forskning om søvn, stress og hjerneforskning.

Med utgangspunkt i resultat fra PISA-undersøkelsen<sup>1</sup> fra 2009 der Finland skårer i toppsjiktet i flere fag som for eksempel matematikk og lesing, er den norske barnehagen og skolen også blitt undersøkt i forsøk på å finne forklaringer på hvorfor vi ikke gjør det like bra. I sitt fokus på barnehagen, peker Henna Naustheller i sin masteroppgave (2010) på ulikhetene mellom Norge og Finland. I tillegg til andre krav til personalet og deres arbeidsoppgaver, ett varmt måltid hver dag, prioriteres ikke minst obligatorisk hvile for de finske barnehagebarna. Alle, uansett alder skal hvile på et eget rom, uten at de trenger å sove. De er av den oppfatning av barna ikke klarer å ta til seg kunnskap og å bearbeide opplevelser uten at de hviler. Evnen til å slappe av og la tankene vandre fremheves for at hjernen skal fungere optimalt. Artikkelen det refereres til understreker dette ved å vise til en amerikansk studie fra University of Southern California om hviles betydning for opptrening av barns refleksjonsevne. Det som prioriteres i finske barnehager er ifølge artikkelen nærhet, hvile og ernæring (Barnehage.no 2014).

---

<sup>1</sup> *PISA er program for International Student Assessment der hensikten er å utvikle indikatorer som målestokk for prestasjoner og nivå i internasjonalt perspektiv. Nasjonale prøver i skolen er resultat av dette og har skapt stor debatt i samfunnet (Karlsen 2001, s 200)*

### 2.2.2 Fra Amerika

Amerikansk forskning støtter også betydningen av søvn. Studien er publisert i Tidsskriftet *Proceedings of the National Academy of Science* (2014), og i følge Trine Jonassen (2014) skal det være den første undersøkelse som viser at en blund på dagen gir bedre læring for barn mellom 3 og 5 år. Etter å ha studert 40 barn i alderen 3-5 år, konkluderer forsker Rebecca Spencer ved University of Massachusetts med at barna skårer betydelig bedre på hukommelsestester etter å ha sovet i løpet av dagen enn om de ikke har sovet. Når barna som ble testet hadde sovet en times tid på ettermiddagen, fikk de betydelig bedre resultat på oppgaven samme ettermiddag og neste formiddag enn når de ikke hadde sovet. Barna husket 10% mer av informasjonen de ble testet på om de hadde sovet enn om de ikke hadde det. Spencer fant at det var tydeligere forskjell blant barn i gruppa som fra før var vant til å sove, og mindre tydelig blant barna som ikke vanligvis sov om dagen. Barna som hadde sovet fikk like bra resultater på alle tre testpunktene. De som ikke hadde sovet gjorde det dårligere på ettermiddagen og neste morgen enn de hadde gjort ved første gjennomgang. Aktiviteten i hjernen økte i de delene av hjernen som knyttes til læring og integrering av ny informasjon etter søvn (Barnehage.no 2014). For å forsøke å forstå mer av det som foregår i hjernens utvikling ved hvile vil jeg "stifte nye bekjenskaper".

### 2.2.3 På stevnemøte med hjerneforskning

Den danske psykolog Susan Hart (2010) hevder at en dialog mellom ulike vitenskaper utvikler ny innsikt. I takt med utvikling av ny kunnskap på andre områder om barn, ønsker jeg i min søken etter ytterligere argumentasjonen for hvile, å prøve nye og litt uvante briller i form av hjerneforskning. Følgende er basert på Susan Harts bok *Den følsomme hjernen* (2010):

Den menneskelige hjerne er «brukeravhengig». Dens tilpasningsmønster er avhengig av miljøet, og barnet reflekterer den nære verdenen det vokser opp i. Hjernen er mest følsom for både gode og skadelige påvirkninger de første par år av livet. Erfaringer som gjøres i barndommen, blir den organiserende rammen for alle senere erfaringer. Det autonome nervesystemet består av to systemer: *det sympatiske* og *det parasympatiske nervesystemet*. Sympatisk og parasympatisk aktivitet har stor betydning for evnen til å regulere stress-situasjoner. Det sympatiske nervesystemet kontrollerer energiaktivering av nervesystemet, som for eksempel aktiviteter som krever høy energi. Det parasympatiske er det hvilende systemet, som blant annet fremmer fordøyelsesprosessen og demper hjertets aktivitet. Hypotalamus i mellomhjernen er involvert i kontroll av kroppens avbalansering av for



eksempel stresshormoner og søvn. Hvis en stress - situasjon varer over en lengre periode, vil hormonutløsningen fra hypotalamus og hypofysen utløse hormonet kortisol fra binyrebarken. Både understimulering og overstimulering forårsaker stress og enten forhøyede eller senkede kortisolnivåer, noe som får stor betydning for utvikling av selvreguleringsevnen. Barn med kronisk forhøyet eller senket kortisolnivå har vanskeligere for å feste og fastholde oppmerksomheten. Det finnes også en relasjon mellom kortisol og sosial kompetanse. Når barnet opplever høy grad av kontroll i en utfordrende situasjon, oppleves ikke hendelsen alltid som stressfylt. Det som kalles et forstyrret kapasitetsmønster kan i visse tilfeller være hvilende og bare bli synlig i perioder med økt stress. Sårbarheten kan for eksempel vise seg når barnet ikke har fått nok søvn, eller når dagens gjøremål oppleves uoverskuelig. I hverdagen skal det lite til for å vekke en indre uro hvor det mister konsentrasjonsevnen. Barn som må forholde seg til konstante stress - situasjoner, opplever verden annerledes enn barn som er trygge. Evnen til å fokusere oppmerksomheten er nødvendig for framtidig læring og tilpasning og skyver utviklingen framover (Hart 2010).

### **3.0 METODE**

Dette kapitlet handler om det metodiske aspektet ved studien. Jeg vil si noe om valg av metode og forskningsdeltakere og beskrive prosessen med begrunnelser for de valg jeg har tatt. Jeg gir først en gjennomgang av metoden jeg har brukt uten å gå inn på de konkrete vurderinger som er gjort. Deretter følger en beskrivelse av forskningsprosessen, hvor jeg drøfter valgene og vurderingene mine i lys av de metodiske kriteriene. Betegnelsen forskningsdeltaker blir benyttet med begrunnelse i at det innbefatter både en respondent og en informant (Postholm 2011).

#### **3.1 Valg av forskningsdesign**

Det er alltid problemstillingen som bestemmer valg av metode. I min studie har jeg funnet det hensiktsmessig å benytte fokusgruppeintervju som er en kvalitativ metode. Kvalitativ metode bygger på grunnleggende ontologiske antakelser eller forutsetninger, der det forutsettes å eksistere mange virkeligheter (Nilssen, 2012 og Postholm 2011). Det viktigste kriteriet for kvalitet i kvalitativ forskning, det emiske perspektiv, innebærer at det er deltakernes oppfatning og forestilling av sin egen verden som er interessant. (Moen og Karlsdottir 2011). Kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon og dermed kan det sies at dette forskningsarbeidet utføres innen en sosialkonstruktivistisk virkelighetsoppfatning (Postholm 2011). Slik fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale meningen eller essensen i en opplevd erfaring, så disse varierer fra subjekt til subjekt. Forsker og forskningsdeltakere kan oppleve virkeligheten ulikt. Den epistemologiske forutsetningen er at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne, så forskers oppgave er å finne mening i, og fortolke det empiriske materialet. Kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon og dermed kan det sies at dette forskningsarbeidet utføres innen et sosialkonstruktivistisk virkelighetsoppfatning (Postholm 2011).

#### **3.2 Fokusgruppeintervju**

En fokusgruppe er en kombinasjon av gruppesamhandling der data produseres først og fremst gjennom sosiale fortolkninger, og samhandling og normer med utgangspunkt i samtale rundt det emnet jeg som forsker har bestemt. Det er nettopp enigheter og uenigheter som skaper det empiriske materialet, og derfor er disse viktige for å vise mangfoldet og kompleksiteten i gruppa. Metoden er egnet til å belyse normer for gruppers praksiser og fortolkninger da den sier noe om betydningsdannelse i gruppen. Fokusgruppeintervju kan gi innsikt i viktige

områder i sosialt liv som ikke er tilgjengelig gjennom andre teknikker. Gruppespillet kan gjennom debatter, enigheter og uenigheter gi både stor og uventet innsikt (Wilkinson 2006). Deltakerne vil sammen utvikle informasjon som normalt ikke ville kommet fram ved intervju av enkeltpersoner, og kan gi en helhetlig forståelse av et fenomen (Nøtnæs 2001). En innvending mot metoden kan være at den enkeltes stemme ikke vil bli hørt like mye som i et intervju med enkeltpersoner (Halkier 2010). En annen er at man må være forsiktig med å tolke hva som blir sagt i gruppa fordi deltakerne kan la seg rive med og si ting som er lite gjennomtenkt. Ved å tenke seg grundigere om kan deltakerne modifisere seg og endre standpunkt (Nøtnæs 2001). Deltakerne bør preges av noenlunde lik erfaringsbakgrunn siden den sosiale samhandlingen i gruppa skal generere empiri, og den meningen mennesker legger i en opplevelse er knyttet til bestemte erfaringer av et bestemt fenomen (Halkier 2010, Nøtnæs 2001).

Mitt valg om å bruke to fokusgrupper med utdanning fra ulike tidsepoker, var avgjørende for gruppeinndelingen. Inndeling ut fra tidspunkt for utdanning, ville ifølge Nøtnæs (2001) virke stimulerende på diskusjonen på grunn av deres felles erfaringsbakgrunn. Folk flest har lettere for å snakke med folk som ligner en. Å velge to fokusgrupper var et forsøk på å fange opp flere nyanser og mangfold. Dette drøfter jeg nærmere under beskrivelsen av forskningsprosessen.

### **3.2.1 Forskerrollen**

Forskeren er den viktigste redskapen i kvalitative intervjustudier. Det er en fordel at forsker har inngående kunnskap på området. Mange valg basert på verdier, fortolkningsramme og holdninger skal tas i løpet av forskningsprosessen (Moen & Karlsdottir 2011). Det ideelle er at forskeren skal være i stand til å forstå den kulturen som undersøkes på to ulike måter samtidig. Det vil innebære å være i stand til å ta et deltakerperspektiv på den ene siden og et tilskuerperspektiv på den andre (Hitching & Veum 2012, s 21). For å møte forskningsfeltet med et så åpent sinn som mulig, må jeg klargjøre min subjektivitet, noe jeg beskriver nærmere i drøfting av forskningsprosessen.

I fokusgruppeintervjuet har gjerne forskeren det Halkier (2010) kaller moderatorrollen. Det innebærer to hovedoppgaver som består av å få deltakerne til å snakke og håndtere den sosiale dynamikken. I dette ligger at moderatoren skal sørge for at fokusgruppen dekker de relevante emnene i forskningsprosjektet. Moderatoren må regne med å aktivt bruke ulike strategier for proseshåndtering. Hun må følge godt med på spillet og være bevisst sin rolle, sørge for å

forbli i moderatorrollen ved å be deltakerne utdype synspunkt og ikke stille spørsmålsteget ved detaljer i uttalelser. Som ny forsker kan det være utfordrende å vite når og hvordan moderator kan oppmuntre til og komme med nye dimensjoner i diskusjoner, og når det passer å avbryte for å slippe til flere synspunkt og for å skifte fokus (Grønkjær et al).

### 3.3 Forskningsprosessen

#### 3.3.1 Spaning

Jeg benyttet meg av det Dalen (2011) har kalt «spaning» for å få et visst innblikk i miljøet og for å få en følelse av om forskningsprosjektet kunne være interessant. En av årsakene til dette var at det var lite forskning å finne på området.

#### 3.3.2 Utvelgelse av forskningsdeltakere

Valg av deltakere var basert på flere kriterier. Jeg fant det mest hensiktsmessig å ha et lavt antall deltakere i hver gruppe for at den enkelte skulle få sagt mest mulig og også ha større mulighet til å gå i dybden. En av fordelene kan være i forhold til de sosiale forhandlinger, språklige uttrykk og meningsdannelser (Halkier 2010). Den historiske utviklingen i forskningsfeltet kan gi dypere forståelse for her-og-nå-situasjonen (Postholm 2010). Spaningen viste at hvilestunda i stor grad er forsvunnet, og jeg ønsket å se om jeg kunne finne ut noe om hvorfor, hva barnehagelærere legger i begrepet hvile og hvordan de eventuelt finner rom for det i hverdagen i dag.

Jeg ønsket at deltakerne skulle ha erfaring fra hvilestund i barnehagen, og antok at barnehagelærere utdannet for minst 15 år siden hadde det. For muligens å sette dette i perspektiv ville jeg ha nyutdannede barnehagelærere i den andre gruppen. Antakelsen var altså at *hvile* sett med nye og eldre «pedagogbriller» kunne gi ulike perspektiv. Den ene gruppen besto av 4 damer mellom 43 og 64 år med barnehagelærerutdanning som var mer enn 15 år gammel (O 15<sup>1</sup>). Den andre gruppen besto av 3 damer mellom 40 og 46 år med barnehagelærerutdanning som var nyere enn 5 år (U5<sup>2</sup>). Opprinnelig hadde jeg tatt sett for meg at U5 kom til å være yngre og forholdsvis uerfarne i barnehageverdenen. Alle deltakerne

---

<sup>1</sup> Av disse var 3 av personene fra samme nettverk uten at de daglig jobber sammen. De hadde fra 19 til 42 års erfaring fra barnehage etter endt utdanning.

<sup>2</sup> Alle hadde de tatt barnehagelærerutdanningen på deltid og 2 av de kjente hverandre fra før. Til tross for fersk barnehagelærerutdanning hadde de mellom 7 og 26 års erfaring fra arbeid i barnehage, med henholdsvis ingen til 2 års erfaring som pedagogisk leder.

i den nyutdannede gruppen var eldre, de hadde til dels lang barnehagepraksis fra før de startet utdanningen og også tidligere erfaring med hvilestund. Dette ga et noe annet utgangspunkt og perspektiv enn det ville gjort med en yngre gruppe.

### **3.3.3 Ethiske vurderinger: Informert samtykke og konfidensialitet**

Forskere skal følge forskningsetisk lovgivning. Alle forskningsprosjekt som inkluderer personer, krever informantenes informerte og frie samtykke og de har rett til å trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske det. Når det gjøres lydopptak skal deltakeren orienteres om hvem som har tilgang til dette, hvor lenge og hvordan lydopptak blir oppbevart (NESH 2009). Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som kan identifisere deltakere ikke må avsløres (Kvale & Brinkmann 2009). Forsker må følge prinsipper for systematikk og troverdighet, og det er viktig å skape tillit, etablere og vedlikeholde gode relasjoner (Nilssen 2012). Pålitelighet handler om studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet (Postholm 2010). Det innebærer at stadiene i forskningsprosessen er grundig gjennomtenkt, begrunnet og beskrevet. Det er videre viktig å reflektere over hvordan datamaterialet er samlet inn, og hvordan relasjonen mellom forsker og deltakerne kan påvirke kvaliteten på datamaterialet.

Studiens gyldighet handler om at det man undersøker er i samsvar med studiens hensikt. Jeg innhentet tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før gjennomføringen av intervjuene. Siden jeg skulle ta lydopptak av intervjuene, vurderte Personvernombudet det som meldepliktig (*vedlegg nr 1*). Forskningsdeltakerne ble informert om studiens hensikt, og at de til enhver tid kunne avbryte sin deltakelse uten at det ville medføre noen negative konsekvenser for de. De fikk informasjon om hvordan dataene ville bli presentert og at alle data ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert i den ferdige rapporten. Slik mener jeg å ha tatt hensyn til etiske prinsipper for forundersøkelser.

## **3.4 Vurdering av datas gyldighet**

### **3.4.1 Å forske i eget felt – klargjøring av subjektivitet**

En annen årsak til at jeg valgte 2 fokusgrupper som hadde litt ulikt utgangspunkt, var for at min egen forforståelse skulle prege intervjusituasjonen minst mulig – eller det som Dalen (2011) kaller *going native*. Det betyr at det kan være vanskelig å trekke ut spesielle kjennetegn ved situasjoner når man kjenner feltet man undersøker godt. Antakelsen om at fokusgrupper skulle kunne bidra med nye og uventede perspektiv var tungtveiende for valg av metode. Min forforståelse som blant annet består av lang fartstid i barnehage har preget

samtalene fokusgruppene har hatt. Det var med på å farge og å gi retning for undersøkelsen. Jeg antok at jeg ville påvirke den enkelte deltaker mindre i fokusgruppeintervju enn ved å intervju enkeltpersoner siden samtalen da i større grad ville være uavhengig av min innblanding. Likevel var ikke en gjensidig påvirkning mellom mitt og forskningsdeltakernes perspektiv til å unngå.

### 3.4.2 Kvalitet i studien

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om studiens *pålitelighet*, *gyldighet* og *overførbarhet* (Postholm 2005). Studiens pålitelighet handler om forskningen er gjennomført på en troverdig måte. Det innebærer at stadiene i forskningsprosessen er nøye gjennomtenkt, begrunnet og beskrevet. Nilssen (2012) understreker betydningen av å holde orden på hva som er fakta, refleksjoner, antakelser, arbeidshypoteser og gjetting for å gjøre forskningsprosessen transparent. Jeg ønsket en mest mulig åpen dialog i begge intervjuene for å få tak i deltakernes ulike oppfatninger. Jeg har forsøkt å sette på meg flere og ulike «briller» for å skaffe ny innsikt og ny erkjennelse. Siden gruppedynamikken er så viktig i fokusgruppeintervju, var jeg nøye med å få med deltakernes trykk på ord, sukk, latter, og tenkepauser i transkriberingen. Alt har betydning for forståelsen av materialet. Med tanke på studiens overførbarhet, gir resultatene et innblikk i en aktuell problemstilling uten at man kan generalisere. Leseren vil kunne kjenne seg igjen og oppleve at resultatene kan gi nye tanker i forhold til temaet. Postholm (2001) kaller det *naturalistisk generalisering*.

### 3.4.3 Utforming av intervju

Gode spørsmål styrker validiteten ved at det gir deltakerne større mulighet til å gi fylldige uttalelser og dermed også det Dalen (2011) betegner som tykke beskrivelser. I utformingen av intervjuet forsøkte jeg å følge *traktprinsippet* (Dalen 2011). Innledende spørsmål skulle være så lite følelsesladde som mulig. Etter hvert ble spørsmålene mer fokusert mot det sentrale tema. Utfordringen er blant annet å få svar på nok spørsmål og en tilstrekkelig diskusjon rundt ulike faktorer som påvirker valg pedagogene tar i sitt arbeid i barnehagen. Jeg hadde min egen forforståelse av begrepet hvilestund og hva det innebar. Spaningen hadde fortalt meg at jeg kunne risikere at ikke alle hadde den samme kjennskapen til fenomenet. Derfor valgte jeg å bruke begrepet *hvile*. Det ble viktig å vite hva forskningsdeltakerne legger i begrepet hvile, hva de anser som hvile, og hvordan de legger til rette for det i praksis. For å være sikker på at vi uansett hadde en viss felles referanse til temaet, benyttet jeg et sitat fra en boka "Å forstå barns tanker", Pramling & Østberg 1986) som omhandlet en samtale mellom et førskolebarn og en "barnehagetante" om temaet hvilestund. Hensikten var å høre hvilken oppfatning,

verdier og holdninger de hadde til både i forhold til innhold og muligens begrepsbruken (vedlegg nr 5).

### 3.5 Analyse

Denne studien beskriver den mening noen få mennesker legger i opplevelser i forbindelse med bestemte erfaringer knyttet til fenomenet *hvile i barnehagen*. Målet er å forsøke å få fram begrunnelser, holdninger, og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt. Jeg som forsker vil gjennom systematikk, analyse og tolkning se dette i lys av teori og gjøre det usynlige synlig og det ubevisste bevisst (Nilssen 2012). Så ved bruk av den hermeneutiske spiral beveger jeg meg stadig mellom hele og deler av det som skal fortolkes. Forståelsen av et fenomen settes i lys av teori som gir ny forståelse. Hermeneutikken, også kalt fortolkningslæren, viser hvordan man tolker et fenomen i mellomrommet mellom det kjente fra tidligere forståelse i møte med det ukjente (Gustavsson 2007).

Som del av kodingen har jeg har benyttet meg av *meningsfortetting* som innebærer en forkortelse av deltakernes ytringer til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann 2009).

#### 3.5.1 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Begge intervjuene hadde en varighet på cirka 70 minutter og ble gjennomført med en ukes mellomrom. Jeg brukte lydopptaker, og det så ikke ut til å prege deltakerne. Postholm (2010) anbefaler å ta feltnotater underveis under intervjuet. Jeg valgte å ikke notere underveis for å kunne konsentrere meg fullt og helt om det som foregikk i samspillet mellom forskningsdeltakerne. Innledningsvis, etter den praktiske informasjonen, understreket jeg at det var deres egne holdninger og erfaringer jeg var interessert i og at de først og fremst skulle snakke med hverandre. Deltakerne fikk først 2 minutter til å skrive noen stikkord om hva de forbinder med *hvile for barn mellom 3 og 6 år i barnehagen*. Deretter fikk de komme med sine umiddelbare tanker i en styrt runde. Jeg benyttet dette rådet fra Halkier (2010) for at deltakerne skulle få fram flest mulige egne perspektiv i begynnelsen før de eventuelt begynte å «gruppetenke». Fordelen er at de ikke begynner å «gruppetenke» og å skape enighet i begynnelsen av fokusgruppeintervjuet (Halkier 2010). Min oppgave som moderator, innebar å få deltakerne til å snakke sammen og å komme seg videre i samtalene samtidig som det også var nødvendig innimellom med både *probing* og *prompting*<sup>1</sup> for at de skulle holde seg

---

<sup>1</sup> «Probing» innebærer det man gjør underveis for å få samtale og samspill til å flyte, mens «prompting» handler om å stille oppfølgingsspørsmål når man ønsker å forfølge et uventet eller interessant tema deltakerne snakker om (Halkier 2010, s 70).

innenfor temaet, for å følge opp uventede problemstillinger og for å *hente de inn* til temaet igjen. Som moderator for intervjuene var det en utfordring å balansere forholdet mellom egen nærhet og distanse, og å oppmuntre deltakerne til å snakke med hverandre og til å håndtere den sosiale dynamikken. I dette lå også utfordringen i å tåle stillhet og la deltakerne snakke og ha sine nødvendige pauser så de fikk tid til refleksjon.

### **3.5.2 Om dynamikken i O15 og U5**

Den opprinnelige antakelsen var at tidspunktet for deltakernes utdanning ville indikere en viss forskjell mellom gruppene. Riktig nok ble alders - sammensetning noe annerledes enn på forhånd antatt, men jeg vil ikke fokusere spesielt på dette i studien.

Jeg er likevel klar over at deltakere med en annen bakgrunn, mest sannsynlig ville preget studien på en annen måte. Alle hadde tidligere erfaringer med hvilestund, og var enige om at den er forsvunnet. De hadde også det felles at de ikke visste hvorfor den var blitt borte. Sammen resonerte de seg fram til mulige årsaker som ga forklaringer på dagens praksis. Intervjuet økte bevisstheten om temaet, og det er medvirkende årsak til at argumentasjonen kan oppleves mortstridende om de ser og tar hensyn til barnas behov for hvile eller ikke. Det ble det som innenfor kvalitativ forskning kalles epistemologisk tilnærming siden forsker og forskerdeltakerne sammen konstruerte kunnskap (Postholm 2010).

Felles for begge gruppene var at de ikke hadde hatt særlig fokus på temaet tidligere. Ingen hadde på forhånd noe bevisst forhold til hva som egentlig var årsaken til at hvilestunda forsvant. Men de husket den som noe strevsomt og kjedelig for noen barn, og nødvendig for andre. Spesielt i O15 hadde alle klare oppfatninger av at barn trenger å ta pauser og hvile i en eller annen form i løpet av en dag. Begge gruppene stilte spørsmålet : "Hva ER hvile egentlig?" Innad i hver gruppe resonerte de seg sammen fram til hva denne hvilen kan bestå av i dag. Samtalene og gruppeprosessene i begge gruppene medvirket til en bevisstgjøring. samspill i gruppa og den enkeltes synspunkt ikke må sees isolert fra samspillet mellom deltakerne.

Gruppedynamikken i O15 bar preg av engasjement. Alle tok ordet omtrent like mange ganger. De diskuterte i stor grad uten min inngripen, og samtalen bar preg av mye erfaring, tydelige meninger, enighet og ikke minst humor og noe alvor. Lokalet som var en gammel barnehage bidro nok til å sette minnene i sving. Første del av intervjuet ble en form for kollektiv

---



«mimring» der alle bidro til å minnes hvordan det en gang var. Min rolle som moderator i begge fokusgruppeintervjuene, innebar først og fremst «prompting» ved at jeg stilte ulike oppfølgings spørsmål når forskningsdeltakerne beveget seg inn i uventede diskusjoner som jeg ønsket at de skulle utdype. En og annen gang hjalp jeg de tilbake til riktig spor, samtidig som jeg også tilførte nye element i samtalen. Det så ut til å være stor enighet i gruppen.

U5 var en engasjert gruppe der det var mer ujevnt fordelt hvor mye som ble sagt. Derfor måtte de ha større moderatorinvolvering for at alle skulle få komme til orde. Det betydde at jeg styrte mer og ble mer delaktig i gruppeprosessen noe som også påvirket temaet de snakket om. På grunn av alderen til de nyutdannede, ble mest sannsynlig ikke forskjellen så stor som den kunne blitt med yngre deltakere. Intervjuet foregikk på en skole der omgivelsene ikke i seg selv inspirerte til samtale om det spesifikke temaet. Det skapte heller ingen umiddelbare assosiasjoner og felles minner for deltakerne. Derimot hadde de det til felles at de hadde faglitteratur klart i minne og det bar samtalen og argumentasjonen deres preg av.

### **3.5.3 Koding og kategorisering**

Etter å ha transkribert materialet var det tid for *åpen koding* av datamaterialet (Postholm 2011). Med mange store ark og tusjer i ulike farger, laget jeg først samlebegreper for alt forskningsdeltakerne snakket om. Det ble til samlebetegnelse «Hva var hvile» «Hva er hvile». Det viste seg at fokuset i stor grad var rettet mot vilkårene som vanskeliggjør hvile i dag. I analyseprosessen la jeg merke til dilemmaene forskningsdeltakerne var opptatt av. De mente hvilestunda er forsvunnet, og jeg anså det som viktig å forstå hvorfor de hadde denne oppfatningen, og bakgrunnen for deres holdninger og valg. Dermed måtte jeg forsøke å skaffe meg en oversikt over hvordan de omtalte og hva den alternative hvilen består i.

Målet var å finne noen overordnede kategorier som favner det mest sentrale og som ga mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2008). Jeg leste gjennom intervjuene utallige ganger samtidig som jeg reduserte materialet og laget kategorier i flere omganger. Da jeg hadde skaffet denne oversikten og sammenlignet begge gruppene, samlet jeg ytringer som naturlig hørte sammen og som etter hvert utkrystalliserte seg som gjeldende kategorier. Jeg gikk tilbake til det skriftlige materialet for å forsikre meg om at kategoriene ville dekke det forskningsdeltakerne var mest opptatt av i forhold til problemstillingen. Det var en konstant dialektisk prosess, frem og tilbake mellom tekst, meg som har tolket den og teori. Jeg hadde en hermeneutisk tilnærming til arbeidet. Den gjør seg gjeldende under hele forskningsprosessen og legger vekt på at det ikke finnes en egentlig

sannhet, men at et fenomen kan forstås på ulike måter (Gadamer 2010). Jeg tolket forskningsdeltakernes ytringer skrevet ned som tekst, kombinert med vekselvise bevegelser mellom teori og vurderinger, og forsøkte å skape mening i det teksten formidlet. Dette resulterte i studiens teoretiske kategorier (*vedlegg nr 6*).

### 3.5.4 De fire kategoriene

I et vekselvirkningsforhold - dialektisk forhold - mellom teori og empiri kom jeg fram til at det forskningsdeltakerne snakket om som først og fremst påvirker vilkårene for hvile, kan deles inn i fire kategorier. Denne hermeneutiske spiral medførte at jeg frem og tilbake mellom teori og empiri har forsøkt sette forskningsdeltakernes utsagn, resultatene av data, inn i et videre teoretisk rammeverk for å skaffe en dypere forståelse for fenomenet. *Dokumentasjon* og *profesjonelt skjønn* er to kategorier som delvis avhenger av hverandre og vil drøftes opp mot hverandre. Kategoriene *tid til å være* og *vekt på å lære*, viser hvordan tid til å undre seg betraktes som en utvidet form for hvile ved fravær av målrettet læringsaktivitet, og samtidig er en forutsetning for helhetlig læring.

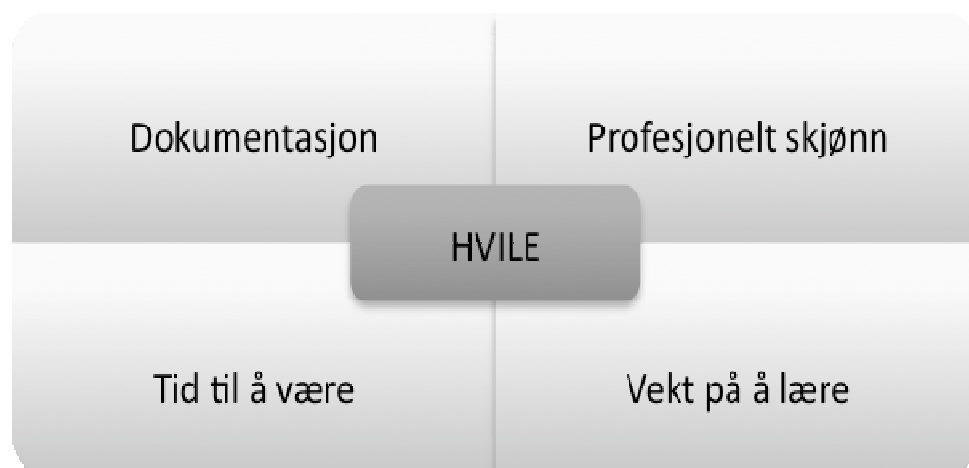


Fig . 1 Overordnede kategorier som omfatter det mest sentrale i datamaterialet, og som ligger til grunn for videre analyse og tolkning.

## 4.0 TEORI

I denne delen beskriver jeg de teoretiske kategoriene som er resultat av den hermeneutiske fortolkningen av data. Prosessen resulterte i at kategoriene har den to - delte funksjonen av å både være et resultat og et analytisk verktøy for forskningsdeltakernes data.

### 4.1 Dokumentasjon

I denne kategorien vil jeg belyse generelle utviklingstrekk i samfunnet før jeg omtaler dokumentasjon og kontroll som konsekvens av dette. Det danner utgangspunkt for den senere analysen.

Vi må løfte blikket for å forstå flere av vilkårene som påvirker tilrettelegging for hvile i barnehagen. Den overordnede politiske og byråkratiske styringen er med på å påvirke barnehagelærernes opplevelse av mulighetene for hvile. Med ønske om å modernisere og effektivisere, har offentlig sektor og utdanningssektoren de siste 20 åra gjennomgått store endringer. Hvordan denne såkalte *New public management (NPM)* – tenkningen også har påvirket barnehagen, og hva den består i, vil jeg gjøre greie for her.

#### 4.1.1 New Public Management og globalisering

New Public Management (NPM) er en samlebetegnelse på flere ulike prinsipper for omorganiserings- og fornyingsprosesser i offentlig sektor siden 1990-tallet. Globalisering er et særlig viktig fenomen for å forstå restruktureringen av utdanningssystemet. Globaliseringen kan oppfattes som den nye store fortellingen om oss selv, med moderne vitenskap og ny teknologi, spesielt knyttet til informasjonsteknologien. Et hovedelement i NPM er vektlegging på individualisme og valgfrihet. Ønsket har vært effektivisering og samtidig å bedre kvalitet og dokumentasjon. Globalisering dreier seg om fenomener som berører hele vår klode med den nye markedsøkonomien og markeds kapitalisme som kjerne. Den nyliberale økonomiske politikken er blitt institusjonalisert og globalisert ved etableringen av overnasjonale institusjoner som blant annet Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD<sup>1</sup>). Det innebærer nye muligheter for vekst og ekspansjon, men også

---

<sup>1</sup> OECD står for *Organisation for Economic Cooperation and Development* – organisasjon i sin nåværende form etabler i 1961 bestående av 30 medlemsland med de mest utviklede land i verden med hovedformål å samordne den økonomiske politikken. En global organisasjon for høyt industrialiserte og økonomisk velutviklede land med langvarig engasjement innen utdanning og forskning (Karlsen 2012)

avhengighet og sårbarhet (Karlsen 2012). Utdannings- og forskningsdepartementet er omdøpt til Kunnskapsdepartementet, og alle politiske partier ønsker høyere kunnskapsnivå, men er uenige om hvilke kunnskaper og hvordan kunnskapene kan erverves. Kunnskapsløftet som reform, er nært knyttet til kunnskapskrav fra den konkurranseorienterte økonomien, og årsaken til det økte fokuset på kunnskapsformidling er oppfatningen i offentlig sektor om at kunnskap gir konkurransefortrinn i et globalt perspektiv. Virkemidler knyttes til økonomi, og kvaliteten på skolen er avgrenset til målbare kunnskaper ved nasjonale prøver, noe Karlsen (2011) fremhever som usikre indikatorer på måloppnåelse. I barnehagen innebærer det fokus på økt kunnskap og krav til dokumentasjon av arbeidet. Disse målsettinger, resultat- og ansvarskrav plasseres utenfor de profesjonelles kontroll, for eksempel gjennom lederavtaler, og hensikten er å effektivisere og samtidig bedre kvaliteten på offentlig sektor for å få de til å yte mer. Profesjonell styring knyttes dermed mer opp mot mål, ledelse, hierarki, økonomi og kontroll (Karlsen 2011).

#### **4.1.2 Dokumentasjon og kontroll**

Stortinget i Norge har forutsatt at forvaltningen styres etter prinsippet om mål- og resultatstyring, (Innst. Nr.156,1992-1993). Stortingsmeldinger som utdanningspolitisk kilde kan generelt forstås som kommunikasjon mellom det politiske systemet og samfunnet omkring (Karlsen 2011). Oppnådde resultat, skal ifølge bevilgningsreglementet beskrives. *Accountability* er en form for eksternkontroll der arbeidstaker gjennom økt krav til dokumentasjon må gjøre rede for sine vurderinger og beslutninger. Hensikten med *accountability* er å ha en viss kontroll over det skjønns som utøves. «The new accountability» er del av NPM og kalles den økte byråkratiseringen, som også kan betraktes som økt mistillit (Molander 2013). Nye krav om måling, testing, dokumentasjon og rapportering kalt *målstyringsdiskursen*, også betegnet som «mål- og vurderingsstyring», må sees som resultatet av myndighetenes ønske om kontroll og kvalitetssikring (Karlsen 2012, s 97). Hovedtanken i målstyringsdiskursen er at sentrale myndigheter skal ivareta en enhetlig nasjonal styring ved å formulere overordnede mål. Målene skal presiseres og formidles videre nedover i systemet og følges opp med tilbakemeldingsrapportering og resultatvurdering. Dokumentasjon benyttes som del av rutiner for å rapportere om måloppnåelse og virkninger. Hvordan målene blir nådd overlates til virksomheten å finne ut av (Karlsen 2011).

#### **4.1.3 Hva og hvordan dokumentere**

I barnehagen innebærer dokumentasjonsarbeidet utgangspunkt i føringer lagt i rammeplanen (KD 2011) som bygger på Lov om barnehager.

I Lov om barnehager står :

*Barnehagens eier og kommunen som barnehagemyndighet kan be om å få seg forelagt barnehagens årsplan, dokumentasjon av barnehagens arbeid og resultatene av barnehagens vurderingsarbeid som grunnlag for tilsyn og drøftinger med personalet om behov for kompetansetiltak og utviklingsarbeid.*

(Barne- og familiedepartementet 1995, s 55 )

Rammeplanen (KD 2011) beskriver hvordan barnehagelovens bestemmelser skal følges opp, og at den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang for dokumentasjon ut fra lokale forutsetninger og behov. Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier i forhold til enkeltbarns utvikling. Informasjon og dokumentasjon skal gi grunnlag for refleksjon og diskusjoner i personalgruppen og med barn og foreldre. Resultatene av vurderingen bør legges til grunn for videre arbeid. Planene skal være fleksible og legge til rette for bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre, barnehagens personale, og eiere i barnehagens dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet (KD 2011, s 55).

#### **4.1.4 Dokumentasjonspraksis i lys av evalueringsrapporten "Alle teller mer"**

NPM og accountability - tenkninga har medførte økte krav til kontroll og dokumentasjon på mange nivå i samfunnet. Evalueringsrapporten *Alle teller mer* (Østrem, Tholin, Nordtømme, Jansen, Hogsnes, Bjar 2009), viser at dokumentasjonsarbeidet ble sett på som den største utfordringen i implementeringsarbeidet av rammeplanen i 2006 (KD 2006). Rapporten viser at den oppfattes som et dokument barnehagemyndighetene kan støtte seg til og bruke aktivt ved tilsyn i kommunen. Det er noe uklart hva som er kommunens ansvar som tilsynsmyndighet og hva som er underlagt styrers faglige ansvar for praksis i egen barnehage. Dette får betydning for utøvelse av praksis. Kravet om økt dokumentasjon av innholdet i barnehagen, har medført utfordringer på grunn av usikkerhet om hva som skal dokumenteres, og hensikten med den. Føringer for dokumentasjon knyttes til områder som samarbeid, sammenheng mellom barnehage og skole, dokumentasjon og implementering av fagområder. Oppfatningen av at barnehagen gjennom rammeplanen (KD 2011) stilles overfor mange ulike, utydelige og motstridende krav, medfører at det velges dokumentasjonsmetoder som er egnet til å kartlegge det som er enkelt å måle framfor kritisk å reflektere over de valg man gjør (Østrem et al 2009). I noen tilfeller ser det ut til at kommuner går utover sitt ansvar for å få kunnskap om barnehagens dokumentasjonspraksis og selv legger føringer for omfang og

metoder for dokumentasjon i den enkelte barnehage (Østrem et al 2008). I dette studiet har jeg valgt å ikke skille mellom eller skildre de ulike formene for dokumentasjon.

## 4.2 Profesjonelt skjønn

En faktor som påvirker innholdet i barnehagen, og dermed også opplevelsen av vilkårene for hvile, er utøvelse av barnehagelærerens profesjonelle skjønn. Hva dette består i vil jeg utdype her. Først vil jeg rette oppmerksomheten mot begrepet profesjon, for deretter å si mer om utøvelse av profesjonelt skjønn innen ulike diskurser.

Profesjon er et sammensatt fenomen som viser til kunnskap og dermed også til epistemiske verdier som «sann», «gyldig», «holdbar» og til ferdigheter. Den idealtypiske profesjon har flere kjennetegn i følge Sciulli (Fauske 2008), men viktigst for barnehagelæreren er at:

- Profesjonsutøveren er tildelt posisjoner på bakgrunn av tillit som gir rett til skjønnsutøvelse og en form for makt.
- Profesjonen har et ansvar for nødvendig faglig oppdatering

(Molander & Terum 2008).

### 4.2.1 Grunnlag for utøvelse av skjønn

Utøvelse av skjønn hevdes å være kjernen i profesjonelt arbeid. I juridisk forstand er det en delegert myndighet til å fatte beslutninger. Et argument for bruk av skjønn er å sikre fleksibilitet og tilpasning til de individuelle behov og ulike omstendigheter. Disse omstendighetene er "kilder til ubestemthet som skjønn må lukke" (Grimen & Molander 2008, s 184).

Utdanningsforbundet har utarbeidet retningsgivende forpliktelser for sine medlemmer, og i «Lærerprofesjonens etiske plattform» (2014) står at "Lærerprofesjonens lojalitet skal ligge hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste" (Udf 2014, s 3). Det er del av den profesjonsetiske forpliktelsen, og rommet for skjønnsutøvelse utvikles i møtet mellom lærerprofesjonens kunnskapsbase og den enkelte barnehagelærers erfaringer.

Skjønnsmyndighet er basert på at den som utøver skjønn skal kunne gjøre rede for vurderingene som beslutninger baseres på (Molander & Smeby 2013, s 44). Profesjonens arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn for å kunne håndteres på en adekvat måte. Å eliminere skjønn er ikke mulig, og et motargument mot å redusere skjønn, er at visse ytelser ikke er mulig å gjøre universelle.

Innføring av rammeplan i 2006 ga barnehagelærerne nye og mer konkrete rammer å utøve

skjønn innenfor både i form av faglige spesifiseringer, og krav til å dokumentere dette (Molander 2013). Skjønn kan oppfattes på flere måter.

Skjønn som *strukturell kategori* har krav til begrunnelse i fokus. Skjønn blir forstått som et begrenset rom der beslutningene må tas innenfor rammefaktorene. Innskrenkelsen av rommet for skjønnsutøvelse er bildet på restriksjoner av frihet til bruk av skjønn fastsatt av myndighetene (Molander & Smeby 2013). Skjønn som *epistemologisk kategori* har til hensikt å forbedre betingelsene for, og kvaliteten på den resonnering som leder fram til vurderinger og beslutninger i rommet for skjønn. Det krever dømmekraft. At det er epistemisk betyr at det handler om fornuft, kunnskap og viten. Muligheten for skjønnsmessige vurderinger begrenses av at man har en forpliktelse til å begrunne overfor andre – for eksempel delegerende myndighet eller berørte parter. De profesjonelle har fått skjønnsmyndighet på grunnlag av autorisert kunnskap, og det forventes at profesjonsutøveren kan begrunne sine avgjørelser ut fra denne kunnskapen. En konsekvens av skjønn i epistemisk forstand innebærer en forpliktelse til vurderinger av offentlige grunner, noe som er viktige bærebjelker innenfor accountability – tenkningen (Molander & Smeby 2013).

#### **4.2.1 Diskurs og makt**

De muligheter barnehagelærerne opplever at de har for å se og legge til rette for hvile i barnehagen, preges av strømminger i tiden. Skjønnsutøvelse må sees i sammenheng med makt og profesjon fordi myndighetene og barnehageeier har en viss råderett og innflytelse på drift av barnehage og utøvelse av praksis. I barnehagen innebærer utøvelse av makt en mulighet for barnehagelæreren til å få igjennom sin vilje og muligens også å gå på tvers av andres vilje. Dette perspektivet er særlig fremhevet av Foucault slik Østrem forstår han (2012). Den skjønnsmessige vurderinger foretas ut fra det som fremstår som sant og riktig for oss. Stadig ny kunnskap endrer forståelsen av barndom, og kunnskap er makt. Diskursbegreper viser til måten vi snakker, skriver og tenker på, og i dette ligger også en bestemt forståelse av makt. Diskurser kan forstås som strømminger i tiden, og beskrives av Rhedding-Jones som

*«Discourse is what you can't see and you can't hear, but which through it's power makes people talk up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing»* (2010, s. 82).

De rådende diskurser har innvirkning på våre liv ved at de har makt over oss. På den måten er de med på en konstruksjon av virkelighet som vi opplever som innforståtte sannheter og som det ikke nødvendigvis blir knyttet kritiske refleksjoner til i hverdagen. Innenfor

barnehagetradisjonen og pedagogisk tenkning finnes det også slike underforståtte tanker om hva som er rett og galt, hva som har verdi og er god praksis. De diskurser som øver avgjørende innflytelse på en bestemt praksis kan sees på som dominerende diskurssystem eller som sannhetssystemer (Østrem 2012). Det vil si makten utøves ved å bestemme hva vi skal betrakte som sannheter. Ansvar som hviler på profesjonsutøveren baseres på en viss maktrelasjon. For å utøve makt må man ha en forståelse av diskursen og å inkludere eller ekskludere fra denne. Sannhet og kunnskap skapes av makt og av individet selv. Kunnskap gir oss visse normaliseringsteknikker som igjen gir beskrivelser som vi forstår som sanne. Profesjonens makt og det som anses som gyldig og sann kunnskap kommer til uttrykk gjennom profesjonsutøverens argument og handling. Makten ligger i det som fremstår for oss som sann kunnskap og som framvises som sant og riktig og kalles sannhetsregimer, og ikke det som gjerne betraktes som makt (Østrem 2012).

#### **4.2.2 Profesjonell kunnskap**

Vilkårene for hvile i barnehagen, påvirkes av personalet som har profesjonell kunnskap bestående av både teoretisk og taus kunnskap om enkeltbarn og deres beste. Taus kunnskap er vel så viktig som teoretisk kunnskap i utøvelse av profesjon. Barnehagelærerne innehar en profesjon der det er i vekselvirkning mellom teoretisk kunnskap og handlinger man må reflektere for å lykkes i praksis. Profesjonell praksis må sees som en problemløsningsprosess. All profesjonell kunnskap og erfaring må benyttes for å definere en situasjon (Schön 1983). *Taus kunnskap* (også kalt praktisk kunnskap mm) kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra de som har den, og fra de situasjoner hvor de har blitt lært og anvendt. Taus kunnskap uttrykkes i handlinger, bedømmelser og skjønn, og kan defineres som en stilltiende og innforstått praktisk kompetanse hos personalet, som er knyttet til kunnskaper, verdier og holdninger (FAD1982). Å være en del av en profesjon handler om å ha taus kunnskap, også kalt praktisk klokskap. Elementer av taus kunnskap spiller ofte en langt større rolle i profesjonsutøvelsen enn den teoretiske, og består av det som kan og det som ikke kan artikuleres verbalt (Molander og Terum 2008).

*Teoretisk kunnskap* innen en profesjon innebærer at man forvalter vitenskaplig kunnskap. Den består av både teoretisk og vitenskaplig kunnskap i tillegg til praksis, og den er den samme uavhengig av hvem som har den, hva den brukes til og hvor den anvendes. Det kan informere og komplettere skjønnet, og med bakgrunn i teoretisk kunnskap, bevisstgjøres handlinger gjennom refleksjon. Teoretisk kunnskap ligger innebygget i handlingsmønstre og kan ikke



alltid beskrives. Vi kan ikke alltid sette ord på hva vi vet, men vi kan vise hva vi kan - altså har vi praktisk kunnskap (Molander og Terum 2008). Teoretisk og praktisk kunnskap kan ikke skilles hevder Grimen (2008), og det er viktig hvor elementene i profesjonskunnskapen kommer fra. Profesjonskunnskap gir mening når profesjonsutøveren vurderer, reflekterer og handler i forhold til både individuelle rettigheter og behov ut fra kulturelle og kollektivistiske hensyn.

Barnehagelæreren som profesjonsutøver har delegert myndighet til å ivareta bestemte samfunnsoppgaver. Praktisk kunnskap må være utgangspunktet for å diskutere profesjonskunnskap. Valgene som tas på barnas vegne må begrunnes og legitimeres ut fra lover og forskrifter, profesjonskunnskap og etisk forsvarlig praksis (Grimen 2008). Taus kunnskap innebærer at mennesker handler på bakgrunn av hva de tror og vet. Vi vet mer enn vi kan sette ord på og årsakene er mange. I barnehagen er disse normer og regler blant annet preget av at man er bundet av taushetsplikt, vanlig høflighet og etikette. Det kreves ofte ikke-artikulert kunnskap for en handling, og det er forbindelse mellom valg som tas på bakgrunn av det som er bevisst og reflektert og det som er ubevisst og ureflektert. Slik kunnskap er det umulig å ha oversikt over, og vanskelig å sette ord på (Grimen 2008).

### **4.3 Tid til å være**

Vilkårene for hvile kan bestå i å ha nok tid og bare være, uten noe annet formål. Vilkåra for hvile i barnehagen preges av å være på en læringsarena, der læringen ikke alltid skjer i form av kunnskapstilegning. Læringen kan finne sted og beskrives med ord som erfaring og danning. Slik læring krever et rolig tempo, et nærvær og gjerne en barn-voksen-relasjon som er preget av omsorg. Hvordan hvile i form av undring påvirker mulighetene for slik nærværsbasert erfaringslæring, vil jeg gjøre rede for her.

Denne teoridelen må sees i sammenheng med den påfølgende om tid til å være og læringstrykket siden jeg vil etablere en sammenheng mellom hvile og en bestemt form for læring – nemlig undring og danning. Tid til å være presenteres ikke bare som hvile, men som grunnlag for læring gjennom undring og danning. Det kan sees som en forutsetning for å lære. Til slutt i kapitlet presenterer jeg metoden om Oppmerksomt nærvær som eksempel på hjelp til å være, en måte å tenke på som kan betraktes som et konkret redskap for hvile og stressmestring.

### 4.3.1 Hvile ved undring og danning som forutsetning for læring

*...Foreløpig høres bare stillheten, og intet skjer.  
Alt bare venter. På noe som aldri har vært før, og som ingen vet hva  
er. Vi aner ikke hva som skal hende, - vi vet bare at det kommer.  
Etter stillheten kommer den store forandring...*  
(Jens Bjørneboe, 1980, s 6)

Med utgangspunkt i Hansen`s bok "At stå i det åpne" (2010) vil jeg beskrive det jeg forstår som hans syn på undring. Hvem har ikke opplevd at det skjer noe i livet i hverdagen som berører oss på en eller annen måte. Vi blir stille og den tausheten er et signal om at det er noe som erfares og læres på et annet plan enn det som er vanlig. Noen mennesker kaller dette for «stjernestunder» fordi det plutselig oppstår et nærvær og en konsentrasjon i rommet eller i samtalen som førte til en grunnleggende endring av den horisont som de på forhånd hadde. Det er som om man trer ut av et mindre rom og inn i et større rom av erfaringer og stemninger. Man er blitt brakt inn i en annerledes, nærværende og levende verden gjennom undring og forståelse. En slik dypere forståelse krever en stillhet og langsommelighet av mennesket, en spesiell form for tilbakeholdenhet og lytting. Det kan tilsynelatende være en forbindelse mellom den filosofiske undring og opplevelsen av nærvær og livsglede. Spørsmålet er hvorfor det er slik. Enkelte sider ved livet krever stillhet, og at vi fordyper oss og streber etter visdom, skjønnhet og meningsfullhet (Hansen 2010). Vi må selv bli bevisste hvilke tanker og holdninger vi har til dette. En bestemt form for langsommelighet, lyttende, lekende og undrende holdning og væremåte kan kjennes igjen i de gamle grekernes begrep om etisk selvomsorg og i nyhumanistenes begrep om dannelse (Bildung). Amundsen (2013) hevder det kan være hensiktsmessig å skille mellom *spontane undringssamtaler* som tar utgangspunkt i barnets samtaler der og da, og *planlagte filosofiske samtaler* som er ment å skape undring. Undringen preges av forståelse som er det viktigste av alle hermeneutiske betingelser. Det kan innebære en god samtale og den gode samtale er når samtalepartnerne føres inn i noe ingen på forhånd vet hva vil føre med seg (Gadamer 2010). Gjennom dialogen anerkjennes barnet og såfremt de voksne imøtekommer barns undring og tanker, vil de få innsikt i barnets livstolkninger likeså vel som å stimulere barns intellektuelle ferdigheter. Å være i en slik samtale og å undre seg over et fenomen, bidrar til en dypere forståelse av fenomenet.

Undring er et oversett læringspotensiale, og er tegn på at vi har nådd grensen for vår erkjennelse (Amundsen 2013). Vi kommer til ny erkjennelse når vi undrer oss og det foregår

endring av eksisterende kognitive skjema. Undring i denne forbindelse sees på som en passiv undervurdert evne barn har til å reflektere. Ved å stimulere til undring får barna innsikt i egne forutsetninger for meninger som igjen gir inspirasjon til nye tanker og ideer. I tillegg til å forstå en sak, vil en kunne forstå seg selv i situasjonen. Spørsmålets vesen er å frisettede muligheter og holde de åpne (Amundsen 2013). Den levde erfaring den enkelte har er alltid utgangspunktet for ens forståelse av verden. Undring er en eksistensiell værensupplevelse som innbefatter en spesiell form for oppmerksomhet og refleksjon. Hansen (2010) er kritisk til dagens herskende utdanningspolitiske tenkning fordi den er preget av en instrumentell og kompetanseorientert forståelse, noe han blant annet hevder er ødeleggende for kreativitet og motivasjon. Tolle (2003) støtter det ved å hevde at det er i stillheten kreativiteten fødes og løsninger på problemer oppstår. Han mener sann intelligens fungerer uten ord, og at visdom kommer med evnen til å være i ro og se og lytte. Slik aktiviseres den ikke-begrepsmessige intelligensen (Tolle 2003, s 19). Moderne mennesker i dag er ikke vant til en nødvendig stillhet fordi vi har lært oss til selv å skulle skape mening og verdier ved å gjøre verden og våre liv meningsfulle (Hansen 2010). I rammeplan fra 1996 sto det at «mange barn savner en god stillhet som gir mulighet til å lytte (BDF 1996, s 63). Barns grunnleggende undring må holdes levende for å kompensere for den stillhet barna mangler.

#### **4.3.2 Læring ved tilstedeværelse og nærvær**

Nødvendig ro og hvile for utvikling av barns personlighet og arbeid for å forebygge stress fremmer deres dannelsesprosesser. Undring er en grunnleggende forutsetning for å forstå, klassifisere og prøve å finne allmenngyldige regler. Det er en forutsetning for kunnskap. Amundsen (2013) omtaler undring som selve kjernen i all motivasjonsteori og beskriver hvordan denne suspenderer vanemessige måter å betrakte verden på og samtidig lokker folk inn i nye og kreative tenkemåter. Kontrasten anses å være i en ensidig fornuftsmessig søken etter kunnskap (Amundsen 2013). Barnehagen må sørge for at det finnes tid og rom for samtaler, undring og lytting. Det er både en viktig del av den helhetlige læringen og en forutsetning for danning. Den voksnes utfordring kan være å dvele ved barnets intensjon, ved selve meningen. Barna trenger de voksne til å dele sine følelser og sin undring med. Profesjonsutøverne må lære å igjenkjenne og tilrettelegge for denne nærværssituasjonen for å bli i stand til å forstå den dannelsesmessige betydningen. Vi må selv bli bevisste hvilke tanker og holdninger vi har til dette. En bestemt form for langsommelighet, lyttende, lekende og undrende holdning og væremåte kan kjennes igjen i de gamle grekernes begrep om etisk selvomsorg og i nyhumanistenes begrep om dannelse. Den voksne må være lydhør og alltid

holde mulighetene åpne for å tre inn i slike undringsfellesskap med barna, og være åpen for nye sannheter og andres tolkninger (Amundsen 2013). Ved å legge til rette for slike dialoger og stunder vil gevinsten være nødvendig ro og hvile – eller omvendt. Ro og hvile kan medføre slike undringsfellesskap.

Begrepet danning finner vi gjentatte ganger i rammeplanen (KD 2011), og det innebærer formidling og overføring av visse holdninger og erfaringer gjennom praksis. Undring, oppmerksomhet og refleksjon fremheves først og fremst gjennom faget *Etikk, religion og filosofi*. Danning består i at barna skal lære å kjenne seg selv, og å utvikle en indre moralsk bevissthet som kan være til hjelp når de skal foreta beslutninger. Dette skal foregå gjennom dialoger som er en viktig prosess uten ende (Amundsen 2013).

### 4.3.3 Tidsdimensjonen

- "What time is it?"

- "It is now." (Kroese, 2005)

Steinsholt (2012) omtaler tid i lys av Gadamer og sier at slik vi erfarer begrepet i dag, er det noe vi har til rådighet. Det er noe vi kan bruke og ofte ikke har nok av. Kanskje erfarer vi det best når vi kjenner at "tiden løpet fra oss". Når vi kjeder oss oppleves tiden som tom og ubehagelig. Steinsholt referer Aristoteles som snakket om det *rette øyeblikket* og hvordan en pedagog er en som har praktisk visdom og vet de rette tingene på det riktige tidspunktet. Det ideelle vil være at slike *rette øyeblikk* er gode alternativ til det kjas og mas vi utsettes for (Steinsholt 2012). Vi omfavner de normene som hyller økt hastighet og produktivitet, og har det travelt. Eriksen (2001) støtter dette med sitt fokus på tiden og vår avhengighet av hurtighet. Alle sloss om de samme sekundene og man burde ønske seg langsom tid og stillhet for å få mulighet til å lytte og tenke. Vi er ikke lenger i stand til å roe oss ned og tenke stille, fredfulle tanker (Steinsholt (2012)). Vi ønsker å være over alt samtidig uten at tiden strekker til. I det teknologiske samfunn vi lever i, har det moderne menneske fokus på kunnskap og virksomhet. Tid omtales som noe det er for lite av både for barn og voksne, og betegnes gjerne i den forbindelse som stress. Men tid kan også være her-og-nå i motsetning til i form av framtid. Tid i form av her-og-nå kan betraktes som rom som gir muligheter og kan legge grunnlag for undring og hvile. I den forstand er tidsdimensjonen borte. En form for hvile kan være å ikke hele tiden skulle skape mening og verdier, men å ta inn over seg situasjonen og det barnet sier her og nå. Det må innebære fravær av målrettet læringsaktivitet der man har et bestemt læringsmål i sikte - en form for passivitet.

#### 4.3.4 Oppmerksomt nærvær

En måte å konkretisere det jeg overfor kaller "å være", kan knyttes til metoden som kalles Oppmerksomt nærvær (ON) eller «mindfulness». Metoden hevdes å ta kort tid og ha god effekt. Den går ut på å øve seg på, og å være tilstede i virkeligheten slik den er her og nå. Den amerikanske legen Jon Kabat-Zinn oppdaget på 70-tallet betydningen av å lære pasienter med stressproblematikk, smerte, angst og depresjoner enkle mindfulnessøvelser. Sammen med sine kollegaer ved University of Massachusetts Medical school i USA utviklet de en modell<sup>1</sup> som først og fremst var beregnet på voksne. Oppmerksomt nærvær for barn i Norge er fremdeles nytt. Oppmerksomt nærvær<sup>2</sup> har en positiv effekt på stressmestring og selvregulering, i tillegg til at erfaring og forskning har vist at systematisk nærværstrening over tid også har gunstig effekt på konsentrasjons- og læringsevne, på kvaliteten på samvær med andre og i gjøremål. ON innebærer å legge inn aktive pauser og å gire ned i hverdagen. I disse tilrettelagte pausene øver man seg på å være bevisst det man kjenner i seg selv akkurat her og nå. Man anerkjenner noe før en bestemmer seg for hva man skal gjøre med det. Fra naturens side har man evner og ressurser som kan trenes opp og styrkes (Sælebakke 2013). ON må trenes for å gi rom for å utvikle indre ressurser og for å kunne forholde seg til hverandre med respekt, vennlighet og empati. Sælebakke (2013) hevder at pedagogiske fagmiljøer er i ferd med å oppdage hvilken god metode oppmerksomt nærvær kan være i forhold til å skape et godt lærings- og utviklingsmiljø. De hevder metoden med oppmerksomt nærvær

- a) skaper nødvendige pusterom og girskifte i en intens hverdag.
- b) bidrar til å fokusere og konsentrere seg.
- c) bidrar til barns og unges personlige utvikling
- d) styrker emosjonell og sosial utvikling, og relasjonskompetanse.

---

<sup>1</sup> Michael de Vibe (De Vibe, Michael og Karem, R 2007) forklarer «oppmerksomt nærvær» ved å beskrive 3 viktige elementer: «oppmerksom» - man er oppmerksom på øyeblikket her og nå. «Nær» betyr at man er nær seg selv og sine medmennensker i den livssituasjonen man er i. «Vær» innebærer at man ikke bare skal gjøre.

<sup>2</sup> Oppmerksomt nærvær er en mer instrumentell tenkning enn undring. I prinsippet er det en metode der de arbeider ut fra en modell med fokus på kropp, pust, hjerte, kreativitet og bevissthet. Øvelsene bør være frivillig til et visst punkt, det vil si den delen som handler om å vende oppmerksomheten innover. Men selve pausen, rammen rundt øvelsen, bør respekteres av alle. Pusterommet er uansett av betydning selv om oppmerksomheten er fanget i å lese, dagdrømme eller holde på med en annen stille aktivitet mens resten av barna øver nærvær. Øvelsenes varighet tilpasses barnas alder og likeså må øvelsene tilpasses de barna som er tilstede ( Sælebakke 2013)

Å skape rom for oppmerksomt nærvær kan også bidra til nødvendig motvekt og balanse i forhold til høyt tempo og mye ytre fokus. Kanadiske forskere oppfatter *ON* som en grunnleggende oppfatning og aksept for *det som er* (Hansen 2008). Det innebærer å være oppmerksom og tilstede her og nå, og det får en til å dvele ved tanker og følelser og å være oppmerksom uten å være verken vurderende eller dømmende. Tanker, følelser, sanser og fornemmelser anerkjennes og aksepteres som de er. Den sokratiske samtale- eller jordmorkunst, der Sokrates stiller sine samtalepartnere spørsmål de må reflektere over, betraktes som både fortolkende og kritisk vurderende. Hansen (2008) vurderer det mindfulle og den sokratiske undring og tenking opp mot hverandre, og ser at det kan være en større sammenheng mellom det filosofiske nærvær og ON. Hansen (2008) hevder at ON muligens kan brukes som en metode for å hjelpe den filosofiske praktiker til å lettere la seg berøre, undre seg over og høre andre ting enn de som blir sagt direkte.

#### **4.4 Vekt på å lære**

I analysen viser jeg hvordan forskningsdeltakerne mener det økte læringstrykket påvirker vilkårene for hvile – og særlig gjelder det hvile i form av "å være" som beskrevet over. Jeg vil her se nærmere på hvordan fokuset på læring som kunnskaps- og kompetansemål med bakgrunn i et globaliseringsperspektiv kan se ut til å ha påvirket muligheten for hvile, og motsatt – hvordan økt press preger hverdagen i barnehagen. Men først en utdyping av begrepet helhetlig læring:

*Læringsbegrepet* i rammeplanen (KD 2011) må sees i et helhetlig perspektiv. Det innebærer at læring består av prosesser som gir varige endringer i barns kapasitet til å forstå, tenke, handle og oppleve. En skjelner mellom både teoretisk og taus (praktisk) kunnskap, og denne læring kan gi seg utslag i konkret atferd og knyttes til følelser og holdninger. Danning som en livslang prosess innebærer tilegnelse av meningsfull kunnskap i forhold til kultur, felleskap og samspill, og kan forstås som en demokratisk dimensjon knyttet til mer enn individuell læring av målbare kunnskaper og ferdigheter. Stadig flere synes å se læring som en helhetlig prosess som omfatter både undring, opplevelser og følelser basert på sansning, persepsjon og hukommelse (Lillemyr 2011).

##### **4.4.1 Læring i globaliseringsperspektiv**

Vi har fått økt vektlegging på læringsresultater og måloppnåelse både nasjonalt og internasjonalt. Etter at ansvaret for barnehagen gikk fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006, ble barnehagen betraktet som første steg i det livslange

læringsløp. Analyser av barneomsorg i Europa viser at det er en dreining mot mer akademisk orientert pedagogikk med strukturerte læringsmål rettet mot barnets fremtidige rolle som arbeidstaker. Et spenningsforhold mellom våre tradisjonelle verdier som vurderes som god pedagogikk, og markedsøkonomi der man heller snakker om effektiv pedagogikk, har fått fokus den senere tid (Karlsen 2011). OECD har spilt en viktig rolle når det gjelder å dokumentere den faktiske situasjon i de enkelte land. De har kommet med konkrete innspill til nye utdanningspolitiske tiltak. Mye av dette arbeidet har bestått i å utvikle indikatorer som målestokk på prestasjoner og nivå for landenes utdanningssystem. Prestasjoner og kunnskapsnivå blir sett på i internasjonalt perspektiv. PISA har utviklet tester i det som anses som viktige ferdigheter i fag som engelsk, lesing og skriving, matematikk og naturfag. Disse fagene anses som grunnleggende ferdigheter med høy prestisje og stor nytteverdi. OECD har en sterk og unik stilling som premissleverandør. I 1995 ble det konkludert med at OECD er de som har spilt størst rolle i norsk utdanningspolitikk (Karlsen 2011). Kritikere hevder at siden læring er knyttet opp mot de sju fagområdene<sup>1</sup> i barnehagen, har vi fått en forskyvning fra *sosialpedagogisk* til en mer *skoleforberedende* tradisjon. OECD kaller sistnevnte for *beredskap for skole-tradisjonen* der fokus er på kognitive mål og på læring på områder som forbereder til skolestart. OECD betegner dette som *utilitaristisk tilnærming* til barndommen fordi den ser barnet som en ung person som skal dannes og som samtidig skal være en investering i framtida. Barns læringsutbytte blir vurdert ut fra mål fastsatt for den enkelte virksomheten (Mørkeseth 2012). Skolen blir ansett som en nøkkelinstitusjon i samfunnsutviklingen, noe som viser seg når politikere har utdanningspolitikk som hovedsak. Barnehagen ble også knyttet til den samme tenkning ved innføring av fagområder da rammeplanen ble innført i 2006 (Karlsen 2011).

#### 4.4.2 Uttrykk for læringspresset

I styringsdokumenter tydeliggjøres fokuset på læring. I *Stortingsmelding 41* (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (KD 2008) og den reviderte rammeplan for barnehagens oppgave og innhold (KD 2011) ser vi hvordan den økte politiske interessen for læringsaktiviteter i barnehagen rettes mot såkalte skoleforberedende aktiviteter. Barn betraktes som ledd i et politisk landskap og omtales som ressurser og investeringsobjekt (Seland 2011). NOVA-rapporten *Kvalitet og innhold i norske barnehager* (2008) viser hva det er viktig å ha fokus på i de norske barnehagene. Resultater som ble viet oppmerksomhet var blant annet fra temaer

<sup>1</sup> De 7 fagområdene i rammeplanen (2011) består av fagene *Kommunikasjon språk og tekst, Kropp bevegelse og helse, Kunst kultur og kreativitet, Natur miljø og teknikk, Etikk, religion og filosofi, Antall rom og form.*



som læring og språkopplæring, IKT og matematikk. Omsorg og lek fikk ikke plass her. I rammeplanen (2011) kommer det økte læringstrykket til syne ved at

- det har blitt et betydelig større fokus på begrepet læring og utvikling av kunnskap.
- Det er innført sju fagområder med konkretiserte mål for kunnskaper og ferdigheter rettet mot formell og uformell læring.
- Krav til forholdsvis detaljert dokumentasjon både før, under og etter gjennomføring av aktiviteter. Det skal foruten å fungere som internt vurderingsarbeid, kunne gi foreldre, lokalmiljø, og kommunen som barnehagemyndighet planer for, og informasjon om hva barna opplever og lærer i barnehagen.
- systematisk vurderingsarbeid skal legge grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon.

*"Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger"* (rammeplan 2011, s 29).

*"Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling"* (rammeplan 2011, s 28 ).

Ulike læringskulturer gir forskjellige muligheter for læring, og det viktige er å ta stilling til hvilke måter å lære på barnehagen skal tillate og fremme, og hvilke læringsformer som skal utelukkes fra barnehagen (Vist og Alvestad 2012). Når Tholin (2011) er kritisk til at omsorg som aspekt ved læring ikke vies nok oppmerksomhet, skyldes det et utydelig skille mellom omsorg og læring. Den danske barnehageforsker Broström (2009) er enig i at læringsbegrepet har vunnet innpass i barnehagesektoren men avviser at det har gått på bekostning av omsorgsdimensjonen. Det at læring har gått på bekostning av lek og omsorg, støttes i rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al 2009). Gjennom fagområdet *Antall, rom og form*, har tall fått en mer framtrødende plass. Fagene *Etikk, religion og filosofi* anses som det minst viktige faget og får lavest prioritet. Barnehagen, før som nå, har blitt betraktet som del av en læringsdiskurs. Læring og omsorg forutsetter hverandre. De målbare resultatene som etterspørres mer nå enn tidligere, kan i større grad identifiseres innen skoletradisjonen. På vei bort fra omsorgsbegrepet er man i ferd med å betrakte barn som *kompetente, robuste og autonome* istedenfor *sårbare og avhengige* (Seland 2009, Kjörholt 2010).

Tidsperspektivet i forhold til livslang læring, viser det rom læring kan betraktes i forhold til. Det innebærer en fremtidsrettet og målfokusert aktivitet som en investering for fremtida. Når det sees som rom i forhold til barns læring, må det både bli ansett som noe som foregår her og



nå og i fremtida, og som innebærer at den skal gjøre nytte og ha en effekt på andre komponenter i livet.

## 5.0 EMPIRI OG ANALYSE

Deltakerne i fokusgruppeintervjuene, heretter kalt forskningsdeltakerne, fokuserte i stor grad på hvilke hindringer som er knyttet til vilkårene for hvile i barnehagen. De hevdet at den tradisjonelle hvilestunda er forsvunnet, og diskusjonene dreide seg mye om hvorfor og hva som eventuelt har erstattet dette i dag. I denne delen av oppgaven vil jeg først knytte analyse av funnene til teori om *dokumentasjon* og *profesjonelt skjønn* og deretter kategorien *tid til å være og vekt på å lære*.

### 5.1 Dokumentasjon

Som vi så i teoridelen, har barnehagen blitt påvirket av NPM - og accountability - tenkning på lik linje med store deler av offentlig sektor og andre deler av samfunnet. Dette har økt kravet til dokumentasjon av innholdet i barnehagen. Hvordan dette økte kravet til dokumentasjon påvirker muligheten for hvile i barnehagen, er tema i denne del av analysen.

Forskningsdeltakerne er både opptatt av å skulle nå oppsatte mål, og også å dokumentere dette. Føringer som kommer "ovenfra" i form av politiske styringsdokument, som Rammeplanen og Barnehageloven, legger vekt på at barnehageeier skal få dokumentert ulike sider av barnehagens virksomhet. Dette legges som grunnlag for økonomi, tilsyn og drøftinger for barnehagens ansatte. Forskningsdeltakerne opplever at de må bruke mer tid på å synliggjøre arbeidet sitt både i forhold til eier og andre.

*U5: "Jeg tror ikke hvile er nevnt i noen planer heller, men jeg ser at enkeltbarnet kommer bedre fram og Rammeplanen setter jo føringer for hva vi skal igjennom. I tillegg kommer det jo stortingsmeldinger såå mye annet... såå.. jeg kjenner jo litt på det. Vi er veldig opptatt av å dokumentere alt vi har vært igjennom og å vise både foreldre og andre instanser hvordan vi når våre mål."*

*U5: "... hvordan du når målene skal nedfelles i de her avtalene, og når den evalueres skal den vises opp til rådmannen. Ikke sant, da har du noe å VISE til gjennom dokumentasjon – altså ikke som hvile. Vi vil jo gjerne vise at dette har VI gjort, og jo flere mål du har nådd, jo bedre er du."*

Dette viser hvordan NPM- og accountability - tenkningen påvirker virksomheten i barnehagen, slik disse forskningsdeltakerne opplever det. De kjenner seg ansvarlige (accountable) overfor foreldre, barnehagestyrer, barnehageeier og politiske myndigheter uten at de konkret går nærmere inn på hvordan denne dokumentasjonen utføres og om det er forskjell på dokumentasjonens utforming rettet mot ulike aktører. På bakgrunn av barnehagefaglige styringsdokument settes målene for tilretteleggingen av arbeidet i barnehagen. Rettesnoeren er med andre ord innholdet i rammeplanen (KD 2011). Vi sier at

forskningsdeltakernes aktiviteter er målstyrt, og dokumentasjon benyttes som informasjon til brukerne og andre utenfor barnehagen.

Accountability - tenkningen som del av effektiviseringstanken i NPM, viser seg i form av avtaler og kontroll. Kravet om dokumentasjon betegnes av forskningsdeltakerne som en av hindringene for å prioritere hvile. Resultatet er et økt fokus på aktiviteter som lar seg dokumentere. Den profesjonelle styringen skal gjennom kontroll knyttes opp mot mål, ledelse, hierarki og økonomi (Karlsen 2012).

*O15: "Nå blir dokumentasjon mer en stressfaktor som en har hengende over seg. Er det godt nok? og nå tenker vi om dokumentasjon til de som skal lese den, at det handler om hvordan vi skriver og at det er foreldre og andre som skal lese.*

*U5: "Altså det stilles større krav til oss og dokumentasjon og for at du skal dokumentere så må du gjøre ting, og da fyller vi dagen med aktiviteter. Du skal ha tema og det ene og det andre."*

Som vi ser kan krav om dokumentasjon oppfattes forskjellig og by på utfordringer. I begge gruppene gir de uttrykk for skjønnsmessig beslutningsmakt og noe ulik opplevelse av kravene de stilles overfor. Evalueringsrapporten *Alle teller mer* (Østrem et al 2009) bekrefter nettopp at dette er en utfordring fordi det ikke finnes konkrete føringer for hvordan dokumentasjonen skal foregå og for hvem. Hva som skal dokumenteres, blir opp til den enkelte virksomhet i tråd med rammeplans rom for lokale løsninger (KD 2011).

Et av vilkårene som hindrer hvile, er oppmerksomheten knyttet til læringsdiskursen vi er en del av. Det er en kombinasjon av mye som skal skje og dokumentasjon av dette. I følge Eriksen (2011) sloss vi om de samme sekundene og det må foretas prioriteringer.

*U5: "Det er mye vi skal igjennom på en dag."*

*O15: Jeg tenker at DET skulle vi gjort og DET skulle vi gjort og DET skulle vi gjort, men da må du ta noen valg. Hva er viktigst å gjøre.*

*U5: "Det er litt sånn tilfeldig om vi får til å hvile. Det er ikke noe som er inne i en plan".*

Som vi ser i sitatene viser forskningsdeltakerne en litt ulik tilnærming til temaet, men det handler likevel om det samme. Felles for begge gruppene er at de står ovenfor en rekke valg og problematikk rundt det å dokumentere. Usikkerheten til deltakeren i O15 på om det er bra nok uttrykker på den ene siden hvordan den formen for kontroll skaper usikkerhet i forhold til kvaliteten på dokumentasjonsarbeidet. Deltakeren i U5 øker mengden aktiviteter for å tilfredsstillere krav om dokumentasjon. Felles for begge er ønsket om å tilfredsstillere myndighetenes forsøk på å sikre kvalitet på barnehagene. Fast tid for hvile finnes ikke.

Den ene forskningsdeltakeren i U5 hevder at stunder der de bare sitter og ikke gjør noen ting, hører til unntakene i hverdagen fordi de ikke har tid til det. Oppmerksomheten er rettet mot aktiviteter og dokumentasjon av måloppnåelse. Derfor legges det ofte ikke til rette for bare å være i tid og rom:

*U5: "For disse stundene er jo ikke så lett å dokumentere. Fordi vi må dra det opp mot noe kommunen har sagt eller vi skal vise det opp mot forskrifter rundt hvile. Det må stå i noen forskrifter hva barna trenger...for hvis det hadde gjort det, da hadde jeg ikke hatt noen problem med å komme med en sånn praksisfortelling som du beskriver.*

Som vi så i teorikapittelet om dokumentasjon, innebærer rammeplanen (KD 2011) lokale tolkninger av hva dokumentasjon skal innebære. Denne forskningsdeltakeren oppfatter det som at også slike stunder skal dokumenteres. Dokumentasjon ut fra gitte kriterier av enkeltbarn er ikke i tråd med ammeplanens føringer (KD 2011), og også dette bekreftes som en vanlig mistolkning av ammeplanens intensjoner i *Alle teller mer*. Målet for NPM-tenkningen er å sikre nasjonen konkurransefortrinn i forhold til andre land på bakgrunn av menneskelige ressurser i form av kunnskap (Karlsen 2012). Hvile derimot, gir ikke synlige konkurransefortrinn og prioriteres ikke. Hvile oppleves som problematisk å måle og synliggjøre, og får derfor sjelden plass. Hvile som grunnlag og forutsetning for god læring er knyttet til individuelle behov. Disse behovene kommer til uttrykk og oppfattes av barnehagelæreren i situasjonen basert på skjønn. Det er utfordrende å sette i system slik at det lar seg dokumentere, i tillegg til utfordringene ved å dokumentere skjønn som avgjørelsene er tatt på bakgrunn av. Det oppfattes som en stressfaktor.

## **5.2 Profesjonelt skjønn**

Utøvelsen av barnehagelærernes profesjonelle skjønn er en viktig faktor som påvirker mulighetene for hvile i barnehagen. Jeg vil først vise hvordan bevisstheten om profesjonelt skjønn kommer til uttrykk. Deretter hvordan dette påvirker hvile. Som vi skal se i drøftinga i neste kapittelet kommer utøvelse av profesjonelt skjønn ofte i konflikt med kravet om dokumentasjon.

Som vi så i teoridelen må tilrettelegging for hvile i barnehagen sees i sammenheng med utøvelse av profesjonalitet og profesjonelt skjønn. Teorien viser hvordan bevisstheten om slikt skjønn er sterkt blant forskningsdeltakerne. Det finnes ikke konkrete regler for utøvelse av skjønn. Man er avhengig av øyet som ser, og barnas behov er ulike. Forutsetningen for god utøvelse av skjønn er at en har tid og evne til å se hvert enkelt barn, og har fokus på det enkelte barns beste.

*O15: "Du MÅ være tilstede som voksen og bruke alle sansene dine og ikke være opptatt av alt mulig annet. Du må ha tid til å SE barnet".*

*O15: "...for der kommer den derre klokskapen du snakket om inn, og den kunnskapen vi faktisk har om unger på ulike alderstrinn. Vi må tørre å stole på den pluss magesfølelsen."*

Skjønnnet baseres på teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer (Molander & Terum 2008). Vilråene for hvile bestemmes ut fra utøvelse av det profesjonelle skjønn som her kommer til uttrykk gjennom begrepene magesfølelse og klokskap. Det finnes ingen fasit. Den tause kunnskapen består av daglige observasjoner og vurderinger. Den er ikke så håndgripelig så forskningsdeltakeren understreker selv hvordan de må våge å stole på det de kjenner for å ivareta barns behov. Utøvelse av barnehagelærernes profesjonelle skjønn, det de trekker slutninger ut fra, er ikke målbar kunnskap og kan vanskelig dokumenteres. Ved ytre krav til kontroll basert på NPM tenkning, må barnehagelærerne våge å stole på at deres kunnskap og magesfølelse er tilstrekkelig for å ivareta barnas behov for hvile. Utfordringen er å synliggjøre slike avgjørelser, og å selv tro på at det er bra nok. Sitatet over viser troen på at de faktisk har tilstrekkelig kunnskap og oppfordrer til å holde fast ved det. Hva barnehagelæreren velger å gjøre med dette, baseres på tolkninger av den kunnskapen hun vurderer som sannhet og hva som er riktig og viktig i forhold til barnets beste. Det handler også om prioritering av tid. I det ligger også den form for makt som er beskrevet i teoridelen. Det som handler om utøvelse av praksis.

### **5.2.2 Hvordan profesjonelt skjønn påvirker vilkår for hvile**

Hvile har ingen fast plass i barnehagehverdagen. Sitatet under viser hvordan vilråene for hvile avhenger av at den enkelte voksne ser at det individuelle barnet har behov for hvile, finner rom for det og vurderer det som barnets beste i situasjonen. Deretter må det prioriteres tid slik at de også får gjennomført en form for hvile. Det profesjonelle skjønn, eller klokskapen forteller at barna har behov for hvile . Dette kommer til uttrykk gjennom dagligdagse betegnelser som:

*"barna trenger å hankes inn", "lufta går ut av de", "de er helt ferdig", "de har stått på hele tida", "trenger å ta ut kontakten", "det er mye for de", "træng å slæpp sæ tu litterainn".*

*O15: Det kan selvfølgelig hende de har behov for hvile for det – du ser enkelte som har behov... så, men da handler det om hvordan man organiserer og at du faktisk tilbyr i løpet av dagen sånn at de faktisk får de... pustepausene.*

Til tross for at forskningsdeltakerne ser at barna kan være slitne innimellom og at de har behov for hvile, blir det ofte likevel ikke prioritert. Det vil si de små puste pausene i form av roligere aktiviteter får plass. Forskningsdeltakeren i U5 er opptatt av at hvis det skal komme

klart fram hvilken betydning det har for barnet at det får hvile, må det mer kunnskap og konkret forskning til.

*U5: "Når du snakker om det med hjerneforskning – kunne vi fått banka noe i bordet her nå om at hvis barna får hvilt seg så betyr det så og så mye for hjernen, DA først kan vi prioritere hvile. Vi kan ikke med våre prosessmål ... vi må ha noe konkret å vise til her altså."*

Denne forskningsdeltakeren opplever at hun ikke har tilstrekkelig kunnskap til å argumentere for at de må prioritere å hvile fremfor annen aktivitet. Det betyr at hun heller ikke vil kunne argumentere utad for at hvile er viktig nok, og at det å hvile må innebære å prioritere bort noe annet. Hun opplever at magesfølelsen eller det profesjonelle skjønn ikke er tilstrekkelig til å argumentere for å prioritere hvile. Dersom målet er å argumentere for hvile, vil skjønnsutøvelse i epistemisk forstand innebære behov for å tilegne seg økt teoretisk kunnskap (Molander 2013). Det vil i dette tilfelle kunne bety at gjennom for eksempel tilegnelse av kunnskap om hva hvile gjør for hjernens utvikling, vil betingelsene for den nødvendige argumentasjon som skjønn baseres på forbedres.

### **5.2.1 Hvile, skjønn og makt**

Skjønnsutøvelsen har en maktdimensjon. Den kan komme til uttrykk overfor foreldrene i barnehagen ved bruk av den formen for makt som omtalt i teoridelen (side 28). I følgende sitat utøves en form for makt (Østrem 2012) når barnehagelærerne i kraft av sin profesjon velger å ta hensyn til barns beste fremfor foreldrenes ønsker.

*O15: "Vi er inne i et selvrealiseringssamfunn og foreldre sier: Hun sovner ikke til rett tid om kvelden. Så det var det at foreldrene hadde noen forventninger om at det var voksentid etter kl 19 og det er ikke alltid barna programmert for."*

*O15: "Foreldre skal gjøre akkurat det samme som før de fikk barn. Vi har gått inn og sagt at vi ikke aksepterer at ungen din ikke skal sove for vi ser at – vi tenker på barnets beste..."*

*O15: "Det var så hjerteskjærende å se barna trenge å sove men ikke fikk det, så vi har innimellom drevet med smugsoving".*

Dette viser utfordringer og dilemma barnehagelærerne står overfor ved å skulle tilfredsstille barnas individuelle behov og foreldrenes brukermedvirkning. De etiske dilemma i forhold til hvor barnehagelærerne skal ha sin lojalitet ved tvil, samsvarer med Utdanningsforbundets etiske retningslinjer (Udf 1994, s 3) beskrevet i teoridelen. Barnehagelærerne viser hvordan endringer i samfunnet kommer til uttrykk ved å beskrive familiesituasjoner før og nå. Østrem (2009) viser til Foucault når hun fremhever hvordan makt i form av rådende diskurs i samfunnet bestemmer hva som er riktig utøvelse av skjønn. Den faglige autoriteten hadde en annen posisjon tidligere da valg i større grad var basert på autoritet. Eller som Korsvold

refereres til i *Alle teller mer* (Østrem 2009, s 150): Førskolelærerprofesjonens autonomi er svekket. I dag er det ingen selvfølge at barna skal få hvile til tross for at barnehagelærerne ser at barna har behov for det. Vi så i eksempelet om *smugsoving* hvordan forskningsdeltakeren innimellom føler de må trosse foreldrenes ønsker for å imøtekomme det hun anser som barnets behov.

Profesjonens rolle er å formidle og fortolke barnas individuelle behov, men også å ivareta sine arbeidsoppgaver overfor arbeidsgiver. Den profesjonelle kunnskap gir seg utslag i handling og bevisstgjøres gjennom refleksjon (Molander 2013). Alle forskningsdeltakerne sier at de ser slitne og stressa barn. Det legges ikke til rette for hvile satt i system slik som det ble gjort med hvilestunda.

Rammeplanens (KD 2011) manglende fokus på hvile er et annet viktig element som påvirker vilkåra for hvile i barnehagen. Som vi så i teoridelen, er rammeplanen (KD 2011) premissleverandør for det som anses som viktig. Når Tholin (2013) hevder at frekvens og omfang av et begrep indikerer hva som oppfattes som sentrale områder, kan det som sitatet under, forklare hvorfor hvile ikke prioriteres i barnehagen.

*U5: "Så det er interessant når du nevner mindfulness ikke sant – vil vi tilrettelegge på en annen måte hvis vi får føringer på det? Selvfølgelig – da er det jo FØRINGER på nasjonalt nivå."*

Utøvelsen av skjønn baseres på rammeplanen (KD 2011) som styringsdokument. Det legger føringer for, og påvirker derfor vilkåra for hvile. Sitatet kan tyde på at forskningsdeltakeren ser barnets behov for hvile men trenger retningslinjer for å prioritere det. Det er ikke forskningsdeltakerne som i første omgang har valgt bort hvile, men kan sees som en nedprioritert del av omsorgspraksisen.

### **5.3 Tid til å være**

I analysen av mitt materiale fant jeg at forskningsdeltakeren i U5 fokuserte på at det å "bare være" er en form for hvile. Det lyttende rommet omtalte de som et sted å hvile. Det vil jeg ta for meg i denne delen av oppgaven.

Hvile kan være både en aktiv og passiv aktivitet. Aktiv i samtale eller ved å gruble og tenke, og passiv i form av bare å være, uten å måtte forholde seg aktiv til noe rundt seg (Amundsen 2013). Jeg forstår den omtalte taushet i teoridelen (Hansen 2010) som erfaringer som gjøres ved stillhet og ved å ha en lyttende holdning. Denne lyttende holdningen forutsetter relasjoner tuftet på omsorg. Det er verdifullt i seg selv og må betraktes som en forutsetning for at læring

skal skje. Å ta hensyn til barnets grunnleggende behov, forutsetter at den voksne har tid og rom til å lytte og samtale. Denne undring og danning ligger til grunn for barns helhetlige læringsprosesser.

### 5.3.1 Fravær av bestemte læringsmål

En forutsetning for undring er en form for stillhet uten krav til aktivitet. Det å være innebærer en stillhet slik at tankene fritt kan komme. Det å bare være, er et mål i seg selv. Det er fravær av bestemte læringsmål. Ingen målrettet aktivitet styrer tiden og bestemmer hva som skal kunne komme ut av den. Tid i denne forbindelse skaper nødvendig rom for å tenke og reflektere. Barna kan som vi så i teorikapittelet (s 34) lokkes inn i nye kreative tankeprosesser. Hvile innebærer en tilgjengelig voksen som legger til rette for tid og rom for ro. I sitatet under, ser vi et godt eksempel på slike "stjernestunder" som Hansen (2010) beskriver. :

*U5: "Denne uka på lavvoleir med førskolegruppa er unike dager. Vi har så god tid. Vi satt oppe på et tak og det kan jo være en form for mindfulness eller...Ja, hvile...og vi var bare 2 barn igjen. Så sier den ene av de to 5-åringene til meg : Hva skal du ha til middag i dag? Jeg svarte at vet du hva, det har jeg ikke tenkt på. Hva skal du ha?"*

- *Nei, det vet jeg ikke.*
- *Hva er det beste du vet?*
- *Det er pasta med pesto*
- *Er det det?*
- *Ja*
- *Hva er pesto? (spør det andre barnet)*
- *Det er en grønn saus*
- *Det kan ikke jeg spise sier jeg for jeg har nøtteallergi*
- *Har du nøtteallergi? Ja, det har storebroren min også*

*Og dette ble en sånn fin samtale som jeg ikke har hatt med dette barnet før som jeg kanskje ikke har tatt meg tid til før- med dette barnet. – jeg blir nesten litt sånn rørt for man klarte å skape dette her, som man ikke klarer i hverdagen. Det er hele tida noe som skjer det er hele tida en plan. Og så når du tar deg tid til å sette deg oppå et tak og spør den voksne hva hun skal ha til middag. Så har du et behov for å – å – bare være.*

Det finnes nok tid, og ingen andre konkrete planer for hva som skal gjøres forstyrrer.

Situasjonen kan betegnes som en form for hvile i den forstand at det er fravær av målrettet aktivitet. I følge Amundsen (2013) kan det betegnes som en spontan undringssamtale som gir rom for danning. Det er en ikke-planlagt samtale som der og da oppstår uten at noen vet hvor den ender. Dette er en situasjon som inngår som viktig del av det helhetlige perspektivet på læring som beskrevet i rammeplanen (KD 2011).

Tid som rom og en ressurs det finnes nok av, er en forutsetning for undring og refleksjon. Et samspill der det er mulig å *bare være*, kan medføre utilsiktet læring. Slike situasjonen oppstår som konsekvens av at barnet blir gitt rom i form av tid, i tillegg til den voksnes



tilstedeværelse. Det gir den voksne innsikt i barns tanker ved å være tilstede i *det rette øyeblikk* (Steinsholt 2012). De blir bedre kjent med hverandre og situasjonen oppstår som en konsekvens av en stressfri periode. De er alle tre tilstede her-og-nå og ingen krav om dokumentasjon eller målrettet og planlagt aktivitet hindrer det som skjer. Barna får gjennom roen i samtalen en dypere innsikt i seg selv og det konkrete fenomen.

Under ser vi hvordan forskningsdeltakeren i O15 oppfatter barnehagen som en viktig motkultur til den travle hverdagen preget av for liten tid og fylt med stress. Det profesjonelle skjønnet som forteller at barna er slitne, er det samme skjønnet som uttaler at det må forskningsbasert kunnskap til for å argumentere for hvor viktig det er å hvile. Men da antar jeg at de har en spesiell type hvile i tankene som muligens refererer til det å sove og ikke en liten hvilepause.

*O15: Så kan vi tenke på hvor travelt livet kan være for mange små barn – og så skal vi ikke ha tid til å stoppe opp i barnehagen heller? Det er klart at hvis forskningsbasert kunnskap kan si noe om at det er viktig å hvile, så går det jo hjem til myndighetene også.*

Tvilen på egen kompetanse blir synlig ved at de viser til at argumentasjonen må ledes mot "forskningsbasert kunnskap". Jeg forstår det slik at for å argumentere for hvile, må slik kunnskap kunne brukes som bevis både internt og overfor andre instanser. De opplever at det ikke er tilstrekkelig å argumentere overfor myndigheter ut fra magefølelsen og eget skjønn.

*O15: "Vi kjenner oss jo bedre til sinns og i bedre form og får mer energi hvis vi får oss et 5-minutt".*

Forskningsdeltakeren i O15 bruker egen erfaring som voksen til å beskrive hva hun selv kan gjøre når hun har behov for en liten pause. Det skal ikke så mye til for en nyttig hvil. "Et 5-minutt" antyder hurtigheten vi så omtalt tidligere i teoridelen, og som T.H. Eriksen (2011) sier vi er avhengige av. Dette eksempelet kan være en konsekvens av strømninger i tiden og et eksempel på hvile sett fra et nytt perspektiv.

### **5.3.2 Tilstedeværelse og nærvær**

Som vist i teoridelen må barnehagelæreren se betydningen av tid og ro til, og å igjenkjenne nærværsituasjoner. Den voksne må hjelpe barn å finne den gode stillheten de savner (Amundsen 2013). Det er en forutsetning for at barna skal kunne gjøre sin egen verden begripelig og for å kunne medvirke i hverdagen. Det har en helsemessig viktig faktor og gir et viktig bidrag til del av den helhetlige læringen (Lillemyr 2010). Og som vi så i den innledende delen om hjerneforskning, er ro og det viktig for selvreguleringsevnen (Hart 2010).

*O15: "Ja, og så er det det der med at jeg blir meg i møte med deg. Vi blir til i møte med andre, og det er jo danning og skulle bli et helt menneske. Så hvis aldri noen har tid til disse øyeblikkene da. ."*

Dette viser hvordan forskningsdeltakerne i O15 føler ansvaret for å tilrettelegge for rolige stunder som motvekt til en ellers så travel tilværelse fylt med stress. Det er nødvendig med tilstrekkelig tid og ro og å bli møtt av en voksen i sin undring for å kunne samtale og reflektere. Det innebærer at den voksne også må legge annet fokus til side for å være tilstede i samspill med barna her-og-nå. Barna må få hjelp til nødvendig ro for en sunn utvikling som menneske. Et eksempel på en her-og-nå-situasjoner som uttrykker en form for hvile i barnehagen ser vi i følgende sitat:

*U5: "Spesielt når jeg spiller gitar, da kommer de uansett. Da ser jeg hvordan de siger sammen. Nå kan de lytte, de trenger ikke bidra heller, kan bare sitte der å lytte og slappe av. Altså må vi være flinkere til å tilby rolige aktiviteter så de får den hvilen. Om det nå ikke er i en bestemt form eller på et bestemt tidspunkt. Vi må bli flinkere til å ta det der og da når vi ser behovet."*

Dette viser en spontan situasjon der tiden er noe man har til rådighet, som det er nok av (Steinsholt 2013). Ingen krav om målrettet aktivitet forstyrrer. Stunden blir et mål i seg selv og barna kan velge i hvilken grad de ønsker å delta og bidra. Situasjonen er en motvekt til stress og følelse av å skulle imøtekomme krav eller å måtte lære noe. Den voksne ser at det er viktig å ha nok tid. Eksempelet er en motvekt til den hurtighet H. Eriksen (2001) omtaler, og en frigjøring fra følelsen av krav til dokumentasjon av den voksne. Å være tilstede i øyeblikket gjør denne situasjonen mulig fordi det innebærer fravær av mål som skal nås. Situasjonen bare oppstår. Det kan også oppleves som Aristoteles` *rette øyeblikk* (Steinsholt 2012) der den voksne leser situasjonen og henter gitaren, eller barna kommer til og situasjonen oppstår fordi hun henter gitaren.

## **5.4 Vekt på å lære**

I denne delen vil jeg se på forskningsdeltakernes opplevelse av læringstrykket. NPM -tenkningen og den markedsorienterte økonomien har som vi så i teoridelen medført økt fokus på læring som har gitt strammere vilkår for hvile. De sosiale målene for barnehagen som sto høyt i kurs tidligere, er delvis erstattet av det andre instanser utenfor barnehagen anser som viktig kunnskap. Livslang læring må sees i et globaliseringsperspektiv, for det er nye krefter utenfor barnehagen som legger føringer for arbeidet. Kvaliteten i barnehagen vurderes ut fra kunnskapstilegnelse som vist til i evalueringsrapporten *Alle teller mer* (Østrem et al 2009). Kvalitet sikres ut fra målbar kunnskap (2012).

*U5: "Det er mye man skal komme igjennom i løpet av en dag, og forventningene til hva barna skal kunne når de begynner på skolen er ganske stor. Vi vil jo at barna skal ha en god start på skolen".*

Den globale konkurranseorienterte økonomien, har medført at hvile har måttet vike når barnehagen sees som første ledd i utdanningssystemet og der prestasjoner sammenlignes i internasjonalt perspektiv. Menneskenes kunnskap anses som nasjonens fremste konkurransefortrinn, og OECD sitt skoleforberedende fokus viser seg i barnehagen, et syn som støttes av rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al 2009).

*U5: "Jeg har lyst til å driste meg litt inn på at...det er det her med barnehage opp mot skole. Nasjonale prøver –og Pisa-undersøkelse og alt det her. Vi har en dårlig skår internasjonalt og som følge av det tror jeg det vil forplante seg helt ned til barnehagen. Forventningene er ganske store i forhold til hva barna skal kunne når de begynner på skolen. De tror jeg er større i dag enn de var før. Ja, og det er jo også noe vi streber opp mot – i hvertfall kjenner jeg det personlig som i år er med førskolegruppa at jeg streber opp mot .Jeg vil jo at barna skal ha en god start på skolen. At de skal stå til de forventningene med alt de skal kunne".*

Sitatet viser oppfatningen av at læring medfører tilrettelegging av barnehagedagens aktiviteter som gir sammenlignbar og målbar kunnskap. Den må kunne dokumenteres så den passer inn i visse standarder. Oppfatningen av at vi allerede i barnehagen er med i denne globale læringskonkurransen som offentliggjøres og synliggjøres på landsbasis, styrer aktivitetene mot konkrete læringsmål (Karlsen 2012). Sitatet viser hvordan det finnes forventninger om at barna har nådd et visst nivå før skolestart.

Innføring av rammeplanen (2006) med økt læringsfokus fordelt på de sju fagområdene, og krav om dokumentasjon med betydelig vekt på enkeltindivid og brukervedvirkning, har gitt nye dimensjoner på arbeidet i barnehagen. Hvilke fagområder som betegnes som viktig, bestemmes av den offentlige økonomien (Karlsen 2011). Vi ser at konkurransefortrinn skapes av kunnskap og dermed læring, noe som igjen medfører sammenlignbar kunnskap. Tiden som knapphetsressurs skal fordeles på mindre oppmerksomhet mot omsorg og mer på kunnskap og læring. Den helhetlige læringen skal bestå av formell og uformell læring som skal dokumenteres i form av planer og evaluering overfor både foreldre, samfunn og myndigheter (Lillemyr 2010).

*O15: "Kan det være at vi uten å være oss det bevisst, at læringstrykket kom med Rammeplanen, og vi er presset på tid, så er det mye som skal inn i barnehagen. Nå er det også mange flere som MENER noe om barnehagen enn tidligere, så vi tenker at neimen – vi kan ikke holde på med den hvilestunda for da lærer de jo ikke noe."*

Sitatet viser hvorfor hvile ikke prioriteres på grunn av hensyn til noe annet enn barna som oppfattes som viktigere. Det vil si, i dette tilfellet kan det se ut som det har vært et bevisst valg å ta hvilestunda bort med begrunnelse i læringsmål. Tilfredsstillelse av andre instanser sine interesser er styrende for virksomheten. Forskningsdeltakerne mener hvilestunda har forsvunnet som konsekvens av innføring av rammeplanen med de sju fagområdene. Årsaken

er at de selv ikke så det viktig nok. Slik sett har NPM - tenkningen fått konsekvenser for hvilestunda uten at den er blitt erstattet av noe annet knyttet direkte til hvile. Jeg har ikke teori på hvordan læringstrykket påvirker hvile. Men empirien tidligere i oppgaven viser hvordan bortfall av hvile ikke har vært et bevisst valg, men har blitt en konsekvens av kravene om læring, måloppnåelse og dokumenterbarhet.

Læringstrykket og kravet til dokumentasjon av oppnådde resultater har medført at hvile har måttet vike. I følge forskningen tidlig i oppgaven om stress og hjernens utvikling, er hvile en viktig forutsetning for god utvikling og læring. Denne læringen innebærer element av både undring og danning. I lys av OECD sitt skoleforberedende fokus, har barnehagens læringskultur vært i endring (Karlsen 2010). Barnehagens tradisjonelle læringsfokus er ikke lenger tilstrekkelig.

*O15: Hvile er viktig for læring og man lærer vel bedre og tar til seg mer inntrykk fra verden på en bedre måte enn når de er stressa."*

*O15: "Jeg tror at barnehagen kan være en viktig arena for det trenger ikke være full pinne hele dagen. Det trenger ikke være å ligge og sove heller. Man trenger å roe ned tempoet. Hvis ikke blir du ganske sliten og sint."*

Hvile som forutsetning for læring kommer til uttrykk når deltakerne i O15 gir uttrykk for at barn som ikke er slitne og stressa har bedre forutsetninger for å lære. Sitatene over viser at forskningsdeltakerne ser at hvile er viktig for barns utvikling. Det støttes av forskningen fra både Finland og USA og hjerneforskningen til Hart (2010). Sitatene viser hvordan hvile betraktes som styrking av forutsetningene for læring. Uttalelsene representerer en bevissthet om barnehagens rolle som motkultur til stresset i samfunnet for øvrig.

## **5.5 Oppsummering alle kategoriene**

Forskningsdeltakernes opplevelse av vilkåra for hvile preges av at vi som del av NPM - tenkningen fikk innført rammeplan i 2006. Med denne ble det større fokus på dokumentasjon av arbeidet i barnehagen enn tidligere. Usikkerheten som kom i kjølvannet av økte dokumentasjonskrav, kan se ut til å ha bidratt til mer fokus på målbar læring for å kunne synliggjøre arbeidet i barnehagen, og for å være sikre på at barna lærer nok. Det profesjonelle skjønn kontrolleres ved kravet om dokumentasjon i forsøk på å sikre en viss kvalitet på virksomheten i barnehagen.

Tid til å være, har gått på bekostning av det å lære. Kravet om dokumentasjon av målbarhet og kunnskapstilegnelse gir mindre oppmerksomhet mot de fagområdene, (og hvile) i form av å bare være, som ikke lar seg dokumentere. Et dilemma i følge forskningsdeltakerne, er å

både skulle ivareta barns beste, foreldres ønsker, samfunnets behov og synliggjøring av dette gjennom dokumentasjon. Hvile styrker, i følge forskning, barns generelle utvikling, og bedrer forutsetning for læring. I form av undring er hvile en viktig del av den helhetlige læringen. Forskningsdeltakerne resonnerer seg fram til at det finnes ulike former for hvile. Det kan være i form av undringssamtaler og ved å bare være her – og - nå. For øvrig betrakter de situasjoner med roligere aktiviteter som hvile. Men det finnes nesten ikke tid og fokus på undring. Forskningsdeltakerne opplever at de ikke har tid til å prioritere hvile, og at hvile nesten er borte siden det er vanskelig å dokumentere og fordi det dokumenterbare – altså den synlige læringen prioriteres.

I et globaliseringsperspektiv preger livslang læring synet på barnet som investeringsobjekt. I tråd med NPM - tenkningen har barnehagen gått fra en omsorgsrelatert til mer læringsorientert pedagogikk. Kvalitet måles ut fra målbar kunnskap og læring ut fra gitte kriterier

Ut fra denne oppsummeringen vil jeg drøfte spenninger mellom krav til *dokumentasjon* og *profesjonelt skjønn*, og deretter utfordringer i forhold til *tid til å være* og *vekt på å lære*.

## 6.0 DRØFTING

Med utgangspunkt i analysen vil jeg drøfte noen dilemmaer forskningsdeltakerne oppgir som vilkår for hvile i barnehagen. Først ser jeg på noen dilemma mellom kategoriene dokumentasjon og profesjonelt skjønn, og deretter dilemma mellom tid til å være som forhold til vekt på å lære.

### 6.1 Dokumentasjon og profesjonelt skjønn

I kapitlet om dokumentasjon ser vi hvordan konsekvenser av globaliseringsprosessen ved innføring av NPM, og målstyring ved accountability - tenkning har ført til at hvile i stor grad har forsvunnet fra barnehagen. Først og fremst må rammeplanen (KD 2011) fremheves som toneangivende for det som fremstår som sant og riktig for oss (Østrem 2012). Som vi så i sitatet: *Vil vi tilrettelegge for hvile hvis vi får føringer på det? Selvfølgelig – da er det jo FØRINGER på nasjonalt nivå. Det legger i stor premisse for innholdet i barnehagen* (Karlsen 2012) både med tanke på innhold og tilrettelegging.

Mitt utgangspunkt var at jeg så hvile som en del av omsorgsbegrepet. Men hvile har ikke plass under kapitlet om omsorg. Det står heller ikke beskrevet hva det skal innebære slik at det blir opp til den enkelte barnehagelæreren å vurdere og eventuelt få plass til det i hverdagen. Det er opp til den enkeltes skjønnsmessige vurdering. Myndighetenes forsøk på å sikre kvalitet i barnehagen gjennom kontroll av virksomheten, har medført en presset skjønnsutøvelse. Forskningsdeltakerne gir uttrykk for at årsaken først og fremst er at barnehagelærerne i større grad skal synliggjøre større deler av virksomheten enn tidligere, og overfor flere aktører. Anerkjennelse for jobben vurderes ut i fra oppnådde resultater. Som den ene deltakeren sa i U5: *jo flere mål du når, jo bedre er du*. Fokuset på resultat er ikke uproblematisk og usikkerheten er stor med tanke på hvordan dette egentlig skal gjøres. Store deler av barnehagedagen handler om å utøve omsorg for små barn og det lar seg ikke måle. Tidligere dokumenterte man i barnehagen hovedsaklig for intern bruk og overfor foreldre. Som forskningsdeltakerne sier, er det så *mange flere som mener noe om barnehagen nå*. En utfordring er å vite på hvilken måte en skal dokumentere for å nå alle involverte. Det skal med andre ord ikke lenger bare dokumenteres for foreldre og internt. Dette medvirker til en del av usikkerheten. Hvem skal ha dokumentasjonen, hva skal dokumenteres, på hvilken måte skal man dokumentere og for hvem? Forskningsdeltakerne opplever det samme som evalueringsrapporten *Alle teller mer* (Østrem et al 2009) konkluderer med, nemlig at dokumentasjonsarbeidet er utfordrende og en stressfaktor. Kravene om dokumentasjon skaper

usikkerhet i forhold til utøvelse av profesjonelt skjønn. Det at de ikke helt vet hva som skal dokumenteres og hvorfor, medfører også en usikkerhet i forhold til egen profesjonsutøvelse.

Skjønn som strukturell kategori innebærer at utøvelsen av profesjonen har visse rammer som skjønnnet skal utøves innenfor (Molander 2013). Rammeplanens føringer for det pedagogiske arbeidet (KD 2011), barnehagelærerne velger aktiviteter som lar seg måle og dokumentere. Slik sett er det med på å begrenser rammene som det profesjonelle skjønnnet skal utøves innenfor, eller skal vi si begrenser friheten til utøvelse av skjønn.

På grunn av det samme kravet til dokumentasjon og føringer fra Rammeplanen (KD 2011) opplever deltakerne i U5 at det er *mye de skal igjennom på en dag* slik at de ikke kan prioritere hvile. Hvordan man når målene er ikke viktig i følge NPM- tenkningen. Karlsen (2012) hevder at er politikerne ønsker et høyere kunnskapsnivå uten at de helt vet hva det skal innebære. Så forskningsdeltakernes opplevelse av krav til dokumenterbarhet må sees i sammenheng med nytteverdien. Dokumentasjonens metoder og omfang skal, i følge Rammeplanen (KD 2011, s 26) velges ut i fra lokale behov. Med frihet til å velge metode, skal skjønnnet sikres en viss fleksibilitet, men innenfor gitte rammer (Molander & Terum 2008). Når forskningsdeltakerne hører på magesfølelsen og ser barnets behov for hvile, vet de at verken behovet for hvile eller skjønnnet som ser behovet, lar seg dokumentere. Det er et dilemma som gjør at de velger aktiviteter som kan settes på papiret, altså som kan dokumenteres. Forskningsdeltakerne uttrykker en viss usikkerhet på grunn av krav om dokumenterbarhet i hverdagen. Men Molander og Terum (2008) viser hvordan mer evidensbasert kunnskap kan gi et mer presist fagspråk som hjelp til å komplettere skjønnnet og å utdype det magesfølelsen egentlig forteller. Samtidig kan utfordringen være at evidensbasert profesjonsutøvelse medfører en svekkelse av skjønn ved økt manualisering. En konsekvens av for stort fokus på målrettet aktivitet som skal dokumenteres virksomheten, er at barnehagelærerne står i fare for å overse barnets grunnleggende behov for hvile.

Dokumentasjon og kontroll av profesjonelt skjønn handler om makt. Men Karlsen (2012) understreker at makt ikke er en enveisprosess og at det sivile samfunn også har muligheter til å utøve betydelig makt. Man skal huske at krav om dokumenterbarhet på den ene siden, og profesjonsutøverens epistemologiske skjønn (Grimen & Molander 2008) på den andre innebærer at profesjonsutøveren har anledning til å argumentere og handle ut fra egen dømmekraft. Dette uavhengig av om det skulle innebære å være uenig med både foreldre, barnehageeier og myndigheter. Men det krever en viss kunnskap og viten og forutsettes å

være innenfor offentlige grunner (Molander & Smeby 2013). Et eksempel på det var da O15 snakket om å ha sin lojalitet hos barnet og det grunnleggende behov for å sove da de, unntaksvis, tillot "smugsoving". Makta i dette tilfellet kommer til uttrykk gjennom profesjonelt skjønn. Det kan oppleves som en svekkelse av skjønnsutøvelsen, men det kan også inspirere til ytterligere bevissthet om hvordan man uttrykker den profesjonelle og tause kunnskap man allerede er i besittelse av. Magefølelsen kan være tilstrekkelig til å se barnas behov for hvile, men er ikke nødvendigvis nok til å argumentere for å gi rom for det. Enkelte av forskningsdeltakerne opplever at de mangler teoretisk kompetanse til å argumentere for barnas behov for hvile og omsorg i møte med læringstrykket.

De nye strømningene i samfunnet som har kommet i kjølevannet av NPM-tenkingen innebærer også som Lillemyr (2011) hevder, behov for endringer i omsorgskompetansen i barnehagen. Hvilestunda forsvant, men ble den erstattet av noe? Denne studien og tidligere forskning viser at barn fremdeles kan trenge hvile i løpet av en dag. Alle forskningsdeltakerne er enige om at hvilestunda er borte som en naturlig konsekvens av strømninger i tiden. Men ingen er egentlig helt klar over hva den er blitt erstattet med. Det vil si alle omtaler hvile som et avbrekk fra noe annet, roligere aktiviteter som å se i bøker, leke med lego og lignende og innimellom får enkeltbarn sove. Dessuten betegner de undring som hvile uten at de bevisst har benyttet undringssamtaler som hvile. Utfordringen i første omgang er på den ene siden å se behovet for hvile for det enkelte barnet, for så å finne rom for det – eller som de sa: *sørge for pustepauser*. Forskningsdeltakerne er av den oppfatning av at hvile er viktig for barn. På den annen side sier de den ikke er viktig nok til at det kan prioriteres i kampen om den målbare kunnskapen.

Det henger sammen med at de opplever at de ikke har nok teoretisk og konkret kunnskap om hvilens betydning for barnet og barnets utvikling. Magefølelsen kan være tilstrekkelig til å se barnas behov for hvile, men ser ikke ut til å være nok til å argumentere for å gi rom for det. Enkelte av forskningsdeltakerne opplever at de mangler teoretisk kompetanse til å argumentere for barnas behov for hvile og omsorg i møte med læringstrykket. Den enkeltes teoretisk kunnskap (Molander & Smeby 2013) strekker ikke til for å argumentere formelt overfor alle de ulike aktørene som kan ha interesse av barnehagens virksomhet. Skjønn som epistemologisk kategori innebærer tilegnelse av ny kunnskap og viten og vil kunne lede til nye måter å vurdere og resonnerer på (Molander & Smeby 2013). Deltakerne i studien antydde at kunnskap fra forskning som kan gi ekstra argumentasjon for at hvile har positiv effekt på barns utvikling - for eksempel hjerneforskning - vil kunne bidra til at hvile får større plass i



barnehagen. De hevder at slik kunnskap vil styrke troen på betydningen av hvile. Vi lever i et kunnskapssamfunn, og forskningsdeltakerne hevder at nettopp den type kunnskap må til for å overbevise både innad i barnehagen og utad. Overgangen fra en omsorgsdiskurs til en læringsdiskurs med innføringen av rammeplan (2006), har endret behovet for teoretisk kunnskap om omsorg for å øke omsorgskompetansen i barnehagen. Slik det forstås her, kan økt teoretisk kunnskap flytte fokus i større grad tilbake til barnas behov for omsorg. Barns grunnleggende behov for hvile skygges for av at det er et mangelfullt fokus på det i rammeplanen (2011).

## 6.2 Tid til å være og vekt på å lære

I denne delen av drøftingen om vilkårene for hvile vil jeg se nærmere på noen dilemma mellom tid til å være og vekt på å lære.

Enkelte vil hevde at barnehagen har en tradisjon knyttet til en tenkning om at øyeblikket har verdi. Når forskningsdeltakerne i U5 får høre historien om "pesto på taket", er det enighet om at de betrakter den undringssamtalen som hvile. Barnet har *behov for bare å være*. Den roen barna får ved å sitte slik å samtale og undre seg sammen, gir også en unik mulighet for nærværsbasert erfaringslæring. Resultatene av den finske undersøkelsen i teoridelen bekrefter hvordan barn må ha evnen til å slappe av for at hjernen skal fungere optimalt. Et av vilkårene for at "stjernestunder" skal oppstå så det kan betraktes som øyeblikk med læringsverdi, er at man må være tilstede her og nå uten noen annen hensikt med samtalen. Det innebærer en form for passivitet - ved å ikke hele tiden skulle skape mening og verdier. Det er avgjørende om den voksne opplever at tid er noe det er nok av for det krever en viss langsommelighet (Hansen 2010). Den voksne har ikke plan om målrettet aktivitet, annet enn å sørge for tid og rom for det barnet er opptatt av. Disse viktige øyeblikk kan man vanskelig dokumentere nytteverdien av, og det er et dilemma i forhold til et NPM - perspektiv. Tid og ro for undring skal ha plass i barnehagen i følge rammeplanen (2011). Men barnehagelærerne hevder det etterspørres dokumenterbare ferdigheter. Den helhetlige læringen går glipp av en viktig dimensjon ved å få mindre fokus på undring, refleksjon og danning. Læringsperspektivet begrenses ved at det ikke finnes tid og ro for undring. Så hvis hvile tolkes som undring, betyr det at en kan hevde at rammeplanen (2011) legger til rette for det. Da er utfordringen å klarlegge nettopp denne tolkningen siden forskningsdeltakerne ikke oppfatter det slik (2011). Forskningsdeltakerne i O15 er enige i det og uttaler at man *bedre tar til seg inntrykk fra verden hvis man ikke er stressa*. Hjerneforskningen vektlegger hvile i form av tid og ro for å regulere stress, minske sårbarheten, øke evnen til mestring og som bidrag til danning av

personligheten. På den måten kan man se hvile som noe som bedrer forutsetningen for at læring skal finne sted. "Pesto på taket" kan også sees på som en spontan undringssamtale (Amundsen 2013), et øyeblikk som er en viktig del av det helhetlige læringsperspektivet. Slike stunder forutsetter at det er nok tid. Utfordringen er i følge U5, at de vanligvis ikke har tid til slike samtaler fordi *det er hele tida noe som skjer, det er hele tida en plan*. Det uttrykker hvordan vilkårene for hvile påvirkes av at andre planlagte læringsaktiviteter anses som viktigere enn slike stunder. Hvile i form av undring, kan ha den konsekvens at barna lærer og kommer til ny erkjennelse (Amundsen 2013). Det vil kunne få en utilsiktet nytteverdi ved fravær av målrettet læring. Men som forskningsdeltakerne sier: *hvordan skal man kunne dokumentere slik læring?* Selv om de ser at slike stunder har betydning, prioriterer de det ikke i hverdagen. Vilkaene for hvile preges av fokus på målbare læringsresultater. Dokumentasjon av "stjernestunder" er problematisk fordi det er vanskelig å vite nøyaktig hva som læres fordi det verken kan telles, måles eller veies. Behovet for, og ønske om konkret kunnskap å vise til, svekker betydningen av slike undringssamtaler. Dermed går barnet glipp av både den hvile stunden gir, og tiden til refleksjon.

Rammeplanen (KD 2011) omtaler både undring og danning som del av den helhetlige læringen, men det er ikke slik kunnskap som får oppmerksomhet og etterspørres internasjonalt. Hvis tid til undringssamtaler ikke prioriteres, fratras muligens barna noe som leder til viktige forutsetninger for utviklingen, og de voksne går glipp av viktig kunnskap om og innsikt i barnas måte å tenke på. Men en av deltakerne i O15 sa at *hvilestunda muligens forsvant fordi barna ikke lærer noe av det*. Hvile ble ikke sett på som en viktig forutsetning for læring. Siden hvilestunda ikke lot seg måle, ble den ikke ansett for å ha tilstrekkelig verdi. Så en konsekvens av læringsdiskursen, kan være at hvile etter hvert har fått en annen form enn tidligere da de lå på madrasser og gjerne skulle sove: *Noe så enkelt som å sette seg i sofaen, og da blir det både hvilestund og læring samtidig*. Det kan kanskje sees som en mer effektiv måte å hvile på. En pause der målet er at barna skal slappe av, og som samtidig legitimeres ved at barna også kan lære noe.

Ser vi læring i globaliseringsperspektivet som har fulgt i kjølevannet av NPM - tenkingen, opplever forskningsdeltakerne hvile som hindring i å nå ønskede mål. Eller sagt på en annen måte: prinsippet om mål- og resultatstyring hindrer tilfredsstillelsen av behovet for hvile. Forskningsdeltakerne anser målstyringsdiskursen med krav om resultatvurderinger (Karlsen 2011), som hovedårsaken til begrensede vilkår for hvile. Læringsdiskursen har fått de til å rette fokus mot resultater som kan synliggjøres i form av målbarhet. Men de ser fremdeles

barnets behov for hvile i form av bare å være. O15 snakker om hvordan barnehagen må være en viktig arena og en motkultur til hektisk aktivitet ellers i samfunnet.

Vilkårene for hvile preges av travelhet. Metoden kalt Oppmerksomt nærvær krever i motsetning til undringssamtalene annen form for kunnskap og tilrettelegging. I en hektisk tid der vi sloss om de samme sekundene (Eriksen 2011) kan metoden erstatte den tradisjonelle hvilestunda ved at den tar kort tid å gjennomføre og en form for hvile settes i et visst system (Sælebakke 2013). Metoder kan benyttes for å forsikre seg om at barna får slappe av ved å skape slike aktive pauser. Sg som vi så i teorien, kan den gi systematisk rom for en form for undring (Hansen 2010). Foreldres motstand mot å la barna sove imøtekommes samtidig som barnas behov for hvile ivaretas.

I globaliseringsperspektiv er kunnskapsløftet som reform det som skulle lede til konkurransefortrinn for nasjonen. Individualisme og valgfrihet er en viktig del av NPM-tenkningen. Da barnehagene hadde felles hvilestund for alle, måtte alle uansett om de ønsket det eller ikke, hvile. Nå er det langt flere hensyn å ta. Man skal ta hensyn til hver og en av barna. Barnehagen skal være starten på såkalt livslang læring og som del av en fremtidsrettet investering. Blant de sju fagområdene i rammeplanen (KD 2011) er det markedskapitalismen basert på den internasjonale konkurranseorienterte økonomien som legger føringer for hvilke av disse fagene som skal vektlegges (Karlsen 2011). Rammeplanen (KD 2011) legger føringer for fagområder som ikke lar seg måle. Men som vist i evalueringsrapporten *Alle teller mer* (Østrem et al. 2009), og som bekreftet av U5, medfører det at mange velger å holde fokus på fagområder som gir målbar kunnskap i barnehagen. Dermed har muligens barnehagen mer fokus på ferdigheter i tråd med de internasjonalt anerkjente fagene fordi de lar seg måle og kontrollere. Vi kan identifisere en konflikt i synet på hvile mellom den gamle omsorgsdiskursen og læringstrykket. Hvile som del av omsorgsdiskursen, hadde en naturlig plass og trengte ingen begrunnelse. Men ved innføring av læringsdiskursen opplever forskningsdeltakerne at de må kunne argumentere for hvorfor hvile er viktig.

## 7.0 AVSLUTNING

I denne studien har jeg valg å drøfte enkelte av de funn som viser dilemma forskningsdeltakerne opplever at de står overfor i forhold til temaet. Problemstillingen var : *Hvordan opplever barnehagelærere vilkårene for hvile i barnehagen for barn mellom 3 og 6 år?*

Målet med denne delen av oppgaven, er å oppsummere sentrale funn som studien har ført til, etterfulgt av en kort vurdering av studiens nytteverdi, noen begrensninger og mulige veier videre.

### 7.1 Oppsummerende refleksjoner

Denne letingen etter hvile i barnehagen har vært en interessant reise. Fra å lure på hva som hadde skjedd med hvilestunda til å sammen med forskningsdeltakerne i fokusgruppeintervjuene utviklet ny bevissthet om temaet. Spesielt i transkripsjonsanalysen så jeg tydelig hvordan forskningsdeltakernes uttalelser, kombinert med mine innspill, ga nye perspektiv på temaet. For å finne ut hvordan barnehagelærerne opplever vilkårene for hvile, har jeg måttet se på de offentlige styringsdokumenter og rammeverk som spiller en viktig rolle i utformingen av diskursen de er en del av. De sier noe om hva som er riktig å tenke, gjøre og si, og hvilket vokabular som er tilgjengelig for utøvelsen av profesjon. Kvaliteten i barnehagen i dag knyttes først og fremst til læring, målrettede aktiviteter og måloppnåelse. Utfordringer ligger i barnehagelærernes skjønnsutøvelse i spenningen mellom krav om å ta vare på det som er best for barnet, foreldrenes ønsker, forpliktelser overfor ledelse, barnehageeier og myndigheter. Forskningsdeltakerne opplever et presset skjønn gjennom krav til dokumentere mye av sin virksomhet. Måloppnåelsen skal kontrolleres. Det er mye fokus på kunnskap og dokumentasjon av denne. Det er en utfordring fordi store deler av barnehagehverdagen dreier seg om omsorg og oppgaver som ikke lar seg dokumentere. Det finnes ikke spesifikke føringer på hvordan dette skal gjøres og heller ikke hva som skal dokumenteres. Derfor blir det ulik praksis. Deler av drivkraften i forhold til aktivitetsnivået det legges opp til i barnehagen, styres til dels av nettopp krav om dokumentasjon ved at oppmerksomheten rettes mot og tilrettelegges for målbare aktiviteter. Barns grunnleggende behov for å bare være uten noen form for krav om læring og tilrettelegging, byr på utfordringer fordi forskningsdeltakerne opplever at de ikke har tid *for det er så mye de må igjennom*. En for ensidig fokusering på aktiviteter og læring som lar seg måle, innebærer at en mister viktige perspektiv i forhold til helhetlig læring. Årsaken er behovet for tid til

refleksjon, undring og danning som medvirkende og viktige forutsetninger for denne læringen. Forskningsdeltakerne fram til at undring også er en form for hvile som det ikke brukes veldig mye tid på fordi det er så travelt. Felles hvilestund passer ikke lenger inn i måten vi tenker pedagogikk på. Det individuelle barnet som skal få medvirke ønsker ikke å tvinges til disse stundene. Men så lenge barnehagelærerne ser at barna er slitne, må de få hvile, og trenger alternativ. I denne studien har vi sett at den tradisjonelle hvilestunda delvis erstattes ved aktive pauser som roligere aktiviteter.

Det kommer fram av studien at troen på utvidet teoretisk og konkret kunnskap om hva som skjer i barns utvikling ved hvile kan være til hjelp for å prioritere det. Accountability - tenkningen forutsetter at barnehagelærerne kan vise fram oppnådde mål og begrunne sine avgjørelser. Denne forpliktelsen til å begrunne sine beslutninger, anses som en skjønnsmessig begrensning fordi effekten av hvile vanskelig lar seg dokumentere. Samtidig opplever de, sett med globaliseringsbriller, at de mangler teoretisk kunnskap om betydningen av hvile slik at de kan begrunne å prioritere hvile overfor andre enn de som tradisjonelt har vært engasjert i barnehagelivet. Forskningsdeltakerne tolker det som at hvile må begrunnes utover det at de ser barna er slitne. Vi har gått fra en omsorgsdiskurs til læringsdiskurs, og dette har sannsynligvis påvirket forskningsdeltakerne uten at de har vært klar over det.

Undringssamtalen satt i et dokumentasjonsperspektiv, reduseres til noe mindre viktig på grunn av oppfatningen av hva og hvordan det skal dokumenteres, og i forhold til det som anses å ha betydning – målbar kunnskap.

## **7.2 Konklusjon**

Ut fra datamaterialet jeg har samlet inn, drøftingene jeg har gjort og de metodiske reservasjonene jeg har vist til, vil jeg konkludere :

Virksomheten i barnehagen er stadig i endring, og det er mye som påvirker barnehagelærernes oppfatning av vilkåra for hvile. De opplever at det er travelt i hverdagen og at det kan være utfordrende å finne nok tid til alt som forventes av de. Et av dilemmaene er mellom det at hvile ikke legges vekt på i rammeplanen og at det er store forventninger til alt som skal læres, og dokumentasjon av dette. Strømningene i tiden kan vi ikke forholde oss likegyldig til. Uavhengig av læringskrav må fokus, på bakgrunn av det vi har sett i tidligere forskning i studien, rettes mot barns grunnleggende behov for hvile – og omsorg. Denne studien konkluderer med at forskningsdeltakerne har den oppfatning at hvilestunda ikke lenger er en egnet metode for hvile. I den grad det legges til rette for hvile, er det på andre måter.

Oppmerksomt nærvær kan være et alternativ mer tilpasset dagens barnehage der fokus på individualitet og liten tid preger hverdagen. Det er i følge forskningsdeltakerne nødvendig med økt kunnskap for å styrke argumentasjonen for å prioritere hvile både innad og utover barnehagens virksomhet. Det kreves mot og en pedagogisk bevissthet for å møte krav og forventninger fra omverdenen.

### **7.3 Mulige veier videre**

En styrke med denne studien har vært å rette fokus mot et tema som tidligere har fått liten eller ingen oppmerksomhet. Den tidligere forskningen om barns utvikling i forhold til stress, søvn og hjerneforskning viser hvor viktig temaet er. Det er mye oppmerksomhet på hvile i dagens samfunn, men det er fortrinnsvis rettet mot voksne. Vi må alle lære oss å håndtere alle inntrykk vi bombarderes med. Konsekvensene av å ikke få tilstrekkelig hvile kan bli store for den enkelte. Dårlig selvregulering gir dårlig utgangspunkt for læring. Lite tid til refleksjon og undring gir lite kreativitet.

En svakhet ved studien kan være at jeg ikke analysere og sammenligner samspillet mellom fokusgruppene i større grad. Jeg valgte å ikke gjøre det siden enigheten mellom de to gruppene syntes å være så stor. Forskningsdeltakere med en bredere aldersspredning ville kunne gitt et bredere perspektiv på problemstillingen.

Det er flere av studiens funn jeg ikke har drøftet men som det kunne vært interessant å forfølge videre med nye problemstillinger. Jeg kunne tenke meg å undersøke foreldrenes perspektiv på temaet. I tillegg har hjerneforskningen gitt interessante refleksjoner i forhold til temaet. Det hadde vært spennende å ta del i et samarbeid mellom hjerneforskning og pedagogikk i forhold til barn og barnehagen. I praksis hadde det vært spennende å undersøke bruk av ON som metode i barnehagen for å sammenligne barn som tar del i metoden og ikke. I tillegg kunne det vært interessant å se på hva ulike aktiviteter gjør for hvile i barnehagen – for eksempel lek.

## Etterord

Vel hjemme etter fokusgruppeintervjuet med U5 fikk jeg mail fra en av deltakerne. Jeg tar det med her for å sette studien og den kvalitative forskningsmetoden i perspektiv. Det viser at økt bevissthet på temaet i forkant hos forskningsdeltakerne ville kunne ha gitt studien andre nyanser.

*Har tenkt masse på temaet i etterkant, og kommer på så mange eksempler på det du beskriver som mindfulness. Blant annet når vi legger oss ned i en sirkel på et moselagt underlag med høye trær rundt.*

*Alle er helt stille, og vi ligger å hører på lydene skogen gir. Etter noen minutter oppfordres barna til å dele hva de har hørt, men alle barna vil bare fortsette å ligge i sirkelen å høre etter lyder... Eller barnet som ligger på rygg på uteplassen og ser opp mot himmelen og som vi bekymrer oss over hvorfor hun ikke leker; mindfulness?*

*Hverdagene er fulle av eksempler der det gis rom for den alternative hvilingen som foregikk for noen år siden, de er bare så utrolig vanskelig å komme på under et intervju... Måtte bare dele dette med deg for å vise deg at tankene og bevisstheten rundt temaet er sterkere nå enn før intervjuet*

## REFERANSELISTE

- Amundsen, H. M (2013). *Barns undring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Amundsen, H. M ((2011). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (2003). *FN's konvensjon om barns rettigheter av 20.november 1989*.
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen. Q-0903 B. Oslo: Barne- og familiedepartementet*.
- Berg, E., Kristiansen, I.H, Hansen, E.B (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Nova rapport 6/2008
- Bjørneboe, J. (1980). *Stillheten*. Oslo: Gyldendal.
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A (2010). *Fra kvalitet til meningskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T.H (2011). *Øyeblikkets tyranni*. Oslo: Aschehoug & co (W. Nygaard).
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen. En håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag AS.
- Gadamer, H.G (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Grønkjær, M., Curtis, T., Crespigny, C.d, Delmar, C.: *Analysing group interaction in focus group research: Impact on content and the role of the moderator*.
- Gustavsson, B. (2007). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken forstå. I: Steinsholt, K. & Løvlie, L. (Red.). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hansen, F.T. (2010). *At stå i det åpne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reizels forlag
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hildebrandt, S (lastet ned 26.08.14) <http://www.bornslivskundskab.dk/om-foreningen>.



- Hitching, T.R & Veum, A.(red.) (2012). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- The free dictionary (lastet ned 26.02.14) <http://no.thefreedictionary.com/hvile>"
- Johansson, J.E (2010b). *Från pedagogikk till ekonomi? Några kommentarer till kunnskapsproduktionen i barnehagen*. Nordisk barnehageforskning 3 (3), 227.23.
- Kjørholt, A.T. (2012), Høstmælingen, N., Kjørholt, E.S., Sandberg, K. (red.). *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G.E. (2011). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kroese, A. J. (2005). *Oppnå mer med mindre stress. En bok om oppmerksomhetstrening*. Oslo: Hegnar Media as.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager. Lov av 17.juni 2005, nr 64*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). Stortingsmelding nr. 16. ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding nr 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lillemyr, O.F. (2011). *Lek opplevelse læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lovdata. (Lastet ned 16.08.14.) <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005>
- Molander, A. & Smeby, J.C (red.)(2013).*Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L.A. (red) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, G. D. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood*. Hong Kong: Routledge Falmer
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nøtnæs, T (2001). *Innføring i bruk av fokusgrupper*. Seksjon for statistiske metoder og standarder. Emnegruppe:00:90
- Otterstad, A.M. & Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: universitetsforlaget.
- Postholm, M.B (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Pramling, I. & Doverborg-Østberg, E (1986). *Å forstå barns tanker. En metodikkbok om å intervju barn*.
- Schilhab, T.S.S & Steffensen, B.(2007) *Nervepirrende pedagogikk*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Klim
- Seland, M.(2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, E. (1996). *Lev kreativt*. Oslo: Orion forlag.
- Statistisk Sentralbyrå (2014, 5 5). <http://www.ssb.no/barnehager/>
- Steinsholt, K. (2013). Chronos og kairos, *Første steg, nr 3*, (s 22-23)
- Steinsholt, K. og Øksnes, M.(red). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Sælebakke, A. (2013). *Oppmerksomt nærvær for barn og unge. Øvelseshefte og nøkler til å gjennomføring for voksne som arbeider med barn og unge*. Oslo: NFON – RBUP – Extrastiftelsen prosjekt Stressmestring i skolen ved Brandtzæg A.G.
- Tolle, E. (2003). *Stillhetens stemme*. Oslo: Lille måne
- Tholin, K.R. (2011). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tholin, K.R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet (lastet ned 26.08.2014)  
plattform<http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Lærerprofesjonens%20etiske%20plattform%2>
- Wilkinson, S. (2006). *Analyzing interaction in focusgroups*. I.P. Drew, G. Raymond & Weinberg (red). Talk and interaction in social research methods. London: Sage
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Østrem, S. , Bjar, H., Føsker, L.R. mfl. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport nr. 1, 2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S. (2013). *Mestrer mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica

## **VEDLEGG**

*Vedlegg nr 1: NSD*

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD  
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Postboks 1047  
Blindern  
0407 Oslo  
Tlf: +47 22 98 21 17  
E-post: [nsd@iuh.uib.no](mailto:nsd@iuh.uib.no)  
[www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)  
Org.no: 980 221 884

Odin Fauskevg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.02.2014

Vår ref: 37518 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <i>37518</i>                | <i>Hvile i barnehagen</i>                     |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Odin Fauskevg</i>                          |
| <i>Student</i>              | <i>Kristin Elvsveen</i>                       |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Elvsveen [kristin.elvsveen@gmail.com](mailto:kristin.elvsveen@gmail.com)

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Skriftlig utgave: 22.02.2014

NSD AS, Lærersenteret 040, Postboks 1047 Blindern, 0407 Oslo. Tlf: +47 22 98 21 17. [nsd@iuh.uib.no](mailto:nsd@iuh.uib.no)

NSD AS er et teknisk samarbeidsforhold mellom Universitetet i Trondheim (UiT) og Institutt for Samfunnsvitenskap (ISV) ved NTNU.

NSD AS er et teknisk samarbeidsforhold mellom Universitetet i Trondheim (UiT) og Institutt for Samfunnsvitenskap (ISV) ved NTNU.

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 37518

Rekrutteringen skjer via eget nettverk. Ved rekruttering via eget nettverk er det spesielt viktig at forespørsel

rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av

personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til

personopplysningslovens vilkår.

Vi minner om at barnehageansatte ikke kan omtale barna i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så

lenge det ikke er innhentet samtykke fra foreldre.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student

setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat

pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes.

Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at

indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke,

utdanning, arbeidsplass, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

*Vedlegg nr 2 : Forundersøkelse*

**FORUNDERSØKELSE TIL MASTEROPPGAVE**

Jeg heter Kristin Elvsveen og er for tiden masterstudent i førskolepedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Som del av en forundersøkelse i forbindelse med skriving av masteroppgaven, ønsker jeg å få et lite innblikk i om det gjennomføres hvilestunder i barnehagen. Materialet vil bli anonymisert.

Jeg setter stor pris på om du kan ta deg tid til å svare på følgende spørsmål og returnere til [kristin.elvsveen@gmail.com](mailto:kristin.elvsveen@gmail.com) :

1 ) Har barnehagen hvilestund for barna over 3 år?

JA

NEI

VET IKKE (sett kryss)

2) Hvis JA – på hvilken måte blir den gjennomført?

---

3) Hvis NEI – vet du hvorfor det ikke benyttes?

---

*Vedlegg nr. 3: Mail fra Kristian Sørensen ved Habiliteringsseksjonen for barn og unge på Sørlandet sykehus HF*

dato 23.01.2014

På mitt spørsmål om hans tanker om temaet barns behov for hvile i barnehagen:

Hei Kristin

Du har valgt en spennende problemstilling til masteroppgave, skal forsøke å gi deg noen tips.

Slik jeg forstår det er det hvile, og ikke søvn, du skal skrive om? Det kan sikkert likevel være lurt å kikke litt på søvnforskning og spesielt forskning på søvndeprivering. Her har man blant annet gjort en del dyreforsøk og sett på effekter på hjernen etter lite søvn i tidlig alder. Her er en artikkel som handler om rotter og hjerneutvikling etter forsøk med søvndeprivering:  
<http://www.sciencedirect.com>

Ellers kan det være nyttig å se på litteratur som handler om hjernens utvikling, plastisitet og modning fra fødsel og opp gjennom barne- / ungdomsalder. Dette vil f.eks være medisinsk, psykologisk og nevropedagogisk forskning.

Hjernens utvikling er avhengig av erfaringer og opplevelser. Andre ting må også være på plass, slik som trygghet, men også de enda mer grunnleggende kroppslige behovene som mat, drikke og hvile. Hjernens utgjør ca. 2 % av kroppsvekten vår i voksen alder, men bruker likevel opptil 20 % av blodet i kroppen til enhver tid, altså er energibehovet enormt.

Energitilførselen avhenger av mengde blodsukker, osv. som igjen er bestemt av mat og drikke inntak, søvn og hvile. Hjernens fungerer selvsagt også best når tilførselen av energi er på topp. Her blir jo ditt tema om hvile sentralt.

Energivåret til barn som oppholder seg i barnehagen i mange timer vil variere, og dermed også hjernens mottagelighet for utvikling og læringsopplevelser. Ulike aktiviteter i barnehagen vil også kreve ulik mengde energi. En følge av dette er at barnehagehverdagen bør organiseres slik at de mest krevende aktivitetene for hjernen, slik som rollelek, legges til de periodene av dagen da barna er mest mulig opplagte, mette og uthvilte. Slik sikrer man også at det pedagogiske utbyttet, eller kvaliteten på leken, blir bedre og barns glede over leken større. Da tar man hjernens utvikling, lekens betydning og det helhetlige perspektivet på alvor.

Håper dette var nyttig for deg, du må gjerne ta kontakt igjen hvis det er andre ting du lurer på!

*Vennlig Hilsen*

*Kristian Sørensen*

*Psykologspesialist – Klinisk Nevropsykologi*

*Habiliteringsseksjonen for barn og unge*

*Sørlandet Sykehus HF, Kristiansand*

*Vedlegg nr 4: Forespørsel forskningsprosjekt*

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

### **«HVILE I BARNEHAGEN»**

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i førskolepedagogikk ved NTNU i Trondheim og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvile for de eldste barna i barnehagen. Formålet med studiet er å løfte fram førskolelæreres (barnehagelæreres) perspektiver og erfaringer på bruk av hvile for barn mellom 3 og 6 år.

For å finne ut av dette ønsker jeg å ha 2 fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju innebærer at jeg stiller noen få spørsmål med temaet som gruppen skal snakke sammen om. Noen spørsmål er laget på forhånd mens andre vil oppstå underveis. Den ene gruppen vil bestå av førskolelærere (barnehagelærere) utdannet for 20 år siden eller mer, og den andre ferdigutdannede førskolelærer (barnehagelærer) for mindre enn 5 år siden.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Noen få spørsmål vil forberedes på forhånd og gruppen skal snakke om sine erfaringer fra barns bruk av pauser og hvile i barnehagen. Andre spørsmål vil kunne dukke opp underveis i samtalen. Spørsmålene vil dreie seg om de erfaringene dere har fra praksis i barnehagen og hvilke forhold som påvirker de valg dere tar. Jeg vil benytte båndopptaker og ta notater underveis. Fokusgruppeintervjuet vil ta 1-1,5 time og vi blir enige om tid og sted.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun meg og 2 veiledere som vil har tilgang til materialet. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai 2014. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av mai 2014.

#### **Frivillig deltakelse**

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

Studien er godkjent av pedagogisk institutt og min forskningsstudie vil bli veiledet av Odin Fauskevåg postdoktor ved NTNU og Marit Kanstad Høgskolelektor ved DMMH. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg håper du vil signere samtykkeerklæringen før fokusgruppeintervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet.

Med vennlig hilsen

Kristin Elvsveen  
Tlf 932 19 119



### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien om hvile i barnehagen for barn mellom 3 – 6 år, og er villig til å delta i fokusgruppeintervju

Signatur: \_\_\_\_\_ Telefonnr: \_\_\_\_\_

## Vedlegg nr. 5; Intervjuguide

### **INTERVJUGUIDE FOKUSGRUPPEINTERVJU**

#### Introduksjon

Hvem er jeg og hensikten med studiet.

Konfidensialitet og informert samtykke

Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av lydopptaker

Bakgrunnsinformasjon/presentasjon av hverandre

Alder

Utdannelse

Tidligere jobberfaring

#### Temaet hvile

- 1) **Hvilke erfaringer har dere/har dere gjort dere når det gjelder hvile/pauser i barnehagen for barn mellom 3-6 år?** \* Her

ønsker jeg at dere utveksler erfaringer og diskuterer erfaringer dere har gjort dere – stiller spørsmål til hverandre for utdyping og oppklaring, og kommenterer hverandre.

- 2) **Hva tenker dere om barns behov for pauser/hvile i barnehagen?**

\* Her ønsker jeg at dere diskuterer i hvilken grad og eventuelt hvorfor eller hvorfor ikke det er nødvendig med hvile.

- 3) **Hvordan kan dere gi rom for hvile for de store barna?**

\* Her ønsker jeg dere skal diskutere mulighetene dere har til eventuelt å imøtekomme barns behov for pauser/hvile. Hvilke utfordringer finnes?

- 4) **Hvilke erfaringer har dere med foreldrenes oppfatning av temaet?** \*

Her ønsker jeg å høre hvilke erfaringer dere har gjort dere om tilbakemeldinger fra foreldrene.

- 5) **I boka «Å forstå barns tanker» av Ingrid Pramling og Elisabet Doverberg Øsberg (1986) står referert følgende dialog da en førskolelærer ønsket å finne barnets oppfatning av «hvilestunda»:**

Førskolelæreren: Du Petra, hvorfor skal man egentlig hvile etter maten i barnehagen?

Petra: For at tantene skal ha pause.

Førskolelæreren: Jaha, kan det være noen annen grunn?

Petra: Nei.

Førskolelæreren: Kan det ikke være bra for barna?

Petra: Nei, ikke for barna, men for at tantene skal hvile seg og spise mat.

- 6) **Hvilke tanker gjør dere dere om dette?**

\* Her er jeg interessert i den spontane reaksjonen og å se om deltakernes argumentasjon kan sette temaet i et tidsperspektiv.

#### **Tema fokusgruppa viser interesse for**

Er det noe dere tenker på som dere syns burde vært tatt opp her?

Vedlegg nr. 6: Eksempel på utsagn i de ulike kategoriene

| Dokumentasjon  | Profesjonelt skjønn   | Tid til å være  | Vekt på å lære   |
|--|---|---|--|
| <p><b>C015:</b> Når vi snakker om å være presset på tid og rammeplan og fagområdene: KAN det være at vi uten å være oss det bevisst, men at det kom og vi er presset på tid, så er det mye som skal inn i bhg. Nå er det mange flere som MENER noe om bhg enn tidligere, så vi tenker at ,neimen vi kan ikke holde på med den hvilestunda for da lærer de jo ikke noe. Det var noe som lå i bakhodet at ... det er kanskje ikke så viktig...</p> <p><b>AO15:</b> Det er klart, i Rammeplanen vi har står hva vi SKAL og MÅ.</p> <p><b>C015:</b> Men det at det ikke var det derre presset på ytelser, altså på dokumentasjon og alt det derre der. Det er ikke at det er noe galt med det, vi gjorde det jo før også, men da var det ikke samme trøkket som det er nå.</p> <p><b>AO15:</b> Jeg må si jeg sliter med alle kartleggingsskjema. Der var vi nok forskjellig i kommunen. Noen var veldig aktive på det området en periode. Ei mor i syforeningen sa, vet du, jeg føler meg som en dårlig mor for ungen min gjør ikke det og det i forhold til skjemaet. Så tenkte jeg enn det – du har en unge som er helt normal og så sitter du med en sånn følelse av at du ut fra skjemaet så er ikke ungen helt A4.</p> <p><b>CU5:</b> Vi er en kommunal bhg – enhetsavtalen der det er satt opp en avtale mellom enhetsleder og rådmann – ikke sant? Der du har helt konkrete mål du skal igjennom i løpet av et år. Hvordan når du målene? Ikke sant – da har du noe å VISE til gjennom dokumentasjon</p> <p><b>AU5:</b> Vi må synliggjøre det, men da har vi også en plan for det. Hvis du får det inn i en plan som er godkjent så har du mer aksept for å gjøre det</p> | <p><b>AO15:</b> Men der og er det individuelt, jeg ser jo litt forskjell på barna. Noen merker du det ikke så godt på. Det kan selvfølgelig hende de har behov for hvilke for det – du ser enkelte som har behov... så men da handler det om hvordan man organiserer og at du faktisk tilbyr i løpet av dagen slik at de får de pustepausene.</p> <p><b>AO15:</b> Nå er det veldig fokus på språkutvikling - ikke sant, så da må alle bruke TRAS.</p> <p><b>BO15:</b> Men vi som jobber i bhg ble ikke spurt på forhånd. Er det et godt redskap?</p> <p><b>CO15:</b> Jeg tror at bruk av TRAS og all testinga knyttes til behov for kontroll. Men så viser det seg at du ikke har det for en lurer seg sjøl med det der.</p> <p><b>AO15:</b> Du SER hvis et barn har noe som ikke er normalt. Men du trenger noen år for å bli trygg i rollen din.</p> <p>Det handler mye om voksenrollen.</p> <p><b>BO15:</b> Det er det det koker ned til det meste.</p> <p><b>BU5:</b> Bama må vise behovet selv, det er ikke noe som er planlagt og på ei storbarnsavdeling med så mange barn så kan det være vanskelig å se det</p> <p><b>BU5:</b> Men jeg føler at jeg må snakke ungen sin sak noen ganger. Altså ungen ER sliten For som sagt, det er JEG som ser barnet.</p> <p><b>AU5:</b> Jeg sier at vi vil jo barnets beste både jeg og da føler jeg at foreldrene hører på meg. Men jeg må liksom poengtere det da og det er litt dumt. Jeg må jo forholde meg til mor og far bestemmer over barnet. Jeg vil gjerne gi mine synspunkt og ser hva som er best for barnet.</p> | <p><b>C015:</b> Så jeg tror at bhg kan være en viktig arena for å lære barna "å sløpp sæ tu litterainn" som jeg sier for det trenger ikke være "full pinne" hele dagen. Men det treger ikke være å ligge å sove heller. Det kan jo være som D sier en samling der du fokuserer på noe annet og roer ned tempoet. For det tror jeg faktisk en del barn trenger å lære seg. Det trenger man å kunne. Hvis ikke blir du ganske sliten... og sint...</p> <p><b>D015:</b> Vet du, det var roligere før. Barna var ikke så stressa som de er i dag.</p> <p><b>D015:</b> Du kan se på hvilestunda som en her-og-nå-situasjon. Du må ta det barnet der eller de barna der, de trenger å roe seg ned litt. Så finner vi på en aktivitet som er litt roligere for de. Tar de ut på et eget rom, det er nok det for enkelte.</p> <p><b>C015:</b> og kanskje får du til DEN gode samtalen med et eller to barn, og hvis du skal ha det veldig travelt med å dokumentere underveis, så mister du veldig mye tilstedeværelse.</p> <p><b>BU5:</b> 2: Jeg tenker på viktigheten av at vi setter ord på ting for barna også. Kanskje lære de om hvile – nå var det godt å sitte her og ha en pause sammen med dere eller. Nå hviler vi oss og det var godt – setter litt ord på det.</p> <p><b>AU5:</b> Det trenger ikke ta så lang tid. Det kan være nok at et barn får 10 min, kvarter for enkelte.</p> <p><b>CU5:</b> På tur kan vi sette oss inn i lavvoen og lese ei bok. Hun kan legge seg på liggeunderlag med pledd og ta seg en hvil. Sove en halv time også – alt etter behov.</p> | <p><b>AO15:</b> Hville kan jo være MYE læring. For hvilestund er jo hva du kan gjøre sammen med barna. Det er jo både en samtale og du får roet ned.</p> <p><b>CU5:</b> Etter grunnskolepraksis er jeg også blitt mer bevisst på hva lærere i 1. klasse faktisk forventer at barna skal kunne. Selvfølgelig, jeg vil jo at barna skal ha en god start på skolen. At de skal stå til de forventingene.</p> <p><b>AU5:</b> Du snakket om det med skolen ista. Skolen har mer konkrete mål i sin læring. Mer målformulering. Vi har mer prosessmål i bhg – altså den veien til og da føler jeg at vi må hele tida forklare</p> <p><b>CU5:</b> DET skal barna lære når vi er ferdige med det så skal barna sitte igjen med den og den biten- det er ikke DET, det er veien TIL. Vi snakker ikke om noe konkret mål her.</p> <p><b>BU5:</b> De har en konkret fagplan vi har fagOMRÅDER og hvordan du når det fagområdet er jo veldig hvordan vi velger å nå målet.</p> <p><b>AO15:</b> Men det er noe med at skal du lære så må du være uthvilt- det har en sammenheng. Men om du er god nok til å synliggjøre det. Det er ikke sikkert...</p> |