

"Vi må ha tid til det vi gjør"

- en kvalitativ studie av fem barnehagelæreres opplevelse av tid i barnehagen

Tone Anita Glomset

Veileder

Andrea Stefanie Hillen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2014
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Takk!

Jeg vil rette en stor takk til min tålmodige og konstruktive veileder Andrea Stefanie Hillen!

Takk også til mine informanter for at dere stilte opp med deres tid og delte av deres erfaringer. Takket være dere ble oppgaven mulig å skrive!

Inspirasjon og oppmuntring fra dyktige kolleger, medstudenter, familie og venner har hjulpet meg frem. Det er godt å oppleve støtte! Takk til mine kjære barn Daniel, Anna, Thelma og Lucas for at dere er akkurat de dere er og for at dere har gitt meg så mye ekte tid! Takk til min mann Paul som har unnet meg denne tiden og som hele tiden har hatt troen på mine evner.

Den virkelige tid finnes i kroppen.

For det er ikke uret, men hjertet

som stanser når tiden er ute.

Trond Berg Eriksen (1999)

Sammendrag:

Oppgavens problemområde er kvalitet i barnehagen. Problemstillingen som oppgaven søker å besvare er som følger: *Hvilken betydning kan tid ha for kvaliteten i det pedagogiske arbeidet?*

Pedagogens betydning i forhold til kvalitet i barnehagen fremkommer tydelig i styringsverk som blant annet NOU 2012:1 *Til barnets beste* (2012) og i Rammeplan for barnehagens mål og innhold (2011). Hvordan denne betydningen fremkommer i praksis blir derfor noe som søkes svar på gjennom denne forskningsoppgaven.

Begrepet *ekte tid* er sentralt i oppgaven. Det er hentet fra den pragmatiske didaktikeren Dewey (1998) og er betydningsfullt fordi det omhandler en tid som er av høyere kvalitet og som skiller seg fra den temporale tiden.

Hensikten med oppgaven er å belyse og undersøke tid som et kriterium på kvalitet. Undersøkelsen har en fenomenologisk forankring. Fokuset er lagt på å fange opp forskjellige opplevelser av tid som kan knyttes til kvalitet i barnehagen.

Undersøkelsen bygger på fem kvalitative intervjuer foretatt i fire forskjellige barnehager i Kristiansand i tidsrommet januar-februar 2014. Utformingen av intervjuene baserer seg på teori og empiri omkring temaene tid og kvalitet. De dypereliggende betydningene tid kan ha, løftes derfor frem gjennom det teoretiske grunnlaget (blant annet Rousseau, Dewey, Lévinas og Biesta) og styrer utarbeidelsen av intervjuguiden som ligger til grunn for intervjuene. Fokuset ligger på å løfte frem mulighetene som ligger i praksisfeltet. Oppgavens antatte nytteverdi ligger her.

Utøvelsen av kvalitet skjer i øyeblikkene og er knyttet opp til en tilstedeværelse. Det er i relasjonene som kvaliteten utøves. De empiriske funnene viser til at det å være til stede i øyeblikkene er noe som kan bli vanskelig å få til dersom man har for mange arbeidsoppgaver eller lar andre momenter virke forstyrrende inn. Mye tyder imidlertid på at det å være i den ekte tiden, som Dewey omtaler den, er noe som barnehagelærerne har mulighet til å legge til rette for innenfor den tiden de har. Å observere barna synes grunnleggende for om barnehagelærerne deltar i eller lar barna være i den ekte tiden. Observasjon og refleksjon i seg selv kan se ut til å være lettere om man selv klarer å være til stede i øyeblikkene som utspiller seg her og nå. Det fremkommer at mangel på tid genererer stress som i sin tur virker inn på om man fanger opp og responderer på barnas behov. Videre fremkommer det av de empiriske funn, at det å være i denne ekte tiden også gir muligheter; som at man bedre kan observere og reflektere og på den måten kan være mer observante på barnas utvikling og behov, og slik legge bedre til rette for medvirkning. Det fremkommer også av funnene i undersøkelsen at å tenke at du har tid, kommer med erfaring.

Innhold:

0 Sammendrag av oppgaven	3.
1 Innledende del	4-11.
1.0 Innledning	4.
1.1 Kvalitet relatert til barnehagen	5-8.
1.2 Tid relatert til barnehagen	8-9.
1.3 Avgrensning av tema og fremgangsmåte	9-11.
2 Teori og Empiri	11-25.
2.0 Rousseau og betydningen av å avvente de rette øyeblikk	11-12.
2.1 Dewey om tiden som en mulighet	13-15.
2.2 Lévinas om ansvar for den andres tid	16-17.
2.3 Biesta om tidsaspektet og det kompetente barn	17-19.
2.4 Kari Martinsen om å bli tvunget ut av tiden	19-21.
2.5 Endringsarbeid som kvalitetssikring	21-22.
2.6 Gruppestørrelse og responsivitet som kvalitetsindikator	22-23.
2.7 Praksisutøvelsens betydning for kvaliteten	23-25.
3 Metodevalg, datainnsamling, analyse og funn	25-44.
3.0 Oppgavens fenomenologiske tilnærming og valg av metode - kvalitativt intervju	25-26.
3.1 Pedagogen i barnehagen og kompetansebarnet	26-29.
3.2 Fremgangsmåte og forskningsprosess	29-33.
3.3 Fremstilling av funn	33.
3.3.0 Ekte tid / her - og -nå tid som analyseenhet	33-36.
3.3.1 Kvalitet som analyseenhet	36-39.
3.3.2 Klokketid / temporal tid som analyseenhet	39-40.
3.3.3 Eksterne forstyrrelser som analyseenhet	41-42.
3.3.4 Medvirkning / individualitet som analyseenhet	42-43.
3.4 Kvalitet, reliabilitet og validitet i denne forskningsoppgaven.....	43-44.
4 Diskusjon om tid og kvalitet	44-50.
4.0 Å se barna	44-46.
4.1 Å ha tid til barna	46-50.
5 Konklusjon om tid og kvalitet	50-52.
6 Litteratur	53-56.
Vedlegg Oversikt over kategorisert og fortettet intervjudata	57-67.

1 Innledende del

1.1 Innledning

Det har vært en ekspansiv utvikling mot full barnehagedekning. Oppmerksomheten rettes nå i økende grad mot innhold og kvalitet. De første grunnleggende og formende år i et menneskes liv tilbringer barna en stor del av sin tid i barnehagen. Derfor vil muligheten for påvirkning på barna nødvendigvis bli stor. Det er flere elementer ved barnehagens praksis som kan fremheves som kriterier ved kvalitet. Fokus for denne oppgaven vil være å se på kvalitet i relasjon til tid. I NOU 2012: 1 *Til barnets beste* (NOU, 2012) blir forskning omkring kvalitet i barnehagen gjennomgått. Her kommer det blant annet frem at å ha tilstrekkelig tid og oppmerksomhet til barna og tilstrekkelig tid og anledning for pedagogen til å vurdere barnas utvikling, er sentralt for å sikre god kvaliteten i barnehagene. Når det gjelder de temporale forhold ved tid, slås det fast i innledningen til Rammeplanen for barnehagens formål og innhold at ”Planen har både et her- og nå- og et framtidsperspektiv” (KD, 2011, s. 5). Hvilke forhold ved begrepet tid kan knyttes til kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i barnehagen? Eksempelvis hvilken betydning kan tid ha for barnas individualiseringsprosess?

Barnehagelærerne bruker tid på planlegging, vurdering og refleksjon omkring det pedagogiske arbeidet og de bruker tid sammen med barna. Det vil derfor være av interesse å bruke dem som informanter i det empiriske arbeidet. Hensikten med å bruke informanter fra barnehagen er å avdekke sider ved tid som synes å påvirke på det pedagogiske arbeidets innhold. Det er mye som skal rekkes i løpet av arbeidsdagen. I tillegg til det direkte arbeidet med barna er der også planleggings- og evalueringsarbeid, ansvar for veiledning av medarbeidere, møteavvikling og praktiske oppgaver knyttet til det daglige arbeidet. Tid kan derfor bli et problem i forhold til alle oppgavene som skal løses, men kan måten man forholder seg til tid også bli en mulighet?

1.2 Kvalitet relatert til barnehagen

Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) valgte tre hovedmål for kvalitetsarbeid i barnehagen:

- Å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager
- Å styrke barnehagen som læringsarena
- At alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap

I etterkant satte regjeringen ned et utvalg, Øie-utvalget, som skulle foreta en gjennomgang av barnehageloven med forskrifter med det mål for øyet å få et styringsverktøyet som var godt tilpasset dagens og framtidens barnehagesektor (NOU, 2012:1). Dette resulterte i NOU 2012: 1 *Til barnets beste*. Kapittel 5 i dette dokumentet handler om kvalitet i barnehagen. Det vises

her til en enighet om at visse faktorer er sentrale når det gjelder å sikre kvalitet i barnehagen.

En definisjon på kvalitet som vises til i NOU 2012:1 er hentet fra European Commission:

"The good training, good pay and good working conditions of staff and the support they are given are key factors for ensuring quality in ECEC¹ provision. Other key elements for ECEC quality include: the content/curriculum, including issues of inclusiveness, respect diversity and personalization; the child/staff ratio, group size and premises; the involvement of parents and of the wider community; the governance structures necessary for regular programme monitoring and assessment, system accountability and quality assurance" (NOU, 2012:1, s. 56).

Denne definisjonen viser til flere elementer. Ikke bare har utdanning, inntekt og arbeidsforhold for pedagogen betydning for kvaliteten, men det vises også til innholdet i pedagogikken som blir utøvet (læreplaner). Inkluderingsperspektivet og respekten for forskjellighet er også fremhevet. Likeledes vises det til at forholdet mellom antall barn og antall ansatte er en rammefaktor som har effekt på kvalitet. Gruppestørrelsen og lokalene er også av betydning. I tillegg er det rammefaktorer som ligger utenfor barnehagen, som styrende elementer, som skal regulere, føre tilsyn og fungere som en kvalitetssikring.

NOU 2012:1 (NOU, 2012) viser til at kvalitetsbegrepet er et komplekst begrep som igjen kan deles inn i mer spesifikke deler (struktur, prosess og resultat). De vil ikke bli gjennomgått her. Det som er interessant i denne sammenheng er at NOU 2012:1 peker på flere faktorer som er vesentlige for å fremme god kvalitet. Barnegruppens størrelse er en faktor som blir fremhevet, ettersom forskning viser at denne har stor betydning for barnehagens kvalitet. Voksnetthet ("child/ staff ratio") er også et sentralt moment i så henseende, ettersom: "Forskningen gir klare indikasjoner på at antall barn per voksne har vesentlig betydning for barnas utbytte av barnehagedeltakelsen og den generelle kvaliteten på tilbudet" (NOU 2012:1, s. 57). Det vises videre til at "Uten rom for tilstrekkelig tid og oppmerksomhet vil det være vanskelig for barnehagens ansatte å kunne bistå barna til god utvikling og læring" (NOU 2012:1, s. 57). Pedagogtettheten blir i denne forbindelse trukket frem som særlig viktig i forhold til kvalitet og handler om antall barn en pedagog har ansvar for å følge opp. Det slås fast at "Pedagogene må ha tilstrekkelig tid og anledning til å vurdere hvor hvert enkelt barn befinner seg i sin utvikling" (NOU 2012:1, s. 58). Hva som er tilstrekkelig blir ikke nærmere beskrevet. Når det

¹ ECEC er forkortelse for Early Childhood Education and Care.

gjelder de minste barna i barnehagen, kreves det av personalet en ekstra oppmerksomhet og oppfølging, noe som fremheves ytterligere i dette kapittelet om kvalitet:

"Småbarnas kommunikasjon og omgangsformer stiller store krav til de voksne i barnehagen. Å legge merke til barnet som kropp og å lytte til lyder og ord krever trening, koblet med en vilje og evne til å se. Er en ikke oppmerksom på detaljene i kommunikasjonen, kan personalet få problemer med å forstå" (NOU 2012, s. 62).

Kvalitet omtales også i barnehagens rammeplan, blant annet i kapittel 1.7 (Barnehagen som pedagogisk virksomhet): "Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse" (KD 2011, s. 22). Dette kan blant annet gjelde observasjon, vurdering og utviklingsarbeid (endringsarbeid). Dette med utvikling av personalets kompetanse må til dersom: "Barnehagen skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov" (KD, s. 8, 2011). Dette innebærer at barnehagelæreren oppdaterer seg på ny kunnskap (egenstudier, kursing m.m.), utvikler sin praksis (noe FLiK-prosjektet² er et eksempel på) eller videreutdanner seg.

Kvaliteten på det daglige samspillet blir fremhevet som essensielt. Derfor pekes det på viktigheten av fortløpende observasjon og vurdering av både barnegruppen og det enkelte barns trivsel og utvikling. Systematisk vurderingsarbeid fremheves som både grunnlaget for barnehagen som en lærende organisasjon og grunnlaget for kvalitetsutvikling (KD, 2011, s.56). I denne forbindelse kan kollegaveiledning, planlegging og skriftliggjøring trekkes frem som eksempler i så måte.

Aasland, Botnen Eide, Grelland, Kristiansen & Sævareid (2011) tar for seg kvalitet i arbeidet med mennesker og er derfor aktuell å referere til også i barnehagesammenheng. Aasland m.fl. belyser en kvalitetssikring som bygger på mellommenneskelig etikk. Kvalitetsopplevelsen er sentral. Den blir definert som "en subjektiv opplevelse bundet til tid og sted" (Aasland m.fl., 2011, s. 32). Aasland mener kvaliteten bør være lokalt forankret. "Når det gjelder kvalitet, vil virkningen av kvalitetsutøvelse være forankret i det lokale, i en relasjon, i et formende øyeblikk, som uttrykker et visst kunnskaps- og dannelsesnivå" (Aasland m. fl., 2011, s. 46). Det er altså i de mellommenneskelige relasjonene at tillit og det profesjonelle ansvaret oppstår og som kvaliteten bør være forankret i. Dette er en interessant

² Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand (Karterud, 2014).

og forpliktende måte å betrakte kvalitet på, som igjen kan knyttes til tid, ettersom denne kvaliteten er noe man må svare for her og nå, i de mellommenneskelige møtene som oppstår. I barnehagesammenheng kan det dreie seg om kvaliteten i samspillet mellom voksen og barn, men det kan også dreie seg om andre forhold, slik som forholdet kolleger i mellom eller mellom personalet og barnas foreldre. Disse forhold påvirker kvaliteten på arbeidet som utøves i barnehagen.

En dimensjon av kvalitet er tid. Tid er grunnleggende for å sikre god kvalitet.

1.3 Tid relatert til barnehagen

Hva sier rammeplanen om tid som det er verdt å merke seg? Allerede i innledningen til rammeplanen for barnehagens mål og innhold står det at ”Planen har både et her- og nå- og et framtidsperspektiv” (KD, 2011, s. 5). Tradisjoner og egenart som barnehagen i kraft av sin pedagogiske virksomhet har opparbeidet seg må ivaretas. Sentralt i denne tradisjonen står barndommens egenverdi (KD, 2011, s.15). I det kan man lese verdien av det som skjer her og nå i forhold til de barn som oppholder seg i barnehagen på nåværende tidspunkt.

Barndomsårene er verdifulle i et menneskes liv mens de utarter seg, og ikke bare som en forberedelse til å bli voksen.

Barnehagelovens § 1, Formål, 1. Ledd slår fast at:

”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene” (KD 2011, s.15).

Innledningsvis i Rammeplanen for barnehagens mål og innhold står det at i tillegg er sosial og språklig kompetanse og sju fagområder viktige deler av barnehagens læringsmiljø. For å nå disse mål omkring læring og utvikling er det viktig med både kunnskap og tid. Kunnskap opparbeides over tid. På grunn av alle oppgavene barnehagelærerne skal oppfylle kan det bli problem i forhold til tid. Det å foreta prioriteringer er derfor nødvendig. Det blir behandlet i metodedelene. Hvilke prioriteringer må foretas for å få tid til det som er viktigst?

Eide (2008) fremhever at det nordiske perspektivet på barndom er barnesentrert. Dette innebærer at her- og nå-perspektivet er mer vektlagt enn fremtidsperspektivet.

"Konsekvensene er blant annet at barne-initierte aktiviteter, slik som alle former for lek, blir sett på som naturlig, sunt og fører til optimal utvikling, og derfor blir disse aktivitetene også gitt rikelig tid og rom" (Eide, 2008, s. 3). Dette gjenspeiles i Rammeplanen for barnehagens innhold: "Leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen" (KD, 2011, s. 32). Dette begrunnes blant annet med at leken er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom. Videre skal barnehagen derfor:

"...legge fysisk og organisatorisk til rette for variert lek. Barnehagens innhold bør inspirere til fantasi, skaperglede og livsutfoldelse. Personalet må være tilgjengelige for barn ved å støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres lek. Dette vil også danne grunnlag for å sikre at alle barn får gode erfaringer og en opplevelse av å mestre samspillet med andre barn i lek. Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek må gis særskilt oppfølging" (KD, 2011, s.32).

For å få til dette må barnehagen naturligvis sørge for at det er avsatt nok tid og rom for lek og at pedagogene er til stede for å følge opp i lek og for barn med spesielle behov, samt at det er tid til å være til stede i her- og nå situasjonene. Dette er noe som muligens vil gjenspeile seg i planer og i pedagogens egne refleksjoner, noe som vil bli belyst i metodedelen.

Argumentasjonen som ble gjennomført ovenfor fører dermed til følgende problemstilling:
Hvilken betydning har tid for kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i barnehagen?

1.4 Avgrensning av tema og fremgangsmåte

Tid som en kvalitetsindikator er oppgavens tema. Fokus vil ikke bli å se på tid kun som et kvantum. Ikke sånn at man kan tenke seg jo mer kvantum av tid man har til det pedagogisk arbeide, jo bedre blir kvalitet på arbeidet man utfører. Målet er snarere å utforske hvordan den tiden som er til rådighet er eller kan være. Temaet åpner opp for flere mulige innfallsvinkler. I denne sammenheng ble det valgt å undersøke den delen av pedagogikken som dreier seg om identitetsutvikling. Den personlige utvikling trenger både tid og rom. Teoridelen (kapittel 2) starter med to teoretikere som begge er reformpedagoger og hvor tidsaspektet er sentralt: Rousseau og Dewey. Det ble valgt å "børste støv av" to av pedagogikkens innflytelsesrike klassikere. Selv om deres pedagogiske verk opprinner fra en tid tilbake, blir de her aktualisert for å vise at de i barnehage kontekst kan ha noe å tilføre dagens pedagogikk. Begge har en pragmatisk tilnærming til pedagogikk, hvor læring skjer gjennom erfaringer og sosialt

samspill. Begge viser hvordan man kan forholde seg til tid på en slik måte at initiativ og interesser barnet fremviser, kan bli ivaretatt på en måte som styrker deres individuelle utvikling. Dette skjer i øyeblikk som er lagt til rette for, men også gjennom muligheter som oppstår i her-og-nå situasjoner. Slik fremkommer den pedagogisk praktiske siden ved tid som har kvalitative elementer. Imidlertid ønsker jeg også å se på andre dimensjoner hvor tid er knyttet opp mot kvalitet på en essensiell måte. Ved hjelp av Lévinas og Biesta vil tid også bli knyttet opp mot etikk og moral. Dette gjøres for å belyse på et bredere, eller snarere dypere plan, betydningen av tid som et kvalitetskriterium. I tillegg til de ovenfor nevnte, blir det også presentert yrkesetiske og praktiske sider ved arbeidet (Martinsen, 2013) som er relevante i forhold til temaet tid og kvalitet. På slutten av kapittel to, vil empiri omkring tid og kvalitet bli belyst: funn og teori omkring endringsarbeid, gruppestørrelsens betydning og forskning på hva som skjer i undervisningsrommet. Dette gjøres for å vise temaets bredde og påvirkningsmuligheter. I kapittel 2 av oppgaven gjennomgås teorien som er forarbeidet til den metodiske delen av oppgaven.

De kvalitative intervjuene som blir presentert i kapittel 3 ble til gjennom spørsmål som reiste seg etter teorigjennomgangen i kapittel 2 (se intervjuguide s. 30 og tabell 1 s. 31). Det er valgt en fenomenologisk tilnærming til intervjuene, fordi den er deskriptiv og fordi barnehagelærernes opplevelse av tid kanskje vil kunne gi svar på noe som teorien ikke gav svar på. Funnene fra metodedelen vil bli satt i perspektiv til den teoretiske delen gjennom diskusjon (kap. 4) og konklusjon ut fra funnene og deres drøftinger blir behandlet i kapittel 5.

Tid er ikke bare noe man har eller får. Det må foretas valg som sikrer at man har tid til de oppgavene som skal gjøres i barnehagen. Hvordan man organiserer arbeidet og hvilke rutiner hverdagen består av er grunnleggende faktorer i så henseende. Disse faktorene ligger implisitt når temaet tid omtales i barnehagekontekst. Det må også påpekes at temaene frihet og medvirkning er sentrale når det gjelder tid og kvalitet. Barns medvirkning har en sentral plass i barnehagens rammeverk. Medvirkning vil ikke bli spesifikt teoretisk behandlet i denne oppgaven, selv om det vil være et underliggende og implisitt tema i store deler av oppgaven. Imidlertid vil det fremkomme av resultatene av intervjuenes empiriske funn at barns medvirkning er av betydning også som del av den pedagogiske praksisen i barnehagen.

I påfølgende del av oppgaven (del 2) vil resultater av litteraturstudier bli presentert: Teori og empiri om tid og kvalitet. Denne presentasjonen vil være basis for utviklingen av den empiriske delen av oppgaven, som vil bli redegjort for i del 3.

2 Teori og empiri om tid og kvalitet

2.1.1 Rousseau og betydningen av å avvente de rette øyeblikk

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) regnes som en av opplysningsfilosofiens største tenkere og som reformpedagogikkens far. Han formulerte den ”moderne oppdragelse” som har som grunnprinsipp å anerkjenne barndommens egenverdi. Det har blitt hevdet (Oettingen, 2007) at det som utgjør Rousseaus betydning i dag, knytter seg opp mot kunsten å stille de riktige spørsmål, snarere enn å komme frem til raske svar og løsninger.

”Skal jeg våge å fremsette det største, viktigste og nyttigste prinsipp i hele oppdragelsen? Det er ikke å vinne tid, men å miste den” (Rousseau, 2010, s. 91). Når barna får være i lekens selvforglemmende aktivitet eller erfarer gjennom her-og- nå opplevelser det som skjer rundt dem, da mister de tiden. Man har ikke fokus på noe som de får bruk for å lære i fremtiden, men lar de få erfare det som de har glede av nå, som likevel vil kunne være til nytte for dem i fremtiden. For eksempel ved at de bevarer utforskertrang, lærelyst og glede. Dette er et eksempel på tidens betydning i forhold til kvaliteten man kan oppnå i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

”Gi først spiren til hans karakter full frihet til å vokse frem, sett den ikke under noen slags tvang, for slik å bedre kunne se den slik den er. Mener dere at denne tiden i frihet er bortkastet for ham? Tvert i mot, den blir utnyttet til fulle, for det er slik dere lærer å ikke miste et eneste øyeblikk i en kostbar tid. Hvis dere handler uten å vite hva dere skal gjøre, handler dere uten plan. Hvis dere tar feil, må dere begynne forfra, og dere er lenger fra målet enn om dere hadde hatt mindre hast med å nå det. Gjør ikke som den gjerrige som mister mye gjennom å ikke ville miste noe. Ofre i den første alder tid som dere vil vinne flerfoldig tilbake senere. En klok lege deler ikke ut resept ved første øyekast, men undersøker den sykes tilstand før han skriver ut noe som helst. Det tar tid før han går i gang med behandlingen, men den syke blir kurert, mens den forhastede legen ville tatt hans liv” (Rousseau, 2010, s. 93).

Rousseaus utsagn viser til at man står i fare for å ødelegge for læring, utforskertrang og for den personlige identitetsutviklingen hvis man går for fort frem eller har for høyt trykk på læringssituasjonene. I tillegg betoner dette en av pedagogens viktige oppgaver, nemlig å observere, også som et grunnlag for å planlegge læringsaktiviteter eller læringssituasjoner.

Læreren må legge til rette for oppdagelser og læring for barna i øyeblikkene som oppstår. Av dette kreves et nærvær og en god observasjonsevne.

”Men det hjelper ikke stort å åpne pengeskrinet, hvis man ikke også åpner hjertet, for da vil de andres hjerter alltid forbli stengt for dere. Det dere må gi av er deres tid, deres omsorg, deres hengivenhet, dere selv. For uansett hva dere gjør, vil man alltid merke at deres penger ikke er dere. Det finnes tegn på deltagelse og godhet som har større virkning og faktisk er nyttigere enn alle slags gaver” (Rousseau, 2010, s. 94).

Rousseau betoner her viktigheten av at pedagogen investerer tid og er til stede med barna med engasjement og inderlighet.

Han viser også til behovet for å utvise tålmodighet i det pedagogiske arbeidet: ”Når barn skal lære, må man kunne miste tid for å vinne desto mer” (Rousseau, 2010, s. 158).

Dette viser Rousseau mange eksempler på i Emile, som for eksempel da Emile gang på gang vinner løp foran andre barn hvor den som vinner får en liten kake til seg selv. Først har han uten å si noe oppmuntret Emile til å delta ved at han først bare var tilskuer. Så når Emile vant så mange ganger etter hverandre, delte han etter hvert kaken med de andre og på den måten lærte gavmildhet av seg selv (Rousseau, 2010, s. 159). Dette er et eksempel på tålmodighet og langsiktig fokus som fremkommer av disse tilstedeværende øyeblikkene.

Det ”å gi barndommen mer tid til å modne” var noe Rousseau så på som essensielt (Rousseau, 2010, s. 108). Dette er noe som er aktuelt også i dagens pedagogiske virkelighet. Det har vært og er fremdeles en tendens til at man har fokus på effektivisering av læring og måling av læringsutbytte i form av læringsmål (input-output pedagogikk). Rousseau viser oss betydningen av å gå litt saktere frem. At han er aktuell også i dag illustreres ved at det i dagens England diskuteres på ekspertnivå om man skal utsette den formelle skoleinnlæringen fra fem til syv år. Det hevdes, i et opprop signert av 127 eksperter på forskjellige områder og nivå, at "Traditional lessons should be put on hold for up to two years amid fears that successive governments have promoted a "two much, too soon" culture in schools and nurseries" (Graeme, 2013).

Rousseaus bidrag til oppgaven er å vise betydningen av å være til stede for barna i øyeblikkene, at man ikke forhaster seg, men legger til rette for at lærelyst, personlig utvikling og utforskertrang kan ivaretas.

2.1.2 Dewey om tiden som en mulighet

John Dewey (1859-1952) tilhører den pragmatiske retning innenfor pedagogikken og han blir regnet som en av de viktigste reformpedagoger. Han var virksom som skribent i over 70 år og skrev et betydelig antall arbeider med omfattende tverrvitenskapelig rekkevidde. Han hadde følgelig en fremtredende plass i den offentlige debatten i USA. Deweys tekster er fremdeles betydningsfulle og blir tolket i stadig nye sammenhenger.

Deweys artikkel *Time and individuality* (1940) knytter, som tittelen indikerer, nettopp tid til utviklingen av identitet, på en slik måte at den er aktuell også i dag:

”The mystery of time is thus the mystery of the existence of real individuals. It is a mystery because it is a mystery that anything, which exists, is just what it is. We are given to forgetting, with our insistence upon causation and upon the necessity of things happening as they do happen, that things exist as just what they qualitatively are” (Dewey 1998, s. 225)

Her viser Dewey hva som skjer om man tar bort den temporale tiden: Vi blir minnet om at ting ikke bare skjer i en rekkefølge, men at mennesker og hendelser eksisterer som de er med de kvalitetene som fins her og nå. Til begrepet tid knytter han betegnelsen *genuin* som kan oversettes med *ekte*.

”Genuine time, if it exists as anything else except the measure of motions in space, is all one with the existence of individuals as individuals, with the creative, with the occurrence of unpredictable novelties” (Dewey, 1998, s. 225).

Denne ekte tiden hevder Dewey altså er ett med eksistensen av individer som individuelle personer, med det kreative og med forekomsten av nye og uforutsette hendelser. I motsetning til genuin tid hvor individualiteten blir ivaretatt, stiller Dewey opp klokketiden som kan være et fengsel av rutine og mekanisk adferd. Her står individet i fare for å miste sin individualitet, ettersom den ekte tiden opphører å være et integrerende element i dets tilværelse.

Tiden er også knyttet opp mot frihet, ettersom Dewey hevder friheten til å tenke og uttrykke seg er tett sammenbundet. For, som Dewey sier: ”They have their roots deep in the existence of individuals as developing careers in time. Their denial and abrogation is an abdication of individuality and virtual rejection of time as opportunity” (Dewey, 1998, s. 225). Disse sitatene leder til en overbevisning om at det er viktig å planlegge for at man skal kunne ha denne ekte tiden hvor man utvikler seg som individ, spesielt i barnehagen, ettersom det er her man som individ er i begynnelsen på reisen mot seg selv, mot å bli et helt integrert menneske. Tiden er en mulighet vi har, som vi ikke bør sløse bort, da det blir som å fornekte selve livet.

Kan Dewey hjelpe oss til en holdning om å se på tiden som en mulighet også i barnehagen? Den ekte tiden er en mulighet man kan gripe. Den kan finnes i planlagte aktiviteter, i barnas frie lek eller i det u planlagte, det som bare skjer spontant. For eksempel at det oppstår en situasjon, et møte med ett barn, der man opplever en tilstedeværelse og et ønske om kommunikasjon som kommer fra barnet og hvor tiden blir satt litt ut av spill. Det kan være ved påkledning i garderoben, mens man lager mat sammen på kjøkkenet eller på tur hvor man oppdager noe sammen. Det er viktig å holde fokus på barns rett til medvirkning, samt å ivareta deres frihet. Uten klokke tid blir det naturligvis ingen ekte tid, men den ekte tiden må legges til rette for, sees og tas vare på, ettersom den kan defineres som en tid som er av høyere kvalitet og som er knyttet til individets utvikling. Begrepet *ekte tid* er derfor passende å bruke i tilknytning til oppgavens problemstilling og den forbinder dessuten tid og kvalitet med hverandre.

Dewey legger stor vekt på barnets læreprosess og ikke (kun) på et resultatet langt der fremme. Det viktig at man tar utgangspunkt i barnets interesser og evner. Barna er avhengige av de stimuli og de materialer som omgir dem. Lærerens utfordring blir å introdusere "a vital and personal experiencing. Hence, what concerns him as teacher, is the ways in which that subject may become a part of experience; what there is in the child's present that is usable with reference to it; how such elements are to be used; how his own knowledge of the subject-matter may assist in interpreting the child's needs and doings, and determine the medium in which the child should be placed in order that his growth may be properly directed" (Dewey, 1998, s. 243). Temaet eller faget som blir presentert er ikke det interessante i seg selv, men kan betegnes som en faktor i en "total and growing experience". "Det er disse erfaringene barnet opplever i øyeblikket som er viktige for en lærer å observere:

"To see the outcome is to know in what direction the present experience is moving, provided it move normally and soundly. The far-away-point, which is of no significance to us simply as far away, becomes of huge importance the moment we take it as defining a present direction of movement. Taken in this way it is no remote and distant result to be achieved, but a guiding method in dealing with the present. The systematized and defined experience of the adult mind, in other words, is of value to us in interpreting the Childs' life as it immediately shows itself, and in passing on to guidance or direction" (Dewey, 1998, s. 209).

Dewey og Rousseaus syn på tid og læring sammenfaller i den forstand at deres fokus ligger på det som skjer med barnet nå, og begge bruker barnets oppdagelser og interesser for å styre mot et læringsmål lenger fremme.

”Et barns individualitet fins ikke i det barnet gjør eller liker på et visst tidspunkt; den kan bare oppdages i barnets sammenhengende helhet av handlinger” (Dewey, 2000, s. 196). Dette viser at man må kjenne barnet godt. Det vil si bruke tid sammen med det.

”Et ytterligere kjennetegn på en god aktivitet er, pedagogisk uttrykt, at den pågår tilstrekkelig lenge til at den involverer mange forskjellige forsøk og undersøkinger, og at det skjer på en slik måte at hvert nytt skritt åpner et nytt område, reiser nye spørsmål, vekker behov for videre kunnskaper og antyder hvor en bør gå videre på grunnlag av det en har oppnådd og den kunnskapen en har vunnet” (Dewey, 2000, s. 197).

Dewey påpeker videre viktigheten av å finne hvilke vilkår som må være til stede for at elevene skal ” reagere på måter som ikke kan unngå å føre til læring” og at lærerens metode følgelig blir ”å finne de vilkår som bringer frem selv utviklende aktivitet, eller læring, og om å samarbeide med elevene på måter som fører til læring” (Dewey, 2000, s. 200). Dette viser behov for at man legger vekt på å være til stede i her-og nå-situasjonene. ”Jeg tror at den eneste egentlige utdanning skjer gjennom stimulering av barnets evner og anlegg som følge av de sosiale situasjoner barnet befinner seg i” (Dewey, 2000, s. 55). Dette er situasjoner som pedagogene bør legge til rette for og delta i. For, som Dewey sier: ”initiativet til vekst kommer fra elevenes behov og evner” (Dewey, 2000, s. 200). Da må pedagogen kjenne barnets evner og behov, og for å kjenne dem, sier det seg selv at de må tilbringe en god del tid med barna. Når det gjelder læring sier Dewey at ”I alle fall er *kvaliteten* ved aktiviteter og konsekvenser viktigere for læreren enn alle kvantitative elementer” (Dewey, 2000, s. 193). Dette indikerer at ting må få ta den tiden det tar.

Deweys bidrag til oppgaven er å vise at man forholder seg til tid betyr noe. Som pedagog legger man til rette for kvalitet ved at ting kan få ta den tiden det tar, og at man tilbringer nok tid med barna til at man fanger opp og legger til rette for at evner blir utviklet og at interesser og behov blir ivaretatt. Dette med å være til stede i øyeblikkene blir derfor essensielt. Disse øyeblikkene omtaler Dewey som tid av høyere betydning og gir den benevnelsen *ekte tid*. Begrepet ekte tid blir et sentralt begrep i oppgaven og som kategori i den empiriske delen av oppgaven hvor datamaterialet blir analysert og kategorisert (del 3).

2.1.3 Lévinas og ansvaret for den andres tid

Det er i møtet med *den andre* (dens ansikt) at Lévinas oppdager tidens fulle betydning: "The condition of time lies in the relationship between humans, or in history" (Lévinas 2013, s. 79).

Det essensielle i Lévinas teori om tid er her bevegelsen mot en "annethet" og ikke mot en totalitet. Lévinas knytter annet heten ved *den andre* opp mot en temporalitet, ved at den andre som er møtt eller truffet på ikke er samtidig og ikke møtt på samme tid. Den andres tid kan sies å skille seg fra eller avbryte/ forstyrre selvets egen temporalitet (Lévinas, 2013).

"Relationship with the future, the presence of the future in the present, seems all the same accomplished in the face-to-face with the Other" (Lévinas 2013, s. 79). Lévinas viser her til at tiden blir til, eller blir virkelig, i møte med den andres ansikt. Den andres ansikt er en etisk fordring til oss, et kall om å påta seg et ansvar for den andre. Henriksen (2007, s. 534) som tar opp Lévinas verk, vektlegger at ansiktet bærer den etiske fordringen. Det er ansiktet som minner oss om den etiske fordringen vi står overfor, som vi er stilt overfor av Den andres ansikt. Henriksen betoner videre at måten vi forholder oss til Den andres ansikt kan oppfattes som et grunnforhold i pedagogisk praksis. Dette begrunner han med at det vil ha en etisk valør og derfor bestemmer det hvordan vi selv fremstår som for Den andre.

Sæverot (2011, s. 125) referer til Lévinas når han hevder den etiske tiden er knyttet til en form for pedagogikk som dreier seg om å ikke føre den andre bort fra sin egen tid. Det som skjer her og nå, ved at vi tar på oss det ansvaret for den andre som blir påkalt oss når vi ser ansiktet, gjør at vi er i tiden.

"In order for this future, which is nobody's and which a human being cannot assume, to become an element of time, it must also enter into a relationship with the present" (Lévinas, 2013, s. 79). Lévinas sier at om fremtiden skal bli en del av et tidselement, må den også forholde seg til det som er nå. Han hevder det er en avgrunn mellom nuet og døden og at tiden i alt vesentlighet er en ny fødsel (Lévinas, 2013, s. 81). "... time itself refers to this situation of the face-to-face with the Other" (Lévinas, 2013, s. 79). Han hevder her altså at tiden i seg selv kan sies å referere til dette møtet ansikt til ansikt med den andre.

"Hva er det så ved ansiktet som gjør det til bærer av et ufrakommelig etisk krav? Lévinas beskriver ansiktet som nakent, uforbeholdent, uten beskyttelse, vergeløst. Det beste eksempelet på dette finner vi kanskje i barnets uforbeholdne og tillitsfulle utlevering av seg selv overfor noen det fester tillit til. Denne sårbarheten innebærer at enhver som står overfor den, er ansvarlig for ivaretagelsen av Den andre. Med tanke på pedagogikk er dette relevant ved at den åpne og utleverende situasjonen ikke bare fordrer respekt for Den andres

integritet, men også den tillit som her kommer til uttrykk, er en vesentlig (i betydningen ufrakommelig, nødvendig) forutsetning for læring og bygging av sosial og moralsk kompetanse". (Henriksen, 2007, s. 534).

Henriksen (2007) viser til Lévinas betydning i pedagogisk sammenheng. Han viser til barnets sårbarhet i og med den uforbeholdne tillit de viser oss og som kan leses i deres ansikter. En tillit som også er av vesentlig betydning for læring og kompetansebygging.

Lévinas bidrag til denne oppgaven er å vise den etiske betydningen av tid. En tid som gjenspeiles i barnas tillitsfulle ansikter. Vi må ikke ta barna unødig bort fra deres egen tid. Barnehagelærerens syn på tid og hvordan han/ hun forholder seg til den gjennom både organisering og i nærværet med barna, kan vise i praksis at barnas tid blir ivaretatt. Lévinas minner oss på ansvaret vi har ovenfor barna i og med deres sårbarhet i deres tillit til oss. Denne tilliten som gjenspeiles i barnas ansikter og betoner viktigheten av at barna blir sett.

2.1.4 Biesta om tidsaspektet og det kompetente barn

Biestas (2013) artikkel "Time out: Can education do and be done without time?" begynner med å referere til et manifest om utdanning som han er medforfatter av (sammen med Carl Anders Säfstöm) i 2011. Her argumenterte de for at utdanning bør være i spenningsfeltet mellom "det som er" og det "som ikke er". Det er viktig at det ikke holder til i spenningsfeltet mellom "det som er" og "det som enda ikke er". For å få frem den viktige distinksjonsforskjellen på disse to inndelingene, viser han til hvor vanskelig det er å holde temporalitet utenfor det som har med utdanning å gjøre. Han eksemplifiserer dette ved å diskutere seks forskjellige konsepter som har tilknytning til utdanning: forandring, læring, utvikling, skolering, barnet og fremgang (Biesta, s.77). I diskusjonen viser han hvordan tidsaspektet i stor grad påvirker alle disse konseptene. I forhold til denne oppgaven er det av særlig interesse å merke seg det han sier om den moderne forståelsen av barnet:

"The child - the modern child - is understood as "not-yet", as "in development" and as "in education" first and foremost to promote this development". (...)

"The "not-yet-ness" of the child, the fact that the child needs time in order to become and in order to arrive, not only functions as an argument why education is necessary but also functions as a justification for education". (...)

"...the learner is precisely defined as the one who is not yet there, the one who lacks something, who is in need of education, and who needs the teacher to fill

his lack - either directly through instruction or indirectly by being given tasks that will result in the learning that will fill the lack" (Biesta, 2013, s. 79).

Det er en måte å se på barnet i utdanningssammenheng, hvor barnet blir sett på som å *mangle noe* eller å *trengte noe*. Den som utdanner, læreren, blir da sett på som å være i posisjon til å fylle en mangel eller møte et behov (Biesta, 2013, s. 79). Ved å ta temporaliteten ut av disse forhold som har med utdanning å gjøre søker Biesta å fremvise at likhetstanken må bli mer fremtredende når det kommer til forholdet mellom barnet og den som utdanner det: "...where rather than to put equality into a distant future it is brought into the here and now as an assumption that needs verification in the literal sense of the word, that is, that it needs to be *made true* (...) in our actions, not proven to be true in our reflections" (Biesta, 2013, s. 83). Biesta sier videre at likhet og ulikhet eksisterer side om side, som et "hva er ikke" i relasjon til "hva er": "... equality does not appear as what is not *yet*, thus projecting it into an unattainable future; equality *co-exists* with inequality" (Biesta, 2013, s. 83). Likhetstanken blir så videreført ved at Biesta viser til at tale, det å snakke eller kommunisere, er knyttet opp mot subjektivitets spørsmålet. Det å tale er imidlertid også noe som man ser har temporale sider ved seg:

"The common way to engage in the question of speech in education is to ask how children learn to speak, and more generally, how they learn to communicate. This immediately puts speech at the end of a trajectory, where some kind of learning is suppose to lead to the ability to speak or the capacity for speech" (Biesta, 2013, s. 83).

Man kan slå fast at på et gitt tidspunkt er barn ikke i stand til å produsere ord, men på et gitt senere tidspunkt har barnet tilegnet seg denne egenskapen.

"But what happens if we start from a different question: not how do children learn to speak, but how is it possible for children to speak? How is it possible for the child to be a subject of speech or a speaking subject? For this we first need to establish that it is not possible to speak in isolation" (Biesta, 2013, s. 83).

Biesta setter igjen temporalitet i fokus og sier vi må regne med at den som utdanner barnet er under den forståelse at barnet ikke *enda* kan snakke. Dette stammer fra en antagelse om en manglende evne. Dersom man derimot starter med en antagelse om *at barnet snakker*, stiller saken seg jo helt annerledes, for da må man faktisk lytte til og gjenkjenne det barnet sier. I dette ligger det imidlertid, i følge Biesta, et maktforhold. Han kommer da frem til at man bør

ha fokus på det *at man henvender seg til*, gjenkjenne at den andre henvender seg til en, et annet menneske henvender seg til meg.

"To say, therefore, that the child is speaking, to act on the assumption that the child is speaking, is not to make an empirical claim, but to make a choice, a choice that is at the very time political and educational" (Biesta, 2013, s. 85).

Biesta viser til at muligheten for utdanning åpnes opp når den som utdanner forholder seg til de tre antagelser: "...the presumption of *competence*, the presumption of *imagination* and the presumption of *intimacy*" (Biesta, 2013, s. 85). Det er altså et valg at man tar til seg ideen om en antatt kompetanse. Ansvaret plasseres på den som utdanner ("the educator") eller forsker, å finne ut hvordan den som er under utdanning bedre kan fremvise sine evner. Biesta mener vi må tenke fundamentalt nytt når det gjelder hva det betyr å snakke, kommunisere og forholde seg til. Ved at man forholder seg til disse antagelsene nevnt ovenfor, blir også de dominerende maktstrukturer utfordret. Tiden spiller heller ingen rolle hvis det å snakke ikke lenger dreier seg om å bli kompetent til det å snakke. Den som utdanner har en spesiell rolle ettersom han må handle på antagelsen om at barnet snakker, gjenkjenne at han blir snakket til. Ansvaret hviler altså på pedagogen og det er et moralsk krav den som driver med utdanning er pålagt (Biesta, 2013, s. 86-87).

Ved å ta temporaliteten ut av det som har med utdanning å gjøre, viser Biesta oss betydningen av vår innstilling til barna gjennom valgene som barnehagelærerne må ta og ved ansvaret som hviler på hver enkelt av dem. Biesta betoner at det er et valg å betrakte barna som kompetente eller ei; enten så kommuniserer de eller så gjør de det ikke. Barnehagelæreren må se at barna henvender seg til ham og må finne ut hvordan de bedre kan fremvise sine evner. Biestas bidrag til oppgaven er å vise betydningen av å knytte moral opp mot tid og barnehagelærerens sentrale rolle i denne sammenheng.

2.1.5 Kari Martinsen om å bli tvunget ut av tiden

Omsorg, sårbarhet og tid (Martinsen, 2013) handler om sykepleieryrket og dets forhold til pasientene, til tid og til kvalitet. Det Martinsen sier om *sykepleiere, pasienter og sykehus* gir god mening også om man bytter ut de ordene med *barnehagelærere, barn og barnehager*. I begge yrker er yrkesutøveren i tett interaksjon med en sårbar gruppe hvor man hele tiden må være seg bevisst egen maktposisjon. Man er også i situasjoner der man må gjøre prioriteringer på tid og man står selv som utøver ansvarlig for kvaliteten i det arbeidet som blir gjort. Denne talen tar opp dilemma og utfordringer som kan relateres til erfaringer og arbeidsforhold man

står overfor i barnehagen. Dette kan ha stor overføringsverdi til pedagogikken og barnehageområdet og er en aktuell referanse i forhold til mitt tema om tid og kvalitet.

”Den instrumentelle tid bidrar til at sykepleierens gjøremål og pasientkroppens rytmer kan miste forbindelsen til hverandre. Da forveksler vi urverkets målbare tid med kroppens erfarte tid, eller vi forveksler timetid med hjerteslag”
(Martinsen, 2013, s. 372).

Martinsen (2013) hevder videre at helsevesenet i økende grad preges av en bedriftsøkonomisk tankegang. På samme måte kan man si at pedagogikken (kanskje i større grad i skolen enn i barnehagen) preges av en input-output strategi. Man vil fra styrende hold på et vis ha ”valuta for pengene”. Evidens-basert praksis og evidens-baserte programmer begynner nå også i økende grad å gjøre seg gjeldende i barnehagefeltet (eksempelvis FLiK). Det har både fordeler og ulemper ved seg. Kan det være et steg på veien mot at undervisningsprofesjoner som helsevesenets profesjoner ”lettere kan styres av offentlige myndigheter, og i mindre grad av fagfolk og skjønn?” (Martinsen, 2013, s. 273). Dette er et viktig spørsmål å stille seg. Det er interessant å finne ut om intervjuene som er foretatt (i kapittel 3) har funn som indikerer hvordan og hva som styrer barnehagelærernes tid.

”Klokkens tid er en ubekymret tid utenfor oss, et redskap vi bruker til strukturering av arbeidet. Mens den virkelige tid finnes i kroppen som erfart tid vi er i. Klokketidens jag gir imidlertid sykepleierne lite rom å være i, lite pusterom. De får ikke fri fra klokketiden for å være i hendelsene med pasientene, men løftes ut av de rytmiske sammenhenger som mennesket kroppslig lever i, og den bekymrede tid vi med hjerteslagene merker. Når vi handler med tiden kun ut fra uret, har vi ikke tid, eller vi har liten tid, vi utnytter tid, løper etter tiden. Sykepleieren tvinges på en måte ut av tiden, ut av den erfarte tid sammen med pasienten, og da får hun det dårlig. Hun blir stående i motstridende forventninger fra pasienten, fra maktstrukturene i pleiens rom, og kanskje fra kolleger også. Og pasienten får det dårlig når han i alt målbart tidsforbruk, alle prosedyrer og behandlingsgarantier som skal oppfylles, ikke blir sett eller hørt” (Martinsen, 2013, s. 272-273).

Det er rimelig å anta at slike opplevelser av konflikt mellom klokketiden og det å være i tiden som er her- og - nå gjør seg gjeldende også for barnehagelærere i deres praksis.

Martinsen hevder videre at:

”Det er en utfordring for sykepleien, andre helseprofesjoner og også for forskere å relatets orientere kulturen (e) de er en del av, slik at kulturen (e) kan avstemmes til livets grenser, som ikke er satt av oss. Det å kunne akseptere at

vi lever avhengig og gjensidig utlevert til hverandre. Det å tilkjenne den andres integritet og verdighet, og det har med en sansende varhet og aktelse for det levende å gjøre” (Martinsen, 2013, s. 374).

Kan dette bli ivaretatt under tidspress? Er der rom for denne varheten og aktelsen for det levende i løpet av dagen? Martinsen setter i gang tankeprosesser som reiser spørsmål om hvordan vi forholder oss til menneskene vi er satt til å ivareta. Hun viser oss betydningen av å være i hendelsene sammen med barna. Det koster å stå personlig ansvarlig for kvaliteten som utøves. Prioriteringer må gjøres i forhold til klokketiden. Imidlertid må man ikke la klokketiden få dominere slik at barnehagelæreren mister takten og ikke klarer å være tilstede i barnas rytme.

2.2 Empiriske arbeider

2.2.1 Endringsarbeid som kvalitetssikring

Boka *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen* hevder at endringsarbeid er nødvendig for å sikre kvaliteten i barnehagene (Ertesvåg, 2013, s. 14). Ertesvåg refererer innledningsvis fra to intervjuer av ledere som har ledet endringsarbeid. Begge beskriver at det har skjedd endringer som har forbedret kvaliteten på arbeidet. Praksisutøvelsen har blitt kvalitativt bedre, noe de begge mener fører til større grad av sikkerhet i arbeidet. Dessuten blir god implementering gitt avgjørende betydning for at man oppnår endringer i praksis (Ertesvåg, 2013, s. 20). Begrepet endringsarbeid blir brukt som en fellesnevner på prosesser som skal endre praksisen i barnehagen slik at kvaliteten blir bedre. Implementering blir et viktig moment i denne prosessen. Begrepet dreier seg om å omsette ulike aktiviteter, ideer og visjoner i praksis. Sentralt i målet om å utvikle profesjonelle læringsfellesskap er å forsterke det kvalitative arbeidet mot barna (Ertesvåg, 2013, s. 114). Ertesvåg viser til at en er avhengig av samspillet mellom tilegnelsen av kunnskap og refleksjon omkring kunnskap. Begge deler tar tid og følgelig må det settes av tid til dette. Derfor sier Ertesvåg implisitt at tid har en viktig betydning for utvikling av kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Tidsaspektet ved spredning av et endringsarbeid i en organisasjon er også noe man må ta hensyn til: "Tidsaspektet påvirker spredning, eller innarbeiding, på ulike måter og derfor direkte og indirekte hvordan de forskjellige personene involverer seg og tar ulike roller i endringsarbeidet" (Ertesvåg, 2013, s. 116). Er et endringsarbeid i gang i personalgruppen, så vil det nødvendigvis gå med tid til dette. Ertesvåg peker på at det er en sammenheng mellom tilegnelse av kunnskap og refleksjon over kunnskap. Et endringsarbeid vil dessuten, iallfall på kort sikt, kunne føre til at man får enda flere oppgaver og fokusområder som gjør at man får mindre tid til å være i

opplevelsene med barna. På lengre sikt vil det imidlertid kunne føre til en kvalitetshevelse på arbeidet som hele personalgruppen gjør, og dermed komme barna til gode. FLiK³ er et eksempel på et forskningsbasert endringsarbeid. Utviklingsprosjekt kan ha mye positivt å bidra med for å høyne kvaliteten på arbeidet i barnehagen. Det bør imidlertid ikke bli sånn at vi forholder oss ukritisk til slik forskningsbasert læringsutvikling. Det er ikke sånn at det bidrar til løsning på alle problemer man sliter med. Hva om selve problemet er for dårlig bemanning? Da holder det ikke å kun forandre hvordan man forholder seg til en utfordring.

Biesta (2009) minner oss på at vi lever i en tid hvor diskusjoner omkring utdanningsspørsmål er dominert av målinger og sammenligninger av utdannelsens resultater, og han hevder videre at denne målingsstyringen også dominerer både utdanningspolitikken så vel som praksisen. I den forbindelse peker Biesta på at: "The danger here is that we end up valuing what is measured, rather than that we engage in measurement of what we value" (Biesta, 2009, s. 10). Faren er altså at man kan ende opp med å verdsette det man måler i stedet for å beskjeftige seg med målinger av hva vi verdsetter. Derfor mener Biesta at vi bør bli mer opptatt av hva som er *god* utdanning enn hva som er *effektiv* utdanning (Biesta, 2009, s. 10). Kan det også tenkes at man risikere å måle hva som lettest lar seg måle? Man bør kanskje være kritiske til hva man bruker endringsarbeidstiden til å endre på. Imidlertid, når man først setter i gang et endringsarbeid, bør man gi det nok tid, også til det som ikke alltid er synlig at man bruker tid på, nemlig refleksjonsarbeid. Ertesvågs (2013) bidrag til oppgaven er å vise betydningen endringsarbeid kan ha på kvalitet og at sammenhengen mellom tilegnelse av kunnskap og refleksjon over kunnskap er sentralt i alt endringsarbeid. Nok tid til refleksjon vil være viktig for at et endringsarbeid skal gjenspeiles i praksis. Imidlertid viser Biesta (2009) at forskning ikke er nøytral, men at den påvirker den pedagogikken som blir vektlagt og at vi derfor bør beskjeftige oss med hva som er god pedagogikk og ikke bare å få gode resultater på målinger av læringsutbytte.

2.2.2 Gruppestørrelse og responsivitet som kvalitetsindikator

Et amerikansk forskningsarbeid på prosesskvalitet (Phillipsen, Burchinal, Howes og Cryer, 1997) undersøkte *prosesskvalitet* med *strukturkvalitetsindikatorer* (Aasland m fl, 2011 gjør rede for de forskjellige typer kvalitet) og fant blant annet at indikatorene høyere lønn for den pedagogiske lederen, og færre barn i undervisningsrommet gav positivt utslag på barnehagelærernes sensitivitet i forhold til barna. Likeledes var undervisningsrommets

³ Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand (Karterud, 2014).

struktur og lærerlønningene, indikatorer på høyere grad av tid hvor lærerne var responderende i forhold til barna. Lærerne hadde en tendens til å være responderende i forhold til barna oftere i klasserom hvor det var færre barn per omsorgsperson og i klasserom hvor lærerlønningen var høyere (Philipsen m.fl., 1997, s. 297). Det som er aktuelt å merke seg her er at færre barn i undervisningsrommet selvfølgelig vil kunne gi mer tid til hvert enkelt barn, men det kan også være slik at det at det er færre barn, vil gi mindre forstyrrelser og gjøre det lettere å være mer tilstedeværende og responderende ovenfor barna. Denne undersøkelsen sammenfaller med forskning vist til i Kvalitetsmelding om barnehagen (St.meld.nr. 41, 2008-2009) som taler for en høyere andel pedagogisk personale og for videreutdanning, samt NOU-2012: 1 som går enda lenger i å fremheve pedagogens betydning for å sikre kvaliteten i barnehagene (se forøvrig del 3, kapittel 3.2: pedagogen i barnehagen).

Disse funn omkring barnegruppens størrelse har relevans for denne oppgaven da den har effekt på hvor responderende omsorgspersonen var i forhold til barna. Den kan tyde på at det blir en annen slags tilstedeværelse i de øyeblikkene hvor det er færre barn. Funnene indikerer at det kan bli tid av høyere kvalitet når man er til stede med barn i mindre grupper.

2.2.3 Praksisutøvelsens betydning for kvaliteten

Huges (2010) har skrevet en artikkel om å identifisere kvaliteten i førskoleutdanningen. Han påpeker at det i det siste tiåret har vært en markant økning i forskning på kvalitet i undervisningsrommet. Videre viser han til undersøkelser som støtter opp om konklusjoner som viser at hva læreren faktisk gjør er et bedre mål på lærerkvalitet enn de tradisjonelle målene som går på kvalifikasjoner, trening eller andre tradisjonelle mål på lærerkvalitet. "This point is critical because it redirects our attention to observable aspects of teacher-student interactions in the classrooms" (Huges, 2010, s.50). Huges viser her indirekte til at endringskompetanse er en viktig egenskap. Flere barnehager driver utviklingsarbeid som blant annet går ut på å se med nye øyne på egen praksis, for eksempel FLiK-prosjektet i Kristiansand kommune hvor man jobber etter en pedagogisk analysemodell (Karterud, 2014).

Huges bidrag til denne oppgaven er hans betoning av det læreren faktisk gjør er det beste målet på lærerkvalitet. Dette med å se nærmere på samhandlingen mellom barna og barnehagelæreren er viktig også i forhold til tid og den betydning den kan ha for kvaliteten i det pedagogiske arbeidet.

Et forskningsprosjekt fra NTNU i Trondheim som omhandler barns trivsel og medvirkning i barnehagen utført av Bratterud, Sandseter & Seland (2012) viser at barna ønsker mer tid med de voksne i barnehagen. Spesielt tid til å prate og tid til å leke sammen med voksne blir trukket frem i denne sammenheng. Forskningsprosjektet omfatter både barn, foreldre og ansatte i barnehagen og var basert på blant annet intervju og observasjon. Fokus for prosjektet var å finne ut hva som skaper trivsel og mistrivsel blant barn i barnehagen. Trivsel og medvirkning var sentralt i forskningsprosjektet (Jakobsen, 2014).

Om de voksnes tid og tilgjengelighet viste funnene at: "58 % av barna synes de voksne ofte eller noen ganger har dårlig tid, og at 53 % av barna synes det ofte eller noen ganger er vanskelig å få tak i de voksne når de trenger det. Selv om dette bare er litt over halvparten av barna så er det forholdsvis mange tatt i betraktning at dette er en institusjon som har som hovedformål å være sammen med og tilgjengelig for barna" (Bratterud m. fl., 2012, s. 72).

Av andre resultater fra denne forskningen viste det seg at over 30% av barna opplevde at de voksne aldri lekte med dem hverken inne eller ute og over halvparten opplevde at de voksne hadde lite eller dårlig tid og at det var vanskelig å få tak i dem når de trengte dem (Bratterud m. fl., 2012). Forskerne bak dette prosjektet tror at en av de viktigste årsakene til at noen barn ikke trives så godt er at de ikke blir sett av de voksne. Observasjoner viste at en del barn gikk rundt i den tiden det er fri lek uten å ha kontakt med hverken voksne eller barn og at de prøvde å få kontakt, men ikke fikk det til. Behovet for en nær og støttende voksen ble ikke møtt. Noe av forklaringen på manglende oppfølging kan skyldes store barnegrupper og mange praktiske oppgaver. Imidlertid viste observasjoner at der var anledninger der de voksne hadde både tid og mulighet til å gå i dialog, men ikke gjorde det. Seland stilte spørsmål om det var et manglende engasjement som lå bak. Ved matbordet dreide det seg for eksempel om å snakke til og ikke med. Seland viser til at dialog handler om å bli sett, noe som i sin tur er knyttet opp til barns trivsel (Jakobsen, 2014).

De ansattes egne vurderinger på hvorfor det kan være vanskelig å gjennomføre medvirkning peker på følgende forhold:

- *Lite tid, for mye å gjøre, mange pålagte oppgaver, praktiske gjøremål tar tid*
- *Store barnegrupper og få voksne*
- *Fastlåste planer og dagsrytme*
- *Ikke mulig å gjennomføre alt barn ønsker seg*
- *Veie hensynet til enkeltbarnets medvirkning opp mot å ivareta hele barnegruppen*

• *For lite kompetanse på hvordan medvirkning kan ivaretas i forhold til individ og gruppe* (Bratterud, m. fl., 2012, s. 86).

Den tiden i løpet av dagen hvor man er den faktiske bemanningen til stede og hvor man kan være fleksibel og blant annet dele inn i mindre grupper, kan være nokså kort og den er influert av blant annet åpningstid, vaktordninger, sykefravær, møter, pauser og praktiske oppgaver.

Funnene fra dette forskningsarbeidet (Bratterud, m.fl., 2012) indikerer imidlertid at det ikke bare er tiden man har til rådighet som spiller en rolle, men også hva slags kompetanse barnehagelærerne har og hvordan de forholder seg til eller bruker den tiden de faktisk har til rådighet når de utøver sitt pedagogiske arbeide. Funnene viser også, både ved observasjoner og at barna selv uttaler det, at barna ikke alltid får den oppfølging og tid som de ønsker eller har behov for. Dette er noe som påvirker deres trivsel og deres muligheter for medvirkning.

3 Metodevalg - datainnsamling, analyse og funn

3.0 Oppgavens fenomenologiske tilnærming og valg av metode - kvalitativt intervju

Edmund Husserl (1859-1938) regnes som grunnleggeren av en tankeretning som kalles *fenomenologi*. Han hevdet at bevisstheten umulig kan forstås uavhengig av det den erkjenner. Bevisstheten kan bare forstås i forhold til *fenomenene*. Det betyr *det som viser seg for bevisstheten* (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 2012). Husserl så verdien i å la selvet oppdage erfaringenes grunnleggende essens. Kunnskap ble slik skapt i tenkningen. Et fenomen eksistere, i følge Husserl, i folks bevissthet. Den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen beskrives i fenomenologiske studier. Det fins flere retninger innenfor denne tilnærmingen. Grovt inndelt kan en skille mellom et sosiologisk og et psykologisk individuelt perspektiv. I psykologisk fenomenologi, som er der hvor denne oppgaven beveger seg, er det individet som står i fokus. Målet er å gripe enkeltmenneskets opplevelse. Samtidig prøver forskeren å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010). "... det eksisterer en interaksjon mellom selvet eller personen og verden, en interaksjon som skaper mening og forståelse. Et objekts virkelighet er derfor alltid uløselig knyttet til menneskets bevissthet om dette objektet. En slik forbindelse er alltid todelt. Dersom man ser et flott landskap foran seg, vil en mene at dette landskapet eksisterer samtidig som man har en indre opplevelse av dette landskapet. Fenomenet er opplevelsen av dette landskapet og ikke selve landskapet (Moustakas 1994). Hvordan denne opplevelsen utarter seg, vil selvsagt være påvirket av mennesker som er i situasjonen" (Postholm, 210, s. 42).

Det er *tid* som er fenomenet som er gjenstand for denne forskningsoppgaven. Hvordan tid oppleves som fenomen i barnehagekontekst er interessant å finne ut mer om. Informantens erfaringsbakgrunn og verdier vil prege deres opplevelser. Mennesker er i stadig utvikling i møtet med sin bevissthet og den livsverden de lever og handler i. Oppgaven skal fange opp en del av fem enkelt individs opplevelser og vise hvordan disse fem opplever det samme fenomenet tid. Det gjøres ved å se på bredden av disse erfaringene. Det kvalitative intervju er et verktøy som kan brukes i samspill med fenomenologisk tilnærming fordi det er deskriptivt.

Det er barnehagelæreren som har pedagogisk utdanning og som er den erfaringene hentes fra. I det følgende kapittel vil derfor først pedagogens rolle i barnehagen bli omtalt, dernest vil det moderne kompetansebarnet omtales i siste del av kapitlet. Dette gjøres for å tydeliggjøre den konteksten informantene befinner seg i.

3.1 Pedagogen i barnehagen og kompetansebarnet

Barnehagelærer er den offisielle tittelen på den som er ansvarlig pedagog på en barnegruppe i barnehagen. Uttrykket pedagog er likevel en vanlig benevnelse, både i litteratur om barnehagepedagogikk og som tittel: pedagogisk leder, spesialpedagog, pedagogisk personale og i uttrykk som pedagognorm, pedagogtettighet etc. Det er dessuten åpning for at annet pedagogisk personale enn barnehagelærere kan jobbe i barnehagen, men da ikke som pedagogisk leder. I denne oppgaven blir derfor begge disse benevnelserne brukt.

Pedagogens oppgaver er mange og han har påvirkningsmulighet på innhold og kvalitet i arbeidet. Frihet, ansvar og valgets betydning for den enkeltes liv er de viktigste temaer innenfor eksistensialistisk filosofi (Tollefsen, m. fl., 2012). Kan disse temaer også knyttes opp mot den profesjonelle rollen man har som pedagog i barnehagen? Det er føringer og oppgaver knyttet til den profesjonelle rollen som barnehagelærer, men alt er ikke fastlagt. Man kan velge hvor man vil legge tyngdepunktet og i større eller mindre grad velge innhold og fremgangsmåte. De valgene man som barnehagelærer tar, har effekt på barna og deres rom for individuell utvikling. Barns medvirkning skal tas på alvor. Temaene kvalitet og tid i forhold til barnehagelæreren og det pedagogiske arbeidet, blir derfor viktig ettersom pedagog i barnehagen, representert ved barnehagelæreren/pedagogisk leder, er den som ”står i det”, er selve utøveren av kvaliteten. Dette kan igjen relateres til innhold i Stortingsmelding nr. 41(2008-2009) om kvalitet i barnehagen hvor barnehageloven og rammeplanen for

barnehagens innhold og oppgaver danner grunnlaget for kvaliteten og hvor pedagogen blir fremhevet som essensiell i forhold til å sikre denne kvaliteten. Det blir blant annet pekt på viktigheten av å utdanne flere pedagoger, samt å legge til rette for deltidsutdanning og å sette inn ressurser på å ivareta de nyutdannede (St. meld nr. 41).

NOU 2012:1 (2012) betoner enda sterkere pedagogens betydning for kvalitet, ettersom utvalget går inn for økt pedagogdekning og for å frata barnehagene mulighet for dispensasjon for kravet om pedagogisk bemanning. Utvalget påpeker at ”Både antall barn per voksen og pedagogtetthet er allment akseptert som sentrale faktorer som påvirker kvaliteten i barnehagen” (NOU 2012, kap. 5.2). Kvaliteten i de daglige prosesser blir også fremhevet som viktig: ”Kvaliteten på det som til daglig foregår i barnehagen er avgjørende for hvordan barna trives og utvikles i barnehagen” (NOU 2012, kap. 5.2). Det er derfor nødvendig å få et innblikk i hvordan pedagogen erfarer mulighetene for å utfylle denne rollen. Dette vil gjøres ved å knytte dimensjonen tid opp mot kvaliteten i det daglige arbeidet. Prioritering er viktig. Her er vi igjen inne på valg og forhold man står i når det gjelder tid og også hvordan man forholder seg til tid. Det er derfor av vesentlig interesse å finne ut om dette. Det er hovedbegrunnelsen for valget om å bruke barnehagelærere som informanter i den empiriske delen av denne oppgaven.

Barnehagelæreren står altså ovenfor en rekke valg om hva som skal prioriteres og hvordan hverdagen skal organiseres. I den sammenheng er det viktig å huske på hva slags type barn man forholder seg til i dagens barnehagehverdag. Det er essensielt for Kunnskapsdepartementets Rammepplan for barnehagens mål og innhold (KD, 2011) å sette barns rett til medvirkning høyt.

Det er mye som tyder på at barn i dagen samfunn har fått mer handlingsrom eller *agency* som James, Jenks & Prout (2011) benevner det. Dette henger sammen med et mer moderne syn på barnet som et handlingsdyktig subjekt med fri vilje. Dion Sommer (1997) er en representant for denne nye måten å se barnet på. Det moderne barnet krever mer av de voksne rundt seg. Det er både mer krevende for foreldrene og for pedagoger å følge opp i praksis dette synet på barnet, som jo også gjør seg gjeldende blant annet i FNs barnekonvensjon og i rammeplaner og lovverk knyttet opp mot barnehagen. Barnehagenlovens §3 er et eksempel på dette. Den omhandler barns rett til medvirkning: ”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens

virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet” (KD, 2011, s. 17). Handlingsrom må sees opp mot den sosiale strukturen; hvordan vi organiserer samfunnet og relasjonene mellom mennesker. Individets kapasitet til å handle uavhengig og gjøre selvstendige, frie valg er den essensielle definisjonen på handlingsrom.

Sommer (1997) viser til forskning som taler for at barnet allerede på spedbarns nivå viser seg som en aktiv aktør og påvirker sine omgivelser, at barns utvikling ikke er så statisk som man før hadde trodd og at de er med på å skape seg selv og derfor ikke er så prisgitt initiativ fra omgivelsenes primære omsorgspersoner som man før hadde trodd. ”Når man aksepterer barnet som en aktiv deltaker i sin egen utviklingsprosess, blir det vanskelig å beskrive utviklingen som utelukkende et resultat av påvirkning fra et ytre miljø” (Sommer, 1997, s. 30). Det er gjensidige prosesser mellom aktører som gjør at utvikling oppstår. Sommer omtaler det moderne barnet som *kompetansebarnet* og viser til at det er aktivitet som kjennetegner dette barnets forhold til omverdenen (Sommer, 1997, s.30). Foreldre og pedagoger er blant de aktører som både er med på å skape barndommen og å være barnas forhandlingspartnere. Samfunnsmessige betingelser og vilkår blir formidlet til barnet gjennom disse aktørene og de ”skaper barndom på en måte som gjør dem spesielt betydningsfulle for barnets utvikling” (Sommer, 1997, s. 73). De sosiale interaksjoner som voksne trekker barn inn i blir omformet til utviklingsbetingelser og krav. Disse viser seg som krav til sosial kompetanse som barn møter, muligheter for sosial differensiering som barn erfarer og forståelsen av seg selv som handlende aktører som de tilegner seg. Det er nettopp dette at barn er med på å skape seg selv som sosiale personer som gjør at de på en avgjørende måte bidrar i sin egen utvikling (Sommer, 1997, s. 73). Barna må sees på som aktive aktører og forhandlingspartnere med sine omgivelser og har, eller bør ha, et rimelig stort handlingsrom innenfor de samfunnsmessige arenaer de befinner seg på, om det gjelder familieliv, fritid eller barnehage (hvor de har rett til å få medvirke). Deres handlingsrom og forhandlingsmuligheter er imidlertid ikke ubegrenset. De kan for eksempel ikke velge om de skal gå i barnehagen. Handlings-rommet må derfor utøves innenfor de arenaer som barna til enhver tid befinner seg på. Uten en viss kontinuitet i personkrets, tradisjoner og vaner omkring barnet, er både barnets utvikling og kulturens stabilitet truet. Hverdagens rutiner får dermed en betydelig teoretisk interesse som buffer mot forandring og ustabilitet” (Sommer, 1997, s.77-78). Samtidig må man være klar over at rigide rutiner fører til stagnasjon. Man trenger fleksible rutiner for å skape utvikling (Sommer, 1997, s.80). Derfor bør barnehagen søke å skape en balanse mellom rutine og forandring. Dette kan gjøres blant annet ved å åpne opp for et større

handlingsrom for barna. Sommer omtaler den moderne familien som en forhandlingsfamilie som ”på bakgrunn av respekt, tillater barnet å bli hørt, sett og ha innflytelse” (Sommer, 1997, s.71). En slik respekt og måte å møte barna på er det nødvendig at også barnehagen etterlever, om den skal kunne stå for en praksis som gir barna handlingsrom til å utvikle seg menneskelig og faglig.

Det å gi barna dette handlingsrommet til å utvikle sin identitet krever tid og det krever at man forholder seg til tid på en måte som gir kvalitet til det pedagogiske arbeidet. Som nevnt ovenfor, dette moderne barnet kan være krevende for både foreldre og pedagoger å følge opp i praksis.

Hva som er barnehagelærerens opplevelse av tid i barnehagen vil kunne gi et innblikk i hvordan de forholder seg til tid og peke på hva som påvirker den tiden man har sammen med barna. Hva påvirker kvaliteten på den tiden man har? Hvordan skape god tid? Hvilke elementer som er knyttet til tid kan forstyrre og ødelegge for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet? Dette er noen av spørsmålene som søkes svar på ved å prøve å fange opp informantenes opplevelse av tid gjennom fem kvalitative forskningsintervju.

3.2 Fremgangsmåte og forskningsprosess

Det søkes svar på noe i intervjuene som det ikke har fremkommet svar på i teorien. Derfor ble det valgt en åpen intervjuguide. Det ble vurder hvor vidt en intervjuguide skulle legges ved på forhånd. En på forhånd utsendt intervjuguide vil kunne gi mer gjennomtenkte svar, men med fare for å miste de spontane her- og nå- kvalitetene. Det er alltid noe man risikerer å miste. Valget falt ned på å gi intervjuguiden på forhånd, fordi jeg ønsker at informanten skal få tid til å reflektere i sin egen praksis i forkant av intervjuet. Spørsmålene i intervjuet er kanskje slike man ikke vanligvis reflekterer over. Ved å gi dem på forhånd kan spørsmålene ”surre noen dager i bakhodet”. På den måten vil det bli anledning til en større refleksjon over egen praksis, slik at mulighetene for å få mer utfyllende svar vil bli større.

Fire forskjellige barnehager i Kristiansand kommune ble kontaktet på forhånd. Fem barnehagelærere sa seg villige til å være informanter. Alle intervjuene ble foretatt i et for informantene kjent lokale hvor det var mulig å sitte uforstyrret, da de ble foretatt på deres respektive arbeidsplasser. På den måten ble det sikret at informantene ikke ville bli forstyrret av fremmede omgivelser.

Intervjuguiden ble laget med bakgrunn i teorien som ble lagt frem i del 2. Dette var en prosess som gikk fra teori til hva som ønskes svar på og til slutt til intervju spørsmålene. Tabell 1 (s. 29) viser en skjematisk fremstilling av denne prosessen frem mot intervjuguiden. Selve intervjuguiden, den som ble brukt under utførelsen av intervjuene og som var sendt ut til informantene i forkant, ser slik ut:

Intervjuguide:

- 1. Kan du beskrive hvordan det er når tiden er god?*

- 2. Har du eksempler på aktiviteter, planlagte eller spontane, hvor det å ha "god tid" (ta seg god tid) blir en mulighet til å styrke barnas identitetsutvikling?*

- 3. Kan du fortelle om hvordan du planlegger, både for aktiviteter og for barnas frie lek, og hvordan ser du på din betydning i den sammenheng?*

- 4. Har du eksempler på at teoristudier eller refleksjon omkring egen eller andres praksis, har ført til endringer i hvordan du legger til rette for barne-initierte-aktiviteter?*

- 5. Sluttkommentarer til intervjuet. Noe som du synes er viktig som jeg ikke spurte om?*

Tabell 1: Fremstilling av hvordan intervjuguide for kvalitativt intervju ble lagd:

Teori ⇒	Spørsmål ⇒	Intervju
<p>1. <u>Rousseau, Dewey</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ta utgangspunkt i det som skjer nå - barnets oppdagelser, interesser og behov må styre, - betydningen av pedagogens tilstedeværelse - ting må få ta den tiden det tar - tiden som en mulighet <p>2. <u>Lévinas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -ansvar for den andre, -ikke ta barna bort fra egen tid <p><u>Biesta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - å se på barnet som det er nå og ikke som det skal bli/ blir - at barnet er kompetent -at pedagogen er moralsk ansvarlig for at barnets kommunikasjon blir møtt <p>Dessuten <u>empirien i kap.2.2</u> -- betydningen av barnegruppens størrelse</p> <ul style="list-style-type: none"> -betydningen av hva som skjer i undervisningsrommet - den faktiske tid sammen <p>3. <u>Martinsen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - betydningen av å være i hendelsene, ikke la klokketiden med sine skjemaer og prosedyrer få ødelegge <p><u>Eide</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -rikelig tid til lek - her-og-nå-perspektivet er fremtredende <p>4. <u>Ertesvåg</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -samspill mellom tilegnelse av kunnskap og refleksjon omkring kunnskap <p><u>Biesta (i empiridelen)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - legge vekt på hva som er <i>god</i> utdanning og ikke bare hva som er <i>effektiv</i> utdanning - beskjefte seg med å måle hva du verdsetter og ikke verdsette det du måler 	<p>1. Hvilke pedagogiske muligheter ligger i det som skjer her- og-nå?</p> <p>2. Kan du si noe om etiske og moralske betraktninger du gjør deg om det å planlegge for andres tid?</p> <p>3. Hvilken betydning for kvalitet har det at du er til stede i barne-initierte aktiviteter?</p> <p>4. Hvilken betydning kan endringsarbeid ha for kvaliteten i barnehagen?</p>	<p>1. Har du eksempler på aktiviteter, planlagte eller spontane, hvor det å ha "god tid"(ta seg god tid) blir en mulighet til å styrke barnas identitetsutvikling?</p> <p>2. Kan du fortelle om hvordan du planlegger, både for aktiviteter og for barnas frie lek, og hvordan ser du på din betydning i den sammenheng?</p> <p>3. Kan du beskrive hvordan det er når tiden er god? Dette gjelder både i planlagte og spontane situasjoner med barna.</p> <p>4. Har du eksempler på at teoristudier eller refleksjon omkring egen eller andres praksis, har først til endringer i hvordan du legger til rette for barne-initierte-aktiviteter?</p> <p>5. Sluttkommentarer til intervjuet eller til forskningsoppgaven?</p>

I kvalitativ forskning viser det seg at mye av de data man får, er avhengige av hvordan man spør eller formulerer spørsmål. Den som blir intervjuet er ekspert på seg selv, sin forståelse og sin kunnskap. Det er det viktig at forskeren er klar over. Oppgaven som intervjuer blir å få frem intervjuobjektets livsverden. Teknikker som forskeren kan bruke for å drive intervjuet fremover er skissert i Ryen (1999, s. 106) og vil bli nyttig å holde fokus på under intervjuene. Likeledes ble vanlige råd for god intervjuatferd gjennomlest (s. 117 i Ryen, 1999) i forkant av intervjuene.

Selve intervjuene ble tatt opp på lydfil og baketter hvert intervju transkribert. Dette virket hensiktsmessig ettersom intervjuet var friskt i minne. Likeledes ble viktige inntrykk notert underveis i intervjuene, med fokus på hva som ble oppfattet som deres hoved opplevelser i forhold til tid. Etter at alle intervjuene hadde blitt gjennomført og transkribert ble de analysert. Datamengden ble redusert og inndelt i deskriptive kategorier. Metoden som blir brukt er i orientering til Ryen (1999, s. 145 ff) og skildrer en fortetning av datamaterialet hvor datamengden blir redusert, men meningsinnholdet beholdes. Funnene fremstilles i kapittel 3.3.

Råmaterialet, de transkriberte intervjuene, er ikke lagt ved denne oppgaven av hensyn til taushetsplikten. Av samme grunn er den fremstilte modellen av det reduserte og kategoriserte råmaterialet ikke utstyrt med informasjon om hva slags barnehage de fem informantene jobber i. Spesifikke opplysninger som, at enkelte av informantene er ledere av fagforbund eller prosjektledere er ikke knyttet opp mot informantene. Informantene er av begge kjønn (fordeling 2 og 3 på hvert kjønn), fordelt på private (3) og kommunale barnehager (2) og fordelt på småbarnsgruppe (2) og 3-5-års gruppe (3) hvor av 2 på aldersinndelt og 1 på aldersblandet gruppe.

Reduksjon av datamengde og kategorisering av datamaterialet bød på en rekke overveielser. Hvilke deskriptive kategorier er mest fruktbare? I hvilke kategorier passer de forskjellige meningsbærende enhetene best inn? En del av enhetene kunne passe inn flere steder. Noen ganger ble de derfor plassert på to eller flere steder, andre ganger ble det foretatt et valg om en kategori. Det ble etter hvert tydelig at datamaterialet fremdeles var omfattende, selv etter at

fortetningen av datamaterialet var gjort. De fem informantenes opplevelser av tid sammenstilt, gjorde at bildet fikk mer dybde ved at de forskjellige informantene metaforisk sagt, la til forskjellige farger, men der var også en del fellestrekk, altså, en del momenter som ble nevnt av flere. Når det er sagt, det som hver informant nevnte, kunne kanskje de andre ha sagt seg enig i, men det kom ikke frem på intervjutidspunktet, men det kan også være slik at de ikke hadde tenkt på dette som de andre tok opp. Imidlertid, det er det datamaterialet som er tilgjengelig, de transkriberte intervjuene, som var utgangspunktet for analyse og inndeling i meningsbærende enheter. Disse meningsbærende enhetene ble deretter plassert inn i valgte kategorier. Kategoriene kan knyttes opp mot betydning av tid og kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Reduksjon av datamengde er en nødvendig og nyttig prosess for å få ut essensen av innholdet, det vil si meningen (se tabell 2, vedlegg 1).

3.3 Fremstilling av funn

En samlet analyse av de fortettede funnene, ble fordelt på følgende fem kategorier som er knyttet opp mot tid og kvalitet (for samlet oversikt, se tabell vedlegg 1):

- Ekte tid / her - og - nå tid
- Kvalitet
- Klokketid / temporal tid
- Eksterne forstyrrelser
- Medvirkning/ individualitet

Hver av disse fem kategoriens sammenfattende resultat blir fremstilt i hvert sitt etterfølgende kapittel. I fremstillingen er datamaterialet delvis beskrevet, delvis gjengitt ordrett. Målet med fremstillingen, er å få frem essensen av informantenes opplevelser. Disse kategoriene henger på mange måter sammen og påvirker hverandre gjensidig, så de kan være vanskelig å skille helt fra hverandre, nettopp fordi det er glidende overganger. Fremstillingen er derfor basert på valg med tanke på et samlet helhetsinntrykk.

3.3.0 Ekte tid / her - og - nå tid som analyseenhet

I denne første delen av fremstillingen presenteres forhold som virker inn på om man kan komme i eller bli værende i den ekte tiden. Dette innebærer blant annet at man ikke trenger å stresse eller bryte opp noe som er bra, men at man har anledning til å være til stede her og nå og at ting kan få ta den tid det tar. En sier det veldig presist: "Vi må ha tid til det vi gjør".

Dette kan fremheves som et godt eksempel på det å ha ekte tid, for har man ikke tid til det man gjør, men likevel gjør det, blir det vel neppe ekte, i den forstand at det ikke gjøres med den inderlighet og tilstedeværelse man skulle kunne sette seg som det høyeste mål.

Det å ikke ha for mye planer eller å ha store planer som kan fordypes der og da, synes å ha betydning for denne ekte tiden. Det å være trygg på seg selv blir nevnt som betydningsfullt av en informant, eksemplifisert ved å sitte på gulvet hvor man kan være både tilgjengelig for hjelp og interaksjon, men også å være en trygg havn om det skulle være behov for det.

Å ha noen få barn å forholde seg til blir fremhevet, som positivt og det at barna kan få valgmuligheter og at man kan være en støttespiller for dem blir trukket frem som betydningsfullt. Det at man er tilgjengelig slik at det blir lett for barna å ta kontakt nevnes også. Det å være i mindre grupper blir uttalt av alle informantene som betydningsfullt. En av dem sier det slik: "Å jobbe i mindre grupper synes jeg er en bra måte å se hver enkelt og ha god tid til dem".

Tre av informanter nevner det med å være ute på tur som en god ting. En informant forteller om turene: "Den tiden vi er på tur pleier vi ikke ha noe opplegg. Det er jeg nøye på at er barnas tid. Vi skal være tilgjengelig for dem". Den samme informanten fremhever dette med viktigheten ved å jobbe for å skape gode relasjoner og det å se hvert enkelt barn. "Jeg prøver å si navnet til hvert enkelt barn og ta på de, ruske de litt i håret eller noe sånt, når jeg kommer på seinvakt". Leken blir fremhevet av en informant som noe av det viktigste. Han/ hun forholder seg til leken ved "å være nær, gi støtte og oppmuntring". Noe av det som skjer i den ekte tiden, eller "her-og-nå-tiden", er at man er fleksibel i sine planer ved at de er åpne for at det barna er opptatt av skal få plass: "Vi kan ha planlagt høst som tema, se på trær og blader, og så stopper vi ved bekken; De ser på vannet som flyter nedover, hører på lydene, kaster stein og blader ned. Her bruker vi god tid". En annen informant betoner dette med å holde på med et prosjekt så lenge barna viser interesse for det, og viste til et prosjekt om sopp som foregikk i flere måneder på høsten. Dette var startet opp av en voksen, men i stor grad holdt i live og drevet frem av barnas interesser.

Andre eksempler på at barnas innspill får plass er at man tar hensyn til at barna ønsker repetisjon: "De vil ofte synge de sangene de kan og synger oftest, om de kan velge". Det kan også være at barna ikke er så opptatt av produktet de lager, ved en formingsaktivitet, men at de er i opplevelsen som skjer i prosessen når de lager ting: "For noen er det nok å bare sitte å dra i papiret. De kan være opptatt av lyden når de krøller".

Det å få sitte skjermet så man kan unngå å bli forstyrret av andre, synes også å være viktig for å kunne være til stede i den ekte tiden som utspiller seg i øyeblikkene. En av informantene sier at " Når man hele tiden får avbrudd, ødelegger det for relasjonene man har i øyeblikket". Det resterende personalets rolle i denne sammenheng, blir trukket frem som betydningsfullt for om man som pedagog kan hengi seg til leken med barna. Både det at man ikke blir forstyrret av andre voksne som tar tiden bort fra barna man er sammen med i øyeblikket, men også at de andre voksne følger med og "er oppmerksomme på de andre barnas behov, så man ikke må løpe fra hele tiden for å løse konflikter..."

Det å observere hva som skjer ("du har øye for det som skjer") og det å reflektere ("satt seg ned og sett litt på de og tenkt") ser ut til å være noe som kan skje uten at man har planlagt for det og som det må være rom og tid for å hengi seg til. Dette skjer også som en opptakt til å kunne improvisere. Som en av informantene sier: "Hvis jeg ser at det skjer ting som er spennende for barna, så snur jeg rundt på alt for liksom å henge med på det". Dette handler også om å ta barns medvirkning på alvor: "du ser hva de er interessert i og lar de få lov til å holde på med det lenge". I det som skjer her- og nå- ligger det også tanker om det å være fleksibel i forhold til planer og at informantene gjør seg vurderinger om hvordan tiden i øyeblikket skal brukes. Det er sentralt for informantene. En sier det slik: "En må heile tiden veie frem og tilbake, om en skal stoppe den leken for å gjennomføre den aktiviteten en har planlagt (...) eller om en skal drøye den og ta den aktiviteten en annen gang". En annen nevner det med at de har et "slingringsmonn" på et kvarter når det gjelder tidspunktet for lunsj, slik at det er rom for å være litt lenger i leken eller i en aktivitet.

Av eksempler på aktiviteter som nevnes og som kan sies å gi mulighet for å være i den ekte tiden er: lek, lese bøker, samtale, det å sette seg ned på gulvet sammen med barna, gjøre formingsaktiviteter eller gå på tur. En variant av sistnevnte, som en av informantene trekker frem som eksempel, er "å gå på oppdagelsestur". Man setter av sted uten planer og er åpen for det som måtte skje her- og -nå. Kanskje helt til: "ah, søren au, men vi må vel spise nå". Essensen av funnene i dette kapittelet viser at observasjon er viktig når det gjelder å kunne delta i eller la barna være i denne ekte tiden. Det ser dessuten ut til at det er lettere å observere barna (se dem) og reflektere, om man er i denne ekte tiden selv. Når du ser hva som skjer og reflekterer over det, ser det ut til å ha en positiv virkning på om en lar barna få bli i den ekte tiden, at en tar barns medvirkning på alvor. Dette med å få ekte tid synes det ut

fra funnene at man må organisere seg tid og rom for: at det tas noen grep og legges planer på en slik måte at denne tiden kan oppstå. Det kan dreie seg om å ha store åpne planer, ingen planer eller å utsette/ skyve planer til side, men det kan også dreie seg om aktiviteter man velger (gå på tur, formingsaktiviteter, boklesing o. s. v.), hvordan man gjør de (for eksempel at man sitter skjermet for forstyrrelser og / eller i mindre grupper) eller hvordan man selv forholder seg (setter seg ned på gulvet, ikke stresser, lar barna få tid til å være i prosessene/ det som skjer her - og - nå). De andre voksne blir også viktige fordi de kan ha et overblikk, se barnas behov og være tilgjengelig slik at den voksne som er med en gruppe barn kan fortsette med dette uten å bli forstyrret.

3.3.1 Kvalitet som analyseenhet

De empiriske funn knyttet opp mot tid og kvalitet viser at det er mange momenter som nevnes i intervjuene som kan ha betydning for kvaliteten av den tiden man har. Antall barn i gruppa blir nevnt av alle. Det handler om at "de får sitte noen få om gangen", "uforstyrret, fordypet i et prosjekt" og "det handler ofte om å finne riktig gruppestørrelse". En sier at han/ hun "kan følge dem opp mye bedre når de er færre om gangen" og at "kvaliteten på det som gjøres blir bedre. Det blir letter å ta individuelle hensyn og lettere å ta barnas innspill". Det med å dele inn i mindre grupper kan synes å gi mer tid til hvert enkelt barn. Det blir også mer tid generelt når det i perioder er færre barn til stede: "når flere er syke, da er det mer tid til hver enkelt. Eller typisk ved ferietider som jul, påske og sommer, når det er få barn til stede, da føler man at man kan gi mer". Det med antall barn per voksen synes å påvirke mulighetene og den tiden man har. To av informantene nevner dette med å ha en lærling: "Hvis man er heldig å få inn en god lærling, så er det en god ting". Det kan synes å være en bra hjelp: "for de er her over en lengre periode og da blir det to ekstra hender". Antall barn per voksen påvirkes også av økonomiske forhold. Flere informanter nevner dette med en praksis som går på å ta inn ekstra barn på grunn av trang økonomi. At man har en personalgruppe med erfaring og kvalifikasjoner, vet man at har betydning for kvaliteten, men det påvirker også økonomien, som igjen kan føre til tiltak som påvirker på antall barn per voksen. På alle informantenes arbeidsplass blir det ført en praksis hvor det tas inn ekstra barn for å bedre på økonomien. En av informantene forteller om sin barnehages praksis:

"Vi er dyre i drift. Alle her har full ansiennitet og alle assistentene har utdannet seg til fagarbeidere. Vi har gått med et barn under 3 år i hele høst (teller for to) og så tar vi inn et ekstra barn fra april, så da blir det 19. Må passe på tellingene for å bedre

økonomien. Ellers måtte vi kutta 20% stilling på hver av gruppene for å gå i balanse. Det er jo personalutgiftene som er den store bøygen. Man må hele tiden tenke hvordan tenke taktisk når det gjelder økonomien. Her føler man jo på en lojalitet til de over... Men hvor mye skal en tåle? Når skal man si i fra at "nok er nok!?"

En annen informant har lignende erfaringer: "Før ble det spurt om å ta inn et ekstra barn for å hjelpe på økonomien. Nå blir det ikke spurt en gang, det blir tatt som en selvfølge... Bemanningen er visstnok god fordi man er to pedagoger på avdelingen, men man er jo ikke flere hender...". Denne samme informanten forteller om en praksis der det ikke blir tatt inn vikar for en kokk som har vært sykemeldt over en periode på flere måneder. Konsekvensen er at et av personalet på gruppa må bli borte en time før lunsj for å lage mat. I tillegg kommer tid til å finne oppskrift og sende inn bestilling på matvarer. Sykdom blant personalet er derfor omtalt som et forhold som har betydning for bemanningen. Et annet eksempel er at sykdom på andre grupper enn den de selv jobber på, kan påvirke også deres gruppe: "Når avdelingen går godt og andre sliter, så må man ofte avse personal til en annen avdeling som sliter med mye sykdom. Så har du den runddansen; man stresser, immunforsvaret går ned, man blir syk..."

I tillegg til praktiske oppgaver som man skal utføre i barnehagen, blir det også pekt på at oppgavene generelt har økt: "Oppgavene har blitt flere og flere og tiden man har disponibelt til planleggingsarbeidet, holde seg oppdatert og så videre, har jo ikke økt siden 70-tallet". Det blir også nevnt at et nytt prosjekt de er med på i en barnehage (FLiK) hvor alle personalmøtene det siste halvåret har blitt brukt på opplæring.

Det fremkommer at aktiviteter, eksempelvis formingsaktiviteter, bør foregå på barnas premisser. Da handler det også om "at vi som jobber tenker likt om det... At barna skal få lov til å jobbe på sin måte, at det ikke blir så voksenstyrt". Det med "å ta barns medbestemmelse på alvor" er noe som alle informantene er inne på. En fremhever betydningen av "at barna kan få leke uten for mye avbrudd og forstyrrelser". En annen informant fremhever leken som noe av det viktigste og lar derfor barnas turer være helt uten planer og omtaler tiden på tur som "barnas tid" og "prøver å være nær, gi støtte og inspirasjon" til leken.

Å sikre at hvert barn er nevnt og sett blir betonet av en informant som er opptatt av viktigheten av å skape gode relasjoner. Andre informanter fremhever også det med å se barna eller "å lese de" som han/hun uttaler det. Det at det kan være hektisk kan føre til at man bli i

tvil og kan "gå hjem med en følelse av at jeg ikke har fått sett hvert enkelt barn nok i dag". Funnene viser også at det med erfaring, at "du har blikket" og betydningen som "ditt syn på barn og barndom" har og at man "trygg på seg selv og pedagogikken" har betydning for kvaliteten i arbeidet. Dessuten blir betydningen av voksenrollen trukket frem, spesielt når det gjelder å formidle den tryggheten som barna trenger. En informant sier at "det å ha den tiden å sitte ned på gulvet, det skaper en trygghet" og at bare det å sitte ned på gulvet gir kvalitet i seg selv. Det med erfaring kan synes spesielt vesentlig i forhold til tid, ettersom en av informantene sier "det å tenke at man har tid kommer med erfaring".

I forhold til jobben som gjøres i personalgruppa blir det nevnt at "man senker skuldrene litt", prøve "å gå foran med et godt eksempel" og "argumentere åpent eller høyt med sine tanker". Det med å ikke ha for mange planer, ingen planer (på tur) eller det "å ha rommelige forhold på ukeplanen" kan synes viktig. Dette handler om organisering og struktur. En av informantene oppfordrer til å "heller gjøre færre ting, men gjøre det med kvalitet". Et eksempel på dette kan være "At du ikke stresser avgårde og skifter på 2-3 stykker, men tar deg god tid til det barnet du har der og da". Den samme informanten har funnet ut at det er best "Å se på hva rekker du, ikke på hva du ikke rekker, men hva har du egentlig fått gjort". At "du har øye for det som skjer", er tilgjengelig og nær barna i deres lek kommer på forskjellig vis frem hos alle informantene.

Det med tid til å reflektere kan synes viktig for kvaliteten. En nevner spesielt et kurs som han/ hun var på som handlet om småbarns pedagogikk. Dette kurset var starten på refleksjoner som førte frem til en praksisendring: "...mye av det jeg lærte gjennom det studiet har gjort at jeg har begynt å tenke, begynt å endre på praksis i forhold til det å ha en stressende hverdag". En annen nevner et prosjekt de er med på som har vært spennende og satt i gang refleksjoner over egen praksis.

Åpningstiden blir nevnt som en faktor som har innvirkning på tid: "...etter at åpningstiden ble utvidet med en time, ble vi jo ikke bedre bemannet, så da fører jo det også til at vi får mindre tid. Det er kanskje en god time fra 9.30 - 10.30.." Med dette menes et tidspunkt da man er alle til stede som jobber på denne gruppen, hvis ikke pedagogen har seinvakt og kommer 10.15 og hvis ikke en i personalet må være borte for å lage mat. Det dreier seg her om temporal tid, tid som kan måles og hvor man faktisk er til stede. Det øvrige personalet blir også nevnt som noe som kan påvirke kvaliteten: at man tenker likt om ting, at man er "et godt

team", at alle "står på" og at de er observante og kan følge opp de andre barna hvis de ser du er opptatt med noen barn.

Funnene i denne delen viser hvor mangfoldig påvirkningen kan være når det gjelder det som har med kvalitet å gjøre: Rammefaktorer, slik som åpningstider og økonomiske forhold, som at man må ta inn et ekstra barn eller to på gruppa, synes vesentlig i forhold til kvalitet. Det øvrige personalet er viktig, for eksempel at man tenker likt om hvordan aktiviteter skal gjøres, at man er bevisst på voksenrollen og er observante, men også antall voksne per barn til stede. Det blir her nevnt å ha ekstra hender ved å ha en lærling til stede, men også sykdom blant personalet har betydning, selv om det skjer på en annen gruppe enn den du jobber på. Trygghet og erfaring er viktig. Likeledes hvordan man organiserer ting. Det kan gå på å ha rommelige planer, at man deler inn i grupper, at der er rom for forandring underveis, men også hvordan man gjør ting, at man gjør ting med kvalitet og heller bruker tiden i øyeblikket fremfor å stresse for å være effektiv. Det fremkommer også av funnene at tid til refleksjon kan bety mye for kvaliteten, ettersom man da kan komme til å endre på ens praksis. Betydningen av å se hvert enkelt barn er essensielt. At der er anledning til dette synes å være en sterk indikator på kvalitet, noe som er påvirket av alle disse ovenfor nevnte forhold.

3.3.2 Klokketid / temporal tid som analyseenhet

Oppgaver som skal gjøres i løpet av en arbeidsdag virker inn på tiden man har. Det blir fremhevet av en informant at "det er jo stadig flere ting som skal presses inn i den tiden vi har". Det kan være praktiske oppgaver, men også pauser og møter blir nevnt. Samt den ubundne tiden pedagogene har hvor de skal kunne gå tidligere eller komme senere, for blant annet å ha tid til forberedelser, etterarbeid og holde seg oppdatert. Det viser seg imidlertid at det kan være vanskelig å gå eller komme til fastlagt arbeidstid, for som en av informantene sier, det er "ofte man går litt over tida eller kommer litt før". En av informantene nevner dette med press som man legger på seg selv og omtaler det som en nedbrytende tanke det med at "du alltid kan gjøre ting bedre og annerledes". Er dette noe som påvirker barnehagelærerne når de organiserer den tiden de har? Det blir sagt: "Organisering er viktig, tror jeg, ellers kan barna bli stressa". Han/hun sier videre: "En situasjon som har vært hektisk er på ettermiddagen når man skal skifte bleie på alle sammen", for da er det gjerne to voksne igjen med 15 barn på gruppa og alle skal få ny bleie.

Åpningstiden, bemanning per barn, sykdom uten vikar, er alle ting som spiller inn på den temporale tiden, den faktiske tiden man har til det pedagogiske arbeidet. Her tilhører også den tiden man faktisk er til stede og tilgjengelig for barna og som kan synes av vesentlig betydning. For eksempel når det på ettermiddagen er bare to av fire voksne igjen på en barnegruppe med to-åringer: "...og så er det jo alle 15 som skal rekke å kles og få nye bleier og sånn.. Da kan det være hektisk og da kan det være stressende og da kjenner man at man har lite tid". Da kan man for eksempel få problemer med å fange opp barnas behov. Som en av informantene sier: "det med å ha tid til å lese barna". Men for å lese barna "da trenger også du ro rundt deg". I en situasjon hvor man har mange barn med mange oppgaver som skal gjøres og liten tid, er det forståelig at det blir vanskelig. Det at det er hektisk kan føre til at det oppstår dilemmaer. Det å ha mye (klokke-) tid til disposisjon og ingen planer går i noen grad også på organisering og planlegging, slik som en informant nevner: "Den tiden vi er på tur pleier vi ikke ha noe opplegg". Kan det også ha betydning for kvaliteten, hvor mange timer barna faktisk er til stede? En av informantene forteller: "De er mange og disse minste barna er jo ofte de som har de lengste dagene og har minst fridager". En annen informant sier tydelig i fra om tidspresset han/ hun opplever og tenker at det er et generelt problem: "Jeg tror tid er barnehagens store hemsko! Det er det det går i heile tida, at det er tidspress konstant, for å rekke alt... Å være effektiv nok!" Hvilke konsekvenser denne hektiske hverdagen får, kan for eksempel synes å være stressende tanker. Som den samme informanten forteller om at "det er liksom det som er litt kjøret på en måte: Har jeg sett alle nå?". Det med å se barna er tydeligvis noe alle informantene synes er betydningsfullt.

Funnene omkring temporal tid indikerer at det å være presset på tid, gjør at det blir vanskelig å få sett og fulgt opp alle barna. Åpningstiden, som har betydning for vaktorganiseringen og antall barn per tilgjengelige voksne, sammen med praktiske og administrative oppgaver og hvordan man organiserer dagen, synes å være av størst betydning. Det at der er lite klokke tid ser dessuten til å kunne generere stress, som i sin tur virker inn på om man fanger opp og responderer på barnas behov.

3.3.3 Eksterne forstyrrelser som analyseenhet

Det er forhold i barnehagehverdagen som kan gi en god tid, men der er også ting som forstyrrer for den tiden man er engasjert i med barna. Disse forstyrrelsene det her siktes til kan være oppgaver som også er nødvendig for å sikre kvaliteten i barnehagen, men som forstyrrer for barnehagelærernes muligheter til å være tilstede i den ekte tiden.

En av informantene nevner dette med å skulle gå bort fra planer som er lagt. Det kan også innebære et dilemma. På den ene siden vil man at foreldrene skal lese og være opptatt av planer som er lagt, men dersom man går bort fra en plan må man forklare for foreldrene hvorfor. Det oppfatter informanten som "En litt vanskelig balansegang, litt hektisk og stressfullt". To av informantene nevner spesielt det med at man har mange ting i hodet. Det kan forstyrre og ta oppmerksomhet bort fra tilstedeværelsen i øyeblikket. Det kan være oppgaver omkring personalledelse eller administrative oppgaver slik som evalueringer og rapporter som skal skrives, men det kan også være observasjoner som må gjøres eller fokus på et prosjekt man er i gang med.

Av andre ting som kan virke forstyrrende viser funnene at enkelte barn kan kreve spesielt mye oppfølging. Det at når det er sykdom blant personalet kan også virke forstyrrende. Det kan være man må gå uten vikarer, eller med vikarer som ikke kjenner til barna eller forholdene, men det kan også være at man kan komme til å måtte avse personal til en annen gruppe som sliter med sykdom. Et par av informantene nevner at andre i personalgruppa kan forstyrre ved at de krever tid. Det kan her både dreie seg om tid til informasjon og evalueringer som man tar opp underveis. En av informantene sier han/ hun "stadig blir avbrutt av andre i personalet", noe som kan tyde på en irritasjon, at det ikke alltid er nyttige forstyrrelser. I tillegg til ovenfor nevnte faktorer kommer det med møter og pauser som kan virke forstyrrende på det som skjer her og nå, men også små ting som oppstår, som at et barn kommer for sent eller tisser i buksa og må skiftes på eller at noen kommer for sent når man skal dra av sted på tur, kan virke forstyrrende.

Det at man i perioder må jobbe med folk som er uerfarne eller tar lite initiativ, kan også påvirke det pedagogiske arbeidet, blant annet fordi man er avhengig av at også de andre i personalet følger med og følger opp barn som trenger det, slik at man kan hengi seg til de barna man for øyeblikket er opptatt med. Blant personalet kan det også spille inn at det kan bli misforståelser om hvordan man skulle organisere ting. At barneantallet blir presset opp på grunn av økonomiske hensyn, virker også forstyrrende inn ved at det da blir flere barn å fordele tiden på. Likeledes når man må samarbeide og i perioder passe på andre gruppers barn.

Funnene indikerer en tendens til at større grupper med barn fører til mindre muligheter til å ta i mot barnas innspill, samt å gi hvert enkelt barn oppmerksomhet. Det at man har mange oppgaver kan også virke forstyrrende, ved at man er fysisk eller tankemessig fraværende. Det øvrige personalet har også en betydningsfull oppgave ved at de følger med og følger opp barna etter behov, men de påvirker også i kraft av sin erfaring og ved at de tar eget initiativ.

3.3.4 Medvirkning / individualitet som analyseenhet

I denne delen av presentasjonen presenteres forhold som har med individualitet og barns medvirkning å gjøre og hvordan de kan tenkes å influere på tid og kvalitet.

Funnene i intervjudataen viser at barnehagelærerne forholder seg til at ikke alle barna har lyst til å gjøre det som er planlagt, men også at noen trenger eller ønsker mer tid til de planlagte aktivitetene enn andre barn. En sier det slik: "Det er liksom det med å lese de, med at av og til kan du presse litt på, mens andre ganger så kan man si: Da trenger ikke du i dag". Det med å lese barna eller se de, handler blant annet om å se hva det er opptatt av. Ved at man ser hva de er opptatt av kan man også legge til rette for "at de kan få velge litt aktiviteter, at de kan få brukt seg selv", men også at du hopper over planer som er lagt. Det med å gi de, eller skape muligheter for de, er noe som blir trukket fram: "Når du har suttet en stund, så ser du at barna kommer til deg". En annen informant nevner dette med å huske på de små tingene som barn har lyst til å være med på, at vi må være oppmerksomme på de. Det med å la barna få prøve seg frem selv, at man ikke alltid iler til eller prøve å komme i forkant når det gjelder for eksempel dette med å løse konflikter, er en av informantene opptatt av, men påpeker samtidig at man må "unngå at det blir nederlag hver gang". Å se hvert enkelt barn er noe som fremkommer som viktig. En av informantene spør seg: "Er vi der for de og har tid til de når de virkelig trenger det..?". Alle informantene peker på det å dele inn i mindre grupper, at det har betydning for kontakten med barna og at de blir fulgt opp med det de har å komme med. En av informantene nevner spesielt dette med lekens viktighet. Det er barnas initiativ som styrer, men han/hun "prøver å være nær, gi støtte og inspirasjon". En annen sier om barns medbestemmelse at det "kan også handle om å velge hvor de vil gå. Det kan jo for eksempel bare være å gå opp bakken til kirka". Når man skal tenke medbestemmelse i forhold til de minste barna, trekker en av informantene frem dette med at de ofte vil ha repetisjon: "De vil ofte synge de sangene de kan og synger oftest, om de kan få velge. Når de repeterer lærer de. Det gir også ofte trygghet å repetere, at der er en viss gjentakende rytme". Det med at formingsaktiviteter bør foregå på barnas premisser er noe som en av informantene

vektlegger. Han/hun vil at barna "skal få lov til å jobbe på sin måte" og han mener de ikke bør være så voksenstyrt da barna ofte "får mer forhold til de tingene de har laga helt sjøl" og de blir stolte og vil vise frem det de har laga. Barnehagelæreren vil oppnå "at barna skal føle tilhørighet til det de lager".

Informanten er fokusert på barns medvirkning da han/hun er opptatt av å ta hensyn til barnas ønsker og interesser og hjelpe de å finne svar på ting de lurer på. Informanten mener det også blir mest interessant når barna får lov til "å være med på å bidra til sin egen hverdag". Det å være fleksibel kan synes å påvirke positivt på medvirkning. Det kan blant annet knyttes til en årvåkenhet; "se hva barna er interessert i og la de få holde på med det lenge" eller "at det skjer ting som er spennende for barna, så snur jeg rundt på alt for liksom å henge med på det", men også at man tar hensyn til at alle ikke vil sitte å lese bok for eksempel. Som informanten sier: "Av og til har vi samlinger når alle sitter og hører og av og til har vi samling når få sitter og hører". Det betyr at barna også får mulighet til å velge bort en aktivitet. Å ta hensyn til barnas individualitet, at noen er sartere enn andre og at man får tid til alle, ikke bare de som krever mye, er også noe som blir nevnt som kan ha betydning i forhold til barns medvirkning.

Funnene i denne delen viser at gruppestørrelsen, det å kunne være fleksibel i forhold til planer, at en ser alle barna og at en kan fange opp og ta hensyn til barnas ønsker og behov (noe som blant annet innebærer at de får lov å gjøre ting på sin måte, at de får lov å velge bort aktiviteter eller får velge å gjøre det samme om og om igjen) fremkommer som det informantene legger størst vekt på når det gjelder barns medvirkning.

3.4 Kvalitet, reliabilitet og validitet i denne forskningsoppgaven

For å vurdere denne oppgaves kvalitet vil det være viktig å påpeke forskerens forforståelse. Med mange års arbeidspraksis på forskningsfeltet, samt som mor til barn i barnehagen, har det vært viktig å forsøke å ivareta en refleksiv holdning. Imidlertid vil kvalitativ forskning alltid være påvirket av subjektene som inngår i den. I intervjuprosessen var det et mål å få frem informantenes opplevelser og kompetanse, upåvirket av mine meninger, erfaringer og preferanser. Oppgavens reliabilitet er forsøkt ivaretatt ved å holde en i så stor grad som mulig gjennomsiktighet i forskningsprosessen. Derfor ble det blant annet valgt å legge ved modell over fremgangsmåten til laging av intervjuguiden (s. 31). Forskerspørsmålet har vært drivkraften i datainnsamlingen og analysen av disse. Etterprøvarheten er søkt ivaretatt. Ved

å ta i bruk samme begrepsapparat, fundert i samme teorigrunnlag, vil det være mulig for andre forskere å komme frem til lignende resultater. Imidlertid vil det man velger å fremheve og hvordan man tolker preges av de brillene man har på. Ved etter prøvelse vil man derfor kunne finne noen samme svar, men trolig også nye funn, da det er informantenes individuelle opplevelser av tid som har vært forsket på. Disse er i sin tur knyttet til stedet og konteksten de aktuelle informantene befinner seg på og i.

Det har vært viktig å løfte frem informantenes stemmer i fremstillingen av funnene. Det er deres subjektive opplevelser på et visst tidspunkt i en bestemt kontekst som fremtrer i funnene. Imidlertid er de preget av forskerens tolkning og det forskeren har valgt å legge vekt på. Som skissert i starten av oppgaven ble det valgt å fokusere på muligheter. Det med (en forståelig) frustrasjon over tidsmangel påvirket av rammefaktorer man vanskelig kan styre, har følgelig blitt tonet noe ned i forhold til slik de ble vektlagt av enkelte informanter.

En fenomenologisk tilnærming søker å gripe enkelt menneskets opplevelse. Intervju er derfor eneste sikre datainnsamlingsmetode. Validiteten vil til en viss grad ivaretas ved at funnene er sammenfallende hos de forskjellige informantene, samt at de understøttes av funn i teorigrunnlaget. Underveis i intervjuene ble det dessuten søkt svar på informasjon som kunne feiltolkes. I etterkant ble det foretatt såkalt member checking (i henhold til Postholm, 2010, s. 132) hos to av informantene. Til sist vil validiteten og generaliserbarheten også være avhengig av om mottakeren av denne informasjonen som er fremlagt kan ha nytte av den, og om funnene fra denne kan brukes som veiviser i en annen gitt situasjon. Opplever leseren som oppgaven henvender seg til, altså barnehagelæreren, de erfaringene som teksten beskriver som parallelle med sine egne?

4 Diskusjon om tid og kvalitet

I denne delen blir de sammenslåtte funn fra de fem analysekategoriene satt opp mot teorien presentert innledningsvis i oppgaven. Hovedtendenser blir skildret. Om funnene sammenfaller eller er motstridende bærer til en viss grad preg av forskerens tolkning av funnene.

4.0 Å se barna

Betydningen av å se barna er noe som fremkommer som viktig for informantene. Det fremkommer av funnene i alle analysekategoriene. Denne forskeren legger gjennom tolkning av sine funn til grunn en forståelse av "å se barna" som omhandler å se hele barnet. Dette er

imidlertid ikke sjekket ut med informantene, men det vil være rimelig å anta at det å se barnet ikke kun betyr at man har registrert at det er der, som et kryss i dagsprotokollen. Tid er av stor betydning i forhold til å se hvert enkelt barn med alt de er og alt de er viser oss. Hvordan man forholder seg til tid, hvordan man etisk og moralsk forholder seg, influerer på tid på en kvalitativ måte. Dette viser teorigjennomgangen (del 2). Rousseau og Dewey viser en praktisk tilnærming til pedagogikken ved å legge til rette for læring i øyeblikkene. Dette gjøres ved at man er tilstedeværende, altså tilbringer mye tid med barna, og på den måten kan fange opp barnas interesser og legge til rette for opplevelser og læring. Når Dewey betoner at "initiativet til vekst kommer fra elevenes behov og evner" (Dewey, 2000, s. 200) må det nødvendigvis bety at pedagogen har behov for å kjenne barnas evner og behov, og for å kjenne dem, må de tilbringe en god del tid med dem. Det fremkommer av funnene (i del 3) at informantene ønsker å fange opp barnas behov og interesser og stimulere dem ved å være nær dem. I hvilken stor grad de faktisk gjør dette fremkommer ikke, men det fremkommer en rekke faktorer som kan virke forstyrrende på i hvilken grad dette skjer i praksis (se funn i del 3.3). Disse funn kan samsvare med Bratterud m.fl. (2012) som betoner at dialog handler om å bli sett. Deres forskningsfunn (Bratterud m. fl., 2012) viser at barna ikke alltid blir sett og at en del av dem ikke får den tiden med de voksne i barnehagen som de ønsker. Selv når det er tid og rom for dialog, viser det seg at den voksne ikke alltid følger opp.

Lévinas (2013) betoner at tiden blir til, eller blir virkelig, i møte med den andres ansikt. (Lévinas 2013, s. 79). Den andres ansikt er en etisk fordring til oss, et kall om å påta oss et ansvar for den andre. Henriksen (2007, s. 534) som tar opp Lévinas verk, vektlegger at ansiktet bærer den etiske fordringen vi står overfor, som vi er stilt overfor av Den andres ansikt. Henriksen hevder videre at måten vi forholder oss til Den andres ansikt kan oppfattes som et grunnforhold i pedagogisk praksis. Dette begrunner han med at det vil ha en etisk valør og derfor bestemmer det hvordan vi selv fremstår som for Den andre. Sæverot (2011, s. 125) referer til Lévinas når han hevder den etiske tiden er knyttet til en form for pedagogikk som dreier seg om å ikke føre den andre bort fra sin egen tid. Det som skjer her og nå, ved at vi tar på oss det ansvaret for den andre som blir påkalt oss når vi ser ansiktet, gjør at vi er i tiden. Lévinas minner oss dessuten på ansvaret vi har ovenfor barna i og med deres sårbarhet i deres tillit til oss. Tilliten som gjenspeiles i barnas ansikter betoner viktigheten av at barna blir sett. Det etiske ansvaret for å se barna hviler på pedagogen. Barnehagelærerens syn på tid og hvordan han/ hun forholder seg til den gjennom både organisering og i nærværet med barna, kan vise i praksis at barnas tid blir ivaretatt.

Det med å se barna er noe som fremkommer viktig for alle informantene. Hvor vidt de føler et kall og et ansvar for barna gjennom barnas sårbarhet i tilliten som kan leses i deres ansikter, kan denne oppgavens funn vanskelig måle. Det som imidlertid fremkommer gjennom funnene og som her sammenfaller med Lévinas, er en tendens til at informantene i forskjellig grad, viser å ta vare på barnas tid, altså å ikke ta dem bort i fra sin egen tid. Dette fremkommer av funnene i (del 3.3) på flere måter: For eksempel blir det nevnt at tiden på tur er barnas tid og at om man setter seg ned på gulvet viser man at man har tid til dem, at man er der for dem. Det kommer også frem at man forandrer på planer og er fleksible når man ser at barna er opptatt med noe. Funnene viser også at barnehagelæreren står i dilemmaer som om de skal følge planene eller legge de til side fordi de ser at det barna gjør i øyeblikket har stor betydning for dem. Dette er eksempler på funn som viser at barnas tid blir lagt vekt på og blir tatt hensyn til.

Gruppestørrelsens betydning for om man ser barna fremkommer som sentralt i funn denne undersøkelsen. Det fremkommer blant annet at de lettere kan fange opp og respondere på barnas innspill og at kvaliteten på den tiden man har i disse mindre gruppene oppleves som høyere. Dette sammenfaller med Philipsen m.fl. (1997) som viser til funn om at lærerne hadde en tendens til å være responderende i forhold til barna oftere i klasserom hvor det var færre barn per omsorgsperson.

4.1 Å ha tid til barna

Forskningsfunnene viser at å ha tid til barna fremkommer på forskjellige måter i hvordan man forholder seg til dem; gjennom hvordan man har organisert dagen, gjennom planer, gjennom fleksibiliteten som utvises i øyeblikkene. At der er tid og rom for observasjon og refleksjon synes å virke inn på om man faktisk fanger opp og tar hensyn til barnas ønsker og behov. Om man fanger opp og lar barna være til stede i den ekte tiden kan synes påvirket av om man klarer å være til stede i denne tiden selv. Det fremkommer at spesielle aktiviteter (som å gå på tur, lese bok, samtale, leke og gjøre formingsarbeid) og å foreta grep som grep som å sette seg på gulvet, dele inn i mindre grupper, ha store åpne planer eller ingen planer, være fleksibel, samt å bruke god tid på det man gjør (gjøre få ting, men gjøre de med kvalitet) har innvirkning på om man kan komme i og bli værende i den ekte tiden.

Lévinas og Biesta betoner viktigheten av å forholde seg etisk og moralsk til tid. Dette gir en dypere klangbunn til betydningen av hvordan vi forvalter den tiden vi har. Vår etiske holdning til barn, det moralske ansvaret vi har for kommunikasjonen med barna fremkommer ikke i særlig grad å samsvare med funnene i empiridelen. Det er ikke slik at funnene er motstridende, men heller slik at det ikke kom noen svar på spørsmålene i intervjuene som kan vise en klar sammenheng her. Lévinas og Biesta stiller spørsmål som er av filosofisk art og som går dypere enn det som har vært mulig å fange opp med spørsmålene i intervjuguiden. Imidlertid kan det tolkes ut fra hva informantene legger vekt på i deres svar hva de er opptatt av; som å se barna, ta deres innspill på alvor, legge til rette for og organisere tiden på en slik måte at det kan gjøres.

Biesta mener vi må tenke fundamentalt nytt når det gjelder hva det betyr å snakke, kommunisere og forholde seg til. Ved at man forholder seg til disse antagelsene nevnt ovenfor, blir også de dominerende maktstrukturer utfordret. Tiden spiller heller ingen rolle hvis det å snakke ikke lenger dreier seg om å bli kompetent til det å snakke. Den som utdanner har en spesiell rolle ettersom han må handle på antagelsen om at barnet snakker, gjenkjenne at han blir snakket til. Ved å ta temporaliteten ut av det som har med utdanning å gjøre, viser Biesta oss betydningen av vår innstilling til barna gjennom valgene som barnehagelærerne må ta og ved ansvaret som hviler på hver enkelt av dem. Dette er i følge Biesta et moralsk krav den som driver med utdanning er pålagt (Biesta, 2013). Dette er ikke motstridende med funnene i oppgavens empiridel, men det kan heller ikke sies at de blir bekreftet i det materialet som foreligger. Det funnene imidlertid kan peke mot er at en slik moralsk holdning som Biesta her forfekter, lettere kan la seg muliggjøre i praksis ved at man holder fokus på å skape rom for den ekte tiden, for eksempel ved noe så enkelt som det å sette seg ned på gulvet og la barna få komme til seg.

Når det gjelder læring hevder Dewey blant annet at ”*kvaliteten* ved aktiviteter og konsekvenser viktigere for læreren enn alle kvantitative elementer” (Dewey, 2000, s. 193). Dette indikerer at ting må få ta den tiden det tar. Dette samsvarer med forskningsfunnene, ved at det fremkommer en vektlegging av å ha store åpne planer, som å holde på med et prosjekt til interessen dapper av. Det kommer også frem ved en vektlegging på å gjøre få ting, men å gjøre de med kvalitet.

Martinsen (2013) viser at de praktiske sidene ved arbeidet kan stå i veien for å være til stede i øyeblikkene med barna. Dette finner vi igjen i de empiriske funn, spesielt i kap 3.3.2 og 3.3.3, hvor det fremkommer mange elementer som kan forstyrre for om man kan få eller være i den ekte tiden. Funnene presentert i del 3 av oppgaven kan tyde på at også barnehagelæreren i sin praksis opplever konflikt mellom klokketiden og det å være i tiden som er her og nå. Martinsen spør om der er rom for varhet og aktelse for det levende i løpet av dagen. Kan dette bli ivarettatt under tidspress? Når er det sånn at vi bare kan sette oss ned? Med sin betoning av tidsdillemaet i sykepleieryrket leder Martinsen (2013) oss frem til spørsmålet om tiden er et jag fra skanse til skanse også i barnehagen. Får barnehagelæreren tid til å være i hendelsene med barna? For skal man ikke observere læringen som skjer, passe på sikkerheten til flere barn på en gang. Når er det slik at man kan sette seg ned og bare være til stede? Kommer barna, i likhet med pasientene, i fare for å ikke bli sett da barnehagelæreren er så opptatt med å passe på, observere, analysere, fylle ut skjemaer og legge til rette for? Det er på sett og vis et paradoks at man med alt det viktige arbeidet som skal gjøres, står i en kultur der det er fare for å ikke få tid til det aller viktigste: Å være inderlig og ekte til stede i barnas opplevelser. Martinsen setter i gang tankeprosesser som reiser spørsmål om hvordan vi forholder oss til menneskene vi er satt til å ivareta. Hun viser oss betydningen av å være i hendelsene sammen med barna. Klokketiden må ikke få dominere slik at barnehagelæreren mister takten og ikke klarer å være tilstede i barnas rytme.

Huges (2010) retter oppmerksomheten mot at hva læreren faktisk gjør er et bedre mål på lærerkvalitet enn de tradisjonelle målene som går på kvalifikasjoner, trening eller andre tradisjonelle mål på lærerkvalitet. På denne måten blir det satt fokus på observerbare aspekter ved lærer-elev relasjonen. Bratterud m. fl. (2012) har forsket på disse observerbare effektene og funnet om de voksnes tid og tilgjengelighet at: "58 % av barna synes de voksne ofte eller noen ganger har dårlig tid, og at 53 % av barna synes det ofte eller noen ganger er vanskelig å få tak i de voksne når de trenger det. Selv om dette bare er litt over halvparten av barna så er det forholdsvis mange tatt i betraktning at dette er en institusjon som har som hovedformål å være sammen med og tilgjengelig for barna" (Bratterud m. fl., 2012, s. 72). Av andre resultater fra denne forskningen viste det seg at over 30% av barna opplevde at de voksne aldri lekte med dem hverken inne eller ute og over halvparten opplevde at de voksne hadde lite eller dårlig tid og at det var vanskelig å få tak i dem når de trengte dem (Bratterud m. fl., 2012). Forskerne bak dette prosjektet tror at en av de viktigste årsakene til at noen barn ikke trives så godt er at de ikke blir sett av de voksne. Observasjoner viste at en del barn gikk rundt

i den tiden det er fri lek uten å ha kontakt med hverken voksne eller barn og at de prøvde å få kontakt, men ikke fikk det til. Behovet for en nær og støttende voksen ble ikke møtt. Noe av forklaringen på manglende oppfølging kan skyldes store barnegrupper og mange praktiske oppgaver. Imidlertid viste observasjoner at der var anledninger der de voksne hadde både tid og mulighet til å gå i dialog, men ikke gjorde det. Seland stilte spørsmål om det var et manglende engasjement som lå bak. Ved matbordet dreide det seg for eksempel om å snakke til og ikke med. Seland viser til at dialog handler om å bli sett, noe som i sin tur er knyttet opp til barns trivsel (Jakobsen, 2014).

Disse funnene kan ikke sies å bli hverken bekreftet eller avkreftet i mine funn, da det ikke fremkommer informasjon som kan bekrefte disse funnene, annet enn betraktninger om tidspress. Det fremkommer ikke entydige funn som tyder på at barnehagelærerne ikke ser barna eller at de ikke har tid til dem, bortsett fra at spørsmålet om en har sett alle barna i dag kan dukke opp og virke stressende. Det fremkommer dessuten en del funn som viser at der er en rekke elementer som kan virke forstyrrende på hvor mye tid man har og på kvaliteten av den tiden man har sammen med barna. Slike forstyrrende elementer som nevnes er for eksempel at møter og pauser tar bort tiden fra barna, at andre voksne forstyrrer, at enkelte barn krever mye tid og oppmerksomhet, at man har mange oppgaver som skal gjøres på kort tid (skifte mange bleier) eller at man har mange ting å tenke på.

Ertesvåg (2013) vektlegger betydningen endringsarbeid har på kvaliteten av arbeidet som utføres i barnehagen. Dette samsvarer i noen grad med funnene i denne oppgaven, ettersom dette med betydningen av endringsarbeid fremkommer spesielt hos kun en av informantene. Denne informanten nevner et kurs som har ført til endringer i praksis. Kurset satte i gang en tankeprosess som resulterte i nye måter å gjøre ting på i forhold til barna når det gjaldt tid. Det nevnes at det har redusert informantens stressnivå fordi det har ført til endringer i holdninger omkring tid og hvordan det planlegges. En annen informant nevner dette med relasjonskompetanse som han/hun har vært opptatt av. Av informasjon denne informanten gir forøvrig, kan man slutte seg til at dette kan være et resultat av endringsarbeid. Det er snakk om inndeling i faste grupper, å bruke samtalesirkler som pedagogisk verktøy og å bruke leken aktivt til å bygge relasjoner. Forøvrig fremkommer det av funnene at det at der er tid til å observere og reflektere underveis er av betydning, da det både virker som man da lettere kan ta hensyn til barns medvirkning og at det kan føre til endring av praksis.

Betydningen av å være til stede i øyeblikkene og mulighetene det gir, fremkommer flere steder i teorigrunnlaget (Rousseau, Dewey, Lévinas, Martinsen). Aasland m. fl. (2011) betoner dette med at utøvelsen av kvalitet skjer i øyeblikkene og er knyttet opp til en tilstedeværelse. Det er i relasjonene som kvaliteten utøves. De empiriske funnene viser til at det å være til stede i øyeblikkene er noe som kan bli vanskelig å få til dersom man har for mange arbeidsoppgaver eller lar andre momenter virke forstyrrende inn. Mye tyder imidlertid på at det å være i den ekte tiden, som Dewey omtaler den, er noe som barnehagelærerne har mulighet for å legge til rette for innenfor den tiden de har. Slik det fremkommer av de empiriske funn, kan det se ut til at det å være i denne ekte tiden også gir muligheter; som at man bedre kan observere og reflektere og på den måten kan være mer observante på barnas utvikling og behov, og slik legge bedre til rette for medvirkning. I den forbindelse fremkommer det at å tenke at du har tid, kommer med erfaring. I stedet for å stresse med alt som skulle ha vært gjort, bør det som gjøres gjøres med kvalitet. Heller tenk på hva du har fått gjort fremfor det du gjerne skulle ha gjort. En rekke grep kan synes å ha effekt på om man klarer å frembringe denne tilstedeværelsen i øyeblikkene: å sette seg ned på gulvet, å dele inn i mindre grupper, å sitte skjermet fra forstyrrelser, å ha store åpne planer, å være fleksibel i forhold til planene, kan nevnes i så henseende.

5 Konklusjon om tid og kvalitet

Utgangspunktet for forskningsoppgaven var spørsmålet om hvilken betydning tid har for kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. De første to delene av oppgaven viste til en rekke forhold der tid har en vesentlig betydning for kvaliteten. Gjennom en fenomenologisk tilnærming til intervjuene fremkom barnehagelærernes opplevelser av tid. Disse funnene styrker betydningen tid har for kvaliteten i barnehagen og fremkommer på flere områder. De vil bli presentert også avslutningsvis i henhold til analyseenheter som ble brukt i del 3.

Når det handler om ekte tid / her og nå tid viser funnene at å observere barna er grunnleggende for om barnehagelærerne deltar i eller lar barna være i den ekte tiden. Observasjon og refleksjon i seg selv kan se ut til å være lettere om man selv klarer å være til stede i øyeblikkene som utspiller seg her og nå. Det øvrige personalet, samt hvordan man organiserer arbeidet, kan også sies å ha vesentlig betydning.

Når det dreier seg om kvalitet viser funnene at der er en rekke ting som påvirker kvaliteten på den tiden man har. Rammefaktorer som åpningstid og økonomi har betydning for antall barn per voksen som igjen påvirker hvor mye tid det blir per barn og kvaliteten på den tiden man har. Trygghet og erfaring synes å ha en positiv effekt. Hvordan man organiserer arbeidet (dele inn i mindre grupper, hvordan man planlegger og utfører planene) har innvirkning på hvordan man forholder seg til barna, eksempelvis i hvilken grad man fanger opp og tar hensyn til barnas innspill. At det er tid til å observere og reflektere underveis har også innvirkning, da det både virker som man da lettere kan ta hensyn til barns medvirkning og at det kan føre til endring av praksis.

De viktigste funnene når det gjelder klokkeid / temporal tid viser at mangel på tid genererer stress som i sin tur virker inn på om man fanger opp og responderer på barnas behov. Dessuten tyder funnene på at åpningstid, praktiske og administrative oppgaver, samt hvordan man organiserer dagen har betydning for om tiden man har strekker til.

Når det gjelder eksterne forstyrrelser tyder funnene på at gruppestørrelsen har en stor innvirkning på tiden en kan gi og mulighetene til å fange opp og ta hensyn til barnas innspill. Dessuten har det øvrige personalet og andre arbeidsoppgaver man har en betydning for kvaliteten på den tiden man har.

Når det gjelder medvirkning/ individualitet viser de viktigste funnene at gruppestørrelsen, at en har tid til observasjon og refleksjon, samt at man er fleksibel i forhold planer har betydning for om man ser alle barna og om man fanger opp og tar hensyn til de enkeltes ønsker og behov.

Tittelen på denne oppgaven begynner med sitatet "Vi må ha tid til det vi gjør". Dette sitatet er et utsagn fra en av informantene. Det peker mot en oppfatning av kvalitet i det som skjer i øyeblikkene. Utsagnet kan også stå som en referanse til betydningen tid har som en kvalitetsindikator på det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dersom man skulle tenke seg det motsatte, at det ikke er tid til det som gjøres, men det gjøres likevel, som at man skifter de bleiene og man ser til at barna får mat, men man er ikke engasjert i en dialog hvor man ser dem, vil det ha stor betydning for kvaliteten på arbeidet som utføres. Man er da ikke til stede i den ekte tiden, men kun til stede, gjør sin jobb, innenfor klokkeidens ramme. Man utfører kanskje oppgaver som må gjøres, men måten de gjøres på, engasjementet og tilstedeværelsen er alfa og omega når det kommer til arbeid med mennesker.

Oppgavens funn betoner betydningen av barnehagelærerens rolle. Fokuset ligger på å løfte frem mulighetene som ligger i praksisfeltet. Oppgavens antatte nytteverdi ligger her.

Denne oppgavens begrensninger ligger først og fremst i dens omfang. Det er rimelig å anta, at et større forskningsgrunnlag, at man benytter seg av informasjon fra flere informanter og dermed få tilgang på et fyldigere datamateriale, vil kunne forsterke oppgavens validiteten. En annen begrensende faktor, må kunne sies å være forskerens manglende intervjuerfaring. Det er mulig at en i bestrebelsen på å fange opp informantenes autentiske opplevelser, har vært så pass forsiktig at en har unngått å spørre spørsmål som vil kunne ha gitt et fyldigere datamateriale.

6 Litteratur

Aasland, D G., Botnen Eide, S., Grelland, H. H., Kristiansen, A. & Sævareid, H. I (2011) *Kvalitet og kvalitetsopplevelse. En bok om kvalitet i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget. Bergen.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (s. 33-46).

Biesta, G. (2013). Time out: Can education do and be done without time? Szkudlarek, T. (Ed). *Education and the Political*, 75-88. Sense Publishers and Mediterranean Journal of Education Studies.

Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingscenter. Trondheim.

Dewey, J. (1998). My Pedagogic Creed (1897) In L. A. Hickman & T. M. Alexander (eds.) *The essential Dewey, vol. 1. Pragmatism, Education, Democracy*. pp. 229-235. Indiana University Press. Bloomington/ Indianapolis.

Dewey, J. (1998). Time and individuality (1940). In L. A. Hickman & T. M. Alexander (eds.). *The essential Dewey, volume 1. Pragmatism, Education, Democracy*, pp. 217-227. Indiana University Press. Bloomington/ Indianapolis.

Dewey, J. (1998). The Child and the Curriculum (1902). I Hickman, L.A. & Alexander T. M. (eds.). *The essential Dewey, volume 1. Pragmatism, Education, Democracy*, pp. 236-256. Indiana University Press. Bloomington/ Indianapolis.

Dewey, J. (2000). I Vaage, S. (red). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag. Oslo.

Eide, B. (2008). Barns medvirkning. Eksempler fra lekesituasjoner I barnehagen. *Barn nr. 1 2008* (s. 43–62). Norsk senter for barneforskning. NTNU. Trondheim.

Eriksen, T. B. (1999). *Tidens historie*. J.M. Stenersens Forlag. Oslo.

Ertesvåg, S. og Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*, Gyldendal Akademisk. Oslo.

Graeme, P. (2013, 11.09.). Start schooling later than five, says experts. *The Telegraph*. Hentet fra: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/10302249/Start-schooling-later-than-age-five-say-experts.html?fb>

Henriksen, J-O. (2007). Emmanuel Levinas: Den andre gjør meg til den jeg er. Steinsholt, K. og Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. (2.opplag, s.114-124). Universitetsforlaget. Oslo.

Huges, J. (2010). Identifying Quality in Preschool Education: Progress and Challenge. *School Psychology Review*, vol. 39, nr . 1, p. 48-53.

Jakobsen, S. E. (2014). Tid til å snakke og leke. Hentet 02.02.14 fra: <http://www.udir.no/Barnehage/Statistikk-og-forskning/Vetuva/Artiklene/Tid-til-a-snakke-og-leke/?read=1>

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (2011). *Theorizing childhood*, Polity press: Cambridge.

Karterud, J. S. (2014, 20.02.). *Storsatsing på læringsmiljøet*. Hentet fra: <http://www.kristiansand.kommune.no/no/Administrasjon/Oppvekstsektoren/Prosjekter/FLiK/>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Fagbokforlaget. Bergen.

Levinas, E. (2013). *Time and the other*, Duquesne University Press, Pittsburgh, Pennsylvania, USA.

Martinsen, K. (2013). Omsorg, sårbarhet og tid, i: *Nødvendige omveier, en vitenskapelig antologi til Kari Martinsens 70-årsdag* av Alvsvåg, H., Bergland, Å. Og Førland, O. (red.), (s. 369-375). Cappelen Damm Akademisk, Oslo.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Nordahl, T. & Hansen, O. (red.). Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.

NOU 2012: 1. (2012). kap 5: Kvalitet i barnehagen. *Til barnas beste - ny lovgivning for barnehagene*. Oslo. Hentet fra:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2012/201200556/NOU2012_1_Tiil_barnas_beste.pdf

Oettingen, A. (2007). Jean-Jaques Rousseau: Den moderne-paradoksale-opdragelse. Steinsholt, K. og Løvlie, L. (Red.). *Pedagogikkens mange ansikter*. (2.opplag, s.114-124). Oslo: Universitetsforlaget.

Phillipson, Burchinal, Howes & Cryer (1997). The Prediction of Process quality from Structural Features of Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303. ISSN 0885-2006.

Rousseau, J. J. (2010). *Emile – eller om oppdragelse*. Oslo, Vidarforlaget.

Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Fagbokforlaget, Bergen.

Scarr, S., Eisenberg, M. & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of Quality in Child Care Scenters, *Early Childcare Research Quarterly*, 9 s. 131-151.

Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utvikling I en forandret verden*, Pedagogisk forum: Oslo.

St. meld nr. 16 2006-2007 (2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Oslo). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

St. meld nr. 41 2008-2009 (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Oslo). Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>

Sæverot, H. (2011). Pedagogikk, tid og individualisering. *Utbilding & Demokrati*, 2011, vol. 20 (2) s. 113-134.

Tollefsen, T., Syse, H. & Nicolaisen, R. F. (2012). *Tenkere og ideer: Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.

Walderhaug Goksøy, H. & Walderhaug Goksøy, I. (2009). *Barnehagekvalitet og -tilfredshet fra foreldrenes perspektiv: "Det viktigste er at noen har tid, og ikke minst ønsker å tilbringe tid med mitt barn"*. (Mastergradsavhandling. Universitetet i Oslo). Walderhaug Goksøy, H. & Walderhaug Goksøy, I. Oslo

Vedlegg

1 Tabell 2: Oversikt over kategorisert og fortettet intervjudata

Kategorier: → Informanter: ↓	Ekte tid/ her- og - nå	Kvalitet	Klokketid/ temporal tid	Eksterne forstyrrelser	Medvirkning/individualitet
Informant 1	<ul style="list-style-type: none"> - god lek sammen med barnet på gulvet - har oversikt - føler at barnet kan få brukt deg - kan være en støttespiller - kan legge til rette for barna - trenger ikke stresse - trenger ikke bryte opp - kunne se hva de er ute etter - de kan få velge - de kan få brukt seg selv - ikke planlegge for mye - å ha store planer som du kan fordype akkurat der og da - noen få barn om gangen - det å sitte på gulvet - Du er en trygg 	<ul style="list-style-type: none"> - å lese de (barna) - å ha rommelige forhold på ukeplanen - at du har den erfaringen - det å tenke at man har tid kommer med erfaring - du har blikket - ditt syn på barnet og barndom - man senker skuldrene litt - prøver å gå foran med et godt eksempel - man kan argumentere åpent eller høyt med sine tanker - man er mer trygg på seg selv og pedagogikken - bruke god tid og ha rom for en god samtale - de får sitte noen få om gangen - handler det om å ta 	<ul style="list-style-type: none"> - Det å hanke inn i ettersomtid kan også skape litt tidskaos - Jeg stressa mye mer i begynnelsen. Jeg stressa med at jeg skulle gjort mye - da er det kanskje bare to voksne igjen...og så er det jo alle 15 som skal rekke å kles og få nye bleier og sånn.. Da kan det være hektisk og da kan det være stressende og da kjenner man at man har lite tid - du kan alltid få gjort ting bedre og annerledes... og det er jo en vond spiral og tenke hele tiden, for det er jo veldig nedtrykkesnes - det er det med å ha tid til å lese barna... Men da trenger også 	<ul style="list-style-type: none"> - Det er jo heller ikke alle som har lyst - så kan det være vanskelig å gå bort fra planer man har lagt, for du har jo gitt planer til foreldrene. Det er litt stress synes jeg, for så skal du stå og forklare hvorfor du har gått bort fra de planene som var lagt. Og så vil man at foreldrene skal lese planene og sette pris på dem også.. En litt vanskelig balansegang, litt hektisk og stressfullt. - den personalledelsen du også skal ha - du har mange ting i hodet som du også skal gjøre administrativt - så står det plutselig 	<ul style="list-style-type: none"> - Det er jo heller ikke alle som har lyst. Det er liksom det med å lese de, med at av og til kan du presse litt på, mens andre ganger så kan man si, da trenger ikke du i dag - da hopper du heller over den planen - det å kunne se, ha øye for barna og hva de er opptatt av - når du har suttet en stund, så ser du at barna kommer til deg - at du kan legge til rette for barna, se hva de er ute etter.. med at de kan få velge litt aktiviteter, at de kan få bruke seg selv - antall barn per voksen - man må formidle den tryggheten til barna som de trenger - de (barna) har kommet kjempelangt og utviklet seg kjempemye - de er harmoniske - de er gode til å leke

	<p>havn. Du fins der.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du kan gå litt ut og inn av leken - du har øye for det som skjer -satt seg ned og sett litt på de og tenkt - kan være til stede der og da - ha planene mye mer åpne - at man er trygg på seg selv - vi må ha tid til det vi gjør - ting må få ta den tid det tar 	<p>barns medbestemmelse på alvor</p> <ul style="list-style-type: none"> - heller gjøre færre ting, men gjøre de med kvalitet - At du ikke stresser avgårde og skifter på 2-3 stykker, men tar deg god tid til det barnet du har der og da - det å ha god tid og sitte nede - satt seg ned og sett litt på de og tenkt - Å se på hva rekker du, ikke på hva du ikke rekker, men hva har du egentlig fått gjort - må være bevisst som voksen på betydningen av voksenrollen. Man må formidle den tryggheten til barna som de trenger.. - det å ha den tiden å sitte ned på gulvet, det skaper en trygghet - har øye for det som skjer - hvis du er på beina hele tiden og skal gjøre mange ting 	<p>du ro rundt deg</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisering er viktig, tror jeg, ellers kan barna bli stressa. - En situasjon som har vært hektisk er på ettermiddagen når man skal skifte bleie på alle sammen - hvis du er på beina hele tiden og skal gjøre mange ting - at man ikke har gode rutiner 	<p>en forelder der i garderoben som sal vite hvordan dagen har vært</p> <ul style="list-style-type: none"> - du har mange baller i luften som du skal sjonglere med - uoversiktlig og kaotisk hvis du ser ovenfra - Så er det det med antall barn per voksen. At det blir pressa inn flere og flere barn. At økonomien krever at man tar inn et ekstra barn - Det presset med å ta inn flere barn er tøffere å si nei til enn å skrive de - evalueringene du skal skrive - de der rapportene som skal skrives - økonomien krever at du tar inn et ekstra barn 	
--	---	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - at man ikke har gode rutiner - det er det med å ha tid til å lese barna... <p>Men da trenger også du ro rundt deg</p>			
Informant 2	<p>Ekte tid/ her- og - nå</p> <ul style="list-style-type: none"> - være nær barna - når vi er ute på tur og ikke må mase for å rekke noe - en mer flytende tid der man ikke behøver tenke så mye på klokka og det neste som skal skje, men mer fordype seg i det som skjer der og da - å jobbe i mindre grupper og i et skjermet rom (...) <p>Det er da jeg føler barna får min tid</p> <ul style="list-style-type: none"> - tilgjengelig - i nærheten - lett for dem å ta kontakt - lett for meg å observere - må være der det skjer hele tiden - å kunne sitte med et par (barn) og lese 	<p>Kvalitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - når man kan sitte med en liten gruppe barn, uforstyrret, fordypet i et prosjekt - kan følge dem opp mye bedre når de er færre om gangen. <p>Føler også at kvaliteten på det som gjøres blir bedre. Det blir lettere å ta individuelle hensyn og lettere å ta barnas innspill.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det å få være skjermet er viktig. - å generelt ikke ha for mye planer - å kunne være tilgjengelig for barna i deres lek - å kunne sitte med et par (barn) og lese bok og prate litt - de andre voksne (at de andre voksne ute er oppmerksomme på de andre barnas 	<p>Klokketid/ temporal tid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hverdagene er hektiske mange ganger - dilemma - det skjer så mye hele tiden - farer hus forbi fordi det hele tiden skjer nye ting - Det er vel kanskje her det skorter på tid mange ganger; det med å veilede medarbeidere - man observerer og er nær der det skjer - kanskje kunne avdekke et mønster - må være der det skjer hele tiden - Det kan være hektisk i perioder og jeg kan gå hjem med en følelse av at jeg ikke har fått sett hvert enkelt barn nok i dag 	<p>Eksterne forstyrrelser</p> <ul style="list-style-type: none"> - legge til rette og organisere og følge opp - oppmuntre og støtte dem i den jobben de gjør i forhold til barna - veiledning eller samtale omkring et barn - observasjon av hva barna liker - Dette prosjektet har satt i gang litt tanker og ført til at man tenker og diskuterer mer - det at noen i personalgruppa stadig er syke og man må gå med forskjellige vikarer kan være svært belastende - Noen ganger kan enkelte barn kreve så mye at man blir sliten 	<p>Medvirkning/individualitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - De trenger gjerne ekstra støtte og oppmuntring - observasjon av hva barna liker - å fange opp barnas interesser og ta hensyn til dem når jeg planlegger, men også ta hensyn til hvordan barn liker å delta - å ha fokus på de som er stille, som lett lar seg lede eller som faller utenfor. De trenger gjerne ekstra støtte og oppmuntring - å ha god tid til å ta hensyn til barnas innspill i samlingsstunder - huske på de som ikke kommer så lett til orde. - det betyr nok mye mer for dem enn vi tror...egentlig tror jeg, sånn generelt, at det vi ser på som små ting er mye større for barn, små ting som de kan og vil selv, som vi ikke er oppmerksomme på - viktig å la barna få prøve å løse konflikter selv... At man

	<p>bok og prate litt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Når man hele tiden får avbrudd, ødelegger det for relasjonene man har i øyeblikket. - å bli forstyrret av andre voksne (...) som avbryter samtale eller konsentrert aktivitet hos barna, (...) som tar min tid og oppmerksomhet bort fra barna. - at de andre voksne ute er oppmerksomme på de andre barnas behov, så man ikke må løpe fra hele tiden for å løse konflikter... 	<p>behov, så man ikke må løpe fra hele tiden for å løse konflikter...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Når man hele tiden får avbrudd, ødelegger det for relasjonene man har i øyeblikket. - å ha god tid til å ta hensyn til barnas innspill i samlingsstunder - huske på de som ikke kommer så lett til orde. - det betyr nok mye mer for dem enn vi tror...egentlig tror jeg, sånn generelt, at det vi ser på som små ting er mye større for barn, små ting som de kan og vil selv, som vi ikke er oppmerksomme på - vi må huske på de mulighetene - at barna kan leke uten for mye avbrudd og forstyrrelser og at de kan få velge, påvirke - å organisere og sørge for en god struktur - tilgjengelig - i nærheten - være nær barna 		<p>mister fokuset</p> <ul style="list-style-type: none"> - å bli forstyrret av andre voksne (...) som avbryter samtale eller konsentrert aktivitet hos barna, (...) som tar min tid og oppmerksomhet bort fra barna. - krangling om leker - rutinesituasjoner som rydding, påkledning etc. - tenke på barnegruppen som et hele og på enkelt barns behov - å organisere og sørge for en god struktur - møter og pauser - veiledning eller samtale omkring et barn - informasjon og evalueringer som tas opp underveis - jobbe med mange grunnleggende ting - innstilling til arbeidet, interesse og kunnskap - når man er 3 ansatte på 18 barn så krever det at alle står på og 	<p>ikke alltid iler til eller kommer i forkant. -</p> <p>Individuelle behov må man alltid ta hensyn til</p> <ul style="list-style-type: none"> - unngå at det blir nederlag hver gang - Det er viktig å se hvert enkelt barn. Det er veldig viktig... Er vi der for de og har tid til de når de virkelig trenger det...?
--	---	---	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - hvordan vi voksne forholder oss - innstilling til arbeidet, interesse og kunnskap - ikke alltid at mer tid gir mer kvalitet - et godt team hvor alle "står på" - Det kan være hektisk i perioder og jeg kan gå hjem med en følelse av at jeg ikke har fått sett hvert enkelt barn nok i dag 		<p>er dedikerte</p> <ul style="list-style-type: none"> - man må jobbe med folk som er uerfarne, tar lite initiativ, ikke er fortrolige med rutiner eller tradisjoner - at man føler man gjør en dårlig jobb fordi man bare må gjøre "det viktigste" hele tiden 	
Informant 3	<p>Ekte tid/ her- og - nå</p> <ul style="list-style-type: none"> - Å jobbe i mindre grupper synes jeg er en bra måte å se hver enkelt og ha god tid til dem. - Relasjoner er viktig for meg å jobbe med. - tilgjengelig for de - Det med å se hvert enkelt barn - Jeg prøver å si navnet til hvert enkelt barn og ta på de, ruske de litt i håret eller noe sånt, når jeg kommer på seinvakt. - Den tiden vi er på 	<p>Kvalitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det med lek er noe av det viktigste synes jeg. (...)Jeg prøver å være nær, gi støtte og inspirasjon. - navneopprop sikrer også at hvert barn er nevnt og sett. - Vi er dyre i drift. Alle her har full ansiennitet og alle assistentene har utdannet seg til fagarbeidere. Vi har gått med et barn under 3 år i hele høst (teller for to) og så tar vi inn et ekstra barn fra april, så da blir det 	<p>Klokketid/ temporal tid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Den tiden vi er på tur pleier vi ikke ha noe opplegg. Det er jeg nøye på at er barnas tid. Vi skal være tilgjengelig for dem. 	<p>Eksterne forstyrrelser</p> <ul style="list-style-type: none"> - mandag er det møtedag, så da blir vi her. - Prøver å være til stede i det jeg gjør der og da.. Men av og til er det jo flere ting som skjer i topplokket... som tar fokus bort fra det som foregår i øyeblikket. - "se meg"-skjemaer i forhold til foreldresamtalene - Vi er dyre i drift. Alle her har full ansiennitet og alle 	<p>Medvirkning/individualitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det med lek er noe av det viktigste synes jeg. (...) Jeg prøver å være nær, gi støtte og inspirasjon. - Deres initiativ som styrer - samtalesirkler

	<p>tur pleier vi ikke ha noe opplegg. Det er jeg nøye på at er barnas tid. Vi skal være tilgjengelig for dem.</p> <p>- Prøver å være til stede i det jeg gjør der og da..</p> <p>- Det med lek er noe av det viktigste synes jeg. (...) Jeg prøver å være nær, gi støtte og inspirasjon.</p>	<p>19. Må passe på tellingene for å bedre økonomien. Ellers måtte vi kutta 20% stilling på hver av de fire gruppene for å gå i balanse. Det er jo personalutgiftene som er den store bøygen. Man må hele tiden tenke hvordan tenke taktisk når det gjelder økonomien. Her føler man jo på en lojalitet til de over.. Men hvor mye skal en tåle? Når skal man si i fra at "nok er nok!"??</p> <p>- Hvis man er heldig å få inn en god lærling, så er det en god ting</p>		<p>assistentene har utdannet seg til fagarbeidere. Vi har gått med et barn under 3 år i hele høst (teller for to) og så tar vi inn et ekstra barn fra april, så da blir det 19. Må passe på tellingene for å bedre økonomien. Ellers måtte vi kutta 20% stilling på hver av de fire gruppene for å gå i balanse. Det er jo personalutgiftene som er den store bøygen. Man må hele tiden tenke hvordan tenke taktisk når det gjelder økonomien. Her føler man jo på en lojalitet til de over... Men hvor mye skal en tåle? Når skal man si i fra at "nok er nok!"??</p>	
Informant 4	<p>Ekte tid/ her- og - nå</p> <p>- når vi er på tur for eksempel: Vi kan ha planlagt høst som tema, se på trær og blader, og så stopper</p>	<p>Kvalitet</p> <p>- de periodene når det er få barn, når flere er syke, da er det mer tid til hver enkelt. Eller typisk ved ferietider som jul, påske og</p>	<p>Klokketid/ temporal tid</p> <p>- de er mange og disse minste barna er jo ofte de som har de lengste dagene og har minst fridager.</p>	<p>Eksterne forstyrrelser</p> <p>- måtte bruke all personalmøtetiden dette siste halvåret på opplæring på FLiK</p> <p>- å ta inn et ekstra</p>	<p>Medvirkning/individualitet</p> <p>- Barns medbestemmelse kan også handle om å velge hvor de vil gå. Det kan jo for eksempel bare være å gå opp bakken til kirka.</p> <p>- Ofte er repetisjon viktig i</p>

	<p>vi ved bekken; De ser på vannet som flyter nedover, hører på lydene, kaster stein og blader ned. Her bruker vi god tid. Tror de kan holde på der i timevis om de fikk lov.</p> <p>- Ofte er repetisjon viktig i forhold til de minste barna. De vil ofte synge de sangene de kan og synger oftest, om de kan velge.</p> <p>- For eksempel når en skal lage en stor sol av krepp-papir... For noen er det nok å bare sitte å dra i papiret. De kan være opptatt av lyden når de krøller.</p>	<p>sommer, når det er få barn til stede, da føler man at man kan gi mer.</p> <p>- tid til å fordype oss i lek eller formingsaktiviteter</p> <p>- la barna få påvirke, medbestemme</p> <p>- la barna få ta på de, gjøre seg kjent med de, få eierforhold til det materialet</p> <p>- vi er ikke fastlåste på tiden, så vi kan gjerne ha et slingringsmonn på et kvarter</p> <p>- Når det gjelder måltidene så er det ansatt en kokk i(...)stilling, men vedkommende har vært sykemeldt i (...) måneder, så da går det jo vekk et menneske i 1 time i den tiden før lunsj. Og ting går jo ikke av seg selv... Dette skal også planlegges. Man skal finne oppskrift, sende inn bestilling og så videre.</p> <p>- Ofte er repetisjon viktig i forhold til de minste barna. De vil</p>	<p>- det er jo stadig flere ting som skal presses inn i den tiden vi har.</p> <p>- Det er interessant med FLiK, men veldig tidkrevende.</p> <p>- etter at åpningstiden ble utvidet med en time ble vi jo ikke bedre bemannet, så da fører jo det også til at vi får mindre tid.</p> <p>- det er kanskje en god time, fra 9.30-10.30</p> <p>- vi er ikke fastlåste på tiden, så vi kan gjerne ha et slingringsmonn på et kvarter</p> <p>- Når det gjelder måltidene så er det ansatt en kokk i(...)stilling, men vedkommende har vært sykemeldt i (...) måneder, så da går det jo vekk et menneske i 1 time i den tiden før lunsj. Og ting går jo ikke av seg selv... Dette skal også planlegges. Man skal finne oppskrift, sende inn bestilling og så videre.</p> <p>- Oppgavene har blitt flere og flere og tiden</p>	<p>barn for å hjelpe på økonomien</p> <p>- skjemaer og tester som skal fylles ut</p> <p>- Når det gjelder måltidene så er det ansatt en kokk i(...)stilling, men vedkommende har vært sykemeldt i (...) måneder, så da går det jo vekk et menneske i 1 time i den tiden før lunsj. Og ting går jo ikke av seg selv... Dette skal også planlegges. Man skal finne oppskrift, sende inn bestilling og så videre.</p> <p>- Når avdelingen går godt og andre sliter, så må man ofte avse personal til en annen avdeling som sliter med mye sykdom. Så har du den runddansen; man stresser, immunforsvaret går ned, man blir syk...</p>	<p>forhold til de minste barna. De vil ofte synge de sangene de kan og synger oftest, om de kan velge. Når de repeterer lærer de. Det gir også ofte trygghet å repetere, at der er en viss gjentagende rytme.</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>ofte synge de sangene de kan og synger oftest, om de kan velge. Når de repeterer lærer de. Det gir også ofte trygghet å repetere, at der er en viss gjentakende rytme.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oppgavene har blitt flere og flere og tiden man har disponibelt til planleggingsarbeidet, holde seg oppdatert og så videre, har jo ikke økt siden 70-tallet. - å ta inn et ekstra barn i forhold til å hjelpe på økonomien. - Det beste er hvis vi er så heldige å få inn en lærling, for de er her over en lengre periode og da blir det to ekstra hender... - Når avdelingen går godt og andre sliter, så må man ofte avse personal til en annen avdeling som sliter med mye sykdom. Så har du den runddansen; man stresser, 	<p>man har disponibelt til planleggingsarbeidet, holde seg oppdatert og så videre, har jo ikke økt siden 70-tallet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det beste er hvis vi er så heldige å få inn en lærling, for de er her over en lengre periode og da blir det to ekstra hender... - Det kom inn en ekstra assistent etter måneder med observasjon, tiltak, søknader. Så var den personen der i noen få måneder, ble sykemeldt og så kom det jo ikke inn vikar når den assistenten blei borte 		
--	--	---	---	--	--

		<p>immunforsvaret går ned, man blir syk...</p> <ul style="list-style-type: none"> - et barn som slet ut en hel avdeling fordi det krevde så mye - så kom det jo ikke inn vikar når den assistenten blei borte - Når vi har formingsaktiviteter bør de helst foregå i mindre grupper og på barnas premisser 			
Informant 5	<p>Ekte tid/ her- og - nå</p> <ul style="list-style-type: none"> - når man ikke stresser - handler ofte om å finne riktig gruppestørrelse - improvisere - hvis jeg ser at det skjer ting som er spennende for barna, så snur jeg rundt på alt for liksom å henge med på det - "her- og -nå" og barns medvirkning har vært veldig viktig for meg - at de blir sett - omsorg - kjærighet 	<p>Kvalitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - når ting går som planlagt - man har forberedt, brukt nok tid på å prøve ut - handler ofte om å finne riktig gruppestørrelse - at vi som jobber tenker likt om det...at barna skal få lov å jobbe på sin måte, at det ikke blir så voksenstyrt - at alle har den tanken (...) at barna skal føle tilhørighet til det de lager - noen barn, når de først får satt seg til for å lage ting synes de 	<p>Klokketid/ temporal tid</p> <ul style="list-style-type: none"> - ting blir kanskje litt annerledes, noen (barn) kom litt seint - om man har forberedt, brukt nok tid på å prøve ut - en har jo med seg bøker, men en får jo ikke alltid lest alle - liksom det som er litt kjøret på en måte: Har jeg sett alle nå? - føler jeg har et ansvar - ofte så må man engasjere noen littegrann, og så trekker jeg meg ut - en må heile tiden veie frem og tilbake, 	<p>Eksterne forstyrrelser</p> <ul style="list-style-type: none"> - en må ta noen kjappe beslutninger underveis - misforståelser (om hvordan man skulle gjøre ting, organiserer i forhold til antall barn av gangen) - tradisjonene i barnehagen - variere veldig fra år til år - variere fra barnegruppe til barnegruppe - går og passer på andres barn (andre grupper) og går og krysser inn og ut 	<p>Medvirkning/individualitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - noen barn, når de først får satt seg til for å lage ting synes de det er gøy og vil sitte lenge, mens andre blir fort ferdige... Så det handler litt om å få de som blir fort ferdige til å bruke lengre tid og de som bruker lang tid, at de koser seg, at de har det greit - blir stolte, skal vise frem - får det mer forhold til de tingene de har laga helt sjøl - at ikke det blir så voksenstyrt - at barna skal føle tilhørighet til det de lager - at barna skal få lov til å jobbe på sin måte - de skal få lov til å være med på å bidra til sin egen

	<ul style="list-style-type: none"> - du ser hva de er interessert i og lar de få lov til å holde på med det lenge - en må heile tiden veie frem og tilbake, om en skal stoppe den leken for å gjennomføre den aktiviteten en har planlagt (...) eller om en bare skal drøye den og ta den aktiviteten en annen gang - gå på oppdagelsestur - det er ofte det er sånn; ah, søren au, men vi må vel spise nå - fleksibel - det oppdages nye ting 	<ul style="list-style-type: none"> det er gøy og vil sitte lenge, mens andre blir fort ferdige... Så det handler litt om å få de som blir fort ferdige til å bruke lengre tid og de som bruker lang tid, at de koser seg, at de har det greit - avhengig av at du har den "driven" hele tiden - utrolig mye som kommer av seg selv bare det grovmotoriske er på plass - leser tidsskrifter og følger med på hva som skjer i forhold til forskning - at de blir sett - omsorg - kjærlighet - passe på at de får et mangfold av aktiviteter - at en har et mål og delmål underveis - går hjem med et smil om munnen - at en har gjort noe som, på en måte er litt sånn ordentlig - opplevd masse de 	<ul style="list-style-type: none"> om en skal stoppe den leken for å gjennomføre den aktiviteten en har planlagt (...) eller om en bare skal drøye den og ta den aktiviteten en annen gang - pauser - møter og ubunden tid - ofte man går litt over tida eller kommer litt før - dårlig tid og tidspress - hvis det skjer noe uforutsett - hvis vi bruker lenger tid på å komme oss av sted - at det skar seg litt på et eller annet tidspunkt - små ting - det kan fort være at du må gjøre andre ting - Jeg tror tid er barnehagens store hemske! Det er det det går i heile tida, at det er tidspress konstant, for å rekke alt... Å være effektiv nok! - så mange voksne per 	<ul style="list-style-type: none"> - små ting.. Ja! Tisser i bukse og en må skifte på noen - stadig blir avbrutt av andre i personalet 	<ul style="list-style-type: none"> hverdag, da blir det mest interessant og... - de kommer ofte med ønsker - å ta barna på alvor; hva de er interessert i, hva de lurte på - da blir jo alle barna veldig engasjerte - de er så spente - viktig at de får gjort forskjellige ting, at de får valg - det er jo ikke alle som vil høre, at de får medvirkning der, for noen har mer behov for å leke fysisk enn å sitte og høre bok - de tar mye initiativ til egne aktiviteter (...) det går kanskje på at en har hatt innspill - hjelpe de - noen er mer sarte enn andre - ofte så må man engasjere noen littegrann, og så trekker jeg meg ut - føler jeg har et ansvar - det er litt sånn at en må si (til de som krever mye tid) at nå må du leke litt, så må jeg se litt til de andre barna også - av og til så har vi samling når alle sitter og hører og av og til har vi samling når få sitter og hører - du ser hva de er interessert
--	--	---	--	--	---

		<p>kan fortelle om, er slitne</p> <ul style="list-style-type: none"> - samarbeid mellom gruppene 	<p>antall barn (...) krever at alle står på alltid, på en måte, for at vi skal få gjennomført alt</p>		<p>i og lar de få lov til å holde på med det lenge</p> <ul style="list-style-type: none"> - mestringsfølelsen - tryggheten - noen barn krever ekstra mye, men andre krever ikke så mye, men de trenger mye - hvis jeg ser at det skjer ting som er spennende for barna, så snur jeg rundt på alt for liksom å henge med på det - du ser hva de er interessert i og lar de få lov til å holde på med det lenge - en må heile tiden veie frem og tilbake, om en skal stoppe den leken for å gjennomføre den aktiviteten en har planlagt (...) eller om en bare skal drøye den og ta den aktiviteten en annen gang
--	--	---	---	--	---