

Kathrine Hanssveen

# Barndommens egenverdi og kvalitetsperspektivet

En studie i lys av Hannah Arendt – hvordan blir barndommens  
egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet?

The intrinsic value of childhood and the quality perspective

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Arbeidet med dette studiet er over. Oppgaven er ferdig. Prosessen har vært lærerik, spennende og tidkrevende. Det har vært ærefullt og skummelt å lage en oppgave med dagsaktuell tematikk. Ærefullt fordi jeg brenner inderlig for at barn skal ha en god barndom på barnas egne premisser. Skummelt fordi jeg nå beveger meg inn i en samfunnsdebatt, med mange ulike meninger.

Jeg vil rekke en stor takk til Camilla Eline Andresen som min veileder. Takk for tålmodighet gjennom en lang oppstartsprosess. Det er kommet mange gode råd og ikke minst konstruktive tilbakemeldinger på oppgaven generelt. Takk for at du har hjulpet meg til dit jeg er i dag. Jeg har satt stor pris på deg!

Uten min samboer og kjære Helge ville ikke denne oppgaven ha latt seg gjennomføre. Takk for støtten, oppmuntring og ikke minst datateknisk hjelp. Takk for at du tar med deg barna på gøyale ting, så jeg har kunnet skrive. Takk for at du er du!

Takk til alle dere som stilte dere disponibelt som deltagere i intervjuene. Uten dere ville jeg ikke hatt noen forskning å vise til. Takk for at dere kom med meninger, tanker og utsagn på en svært engasjerende og generøs måte. Dere har inspirert meg og påvirket meg, hver og en!

Takk til Elin Simensen og Ida L. Kristiansen for at dere har tatt dere tid til å lese og komme med tilbakemeldinger. Dere har vært et trygt og godt bidrag til oppgavens tekstbehandling.

Sist men ikke minst, takk til familien. Mine to yngste barn, Henrik og Karin, synes det er «galskap» at noen må lese og ha så mange bøker. Takk for at dere har vært med å sette oppgaven i perspektiv og kommet med uttalelser om egen barnehagehverdag.

Barndomsminner er satt i et større perspektiv når min eldste datter Karoline forteller om hva hun husker fra hun var liten. Takk for at du så villig deler historier!

Hamar, den 14.05.18

*«Jeg husker at vi skulle hjem fra barnehagen på Tøyen. Regnet fosset ned, og*

*VI, begge to, danset og hoppet i regnet hele veien hjem...»*

*-Karoline 16 år-*

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>7</b>
<b>1. HVA VIL DENNE OPPGAVEN UNDERSØKE?</b> .....	<b>8</b>
1.1 OPPGAVENS KJERNE .....	8
1.2 BARNDOM – TIL BARNETS BESTE .....	11
1.3 KVALITET – PÅ GODT OG VONDT .....	12
1.4 INDIVID, HANDLING OG MAKT .....	13
<b>2. BARNDOMMENS EGENVERDI</b> .....	<b>15</b>
2.1 HVA LIGGER I BEGREPET I ET TEORETISK PERSPEKTIV? .....	15
2.1.1 <i>Barndomsminner</i> .....	17
2.1.2 <i>Inkludering</i> .....	18
2.2 BARNET SOM SUBJEKT .....	19
2.2.1 <i>Ansvar</i> .....	21
2.3 INSTITUSJONALISERT BARNDOM.....	22
2.3.1 <i>Historisk perspektiv</i> .....	23
2.4 BARNETS BESTE .....	25
2.4.1 <i>Godhetsmakt</i> .....	27
<b>3. KVALITET</b> .....	<b>29</b>
3.1 HVA BETYR KVALITET I BARNEHAGEN?.....	29
3.2 RAMMEVILKÅR .....	31
3.2.1 <i>Bemanning</i> .....	32
3.3 KAN KVALITET MÅLES?.....	34
3.4 ETIKK .....	39
<b>4. HANNAH ARENDT</b> .....	<b>42</b>
4.1 HVEM VAR HANNAH ARENDT? .....	42
4.2 HVORFOR VELGE HANNAH ARENDT?.....	43

4.2.1	<i>Individ</i> .....	45
4.2.2	<i>Handling</i> .....	46
4.2.3	<i>Makt</i> .....	48
<b>5.</b>	<b>MIN METODISKE TILNÆRMING</b> .....	<b>51</b>
5.1	KONSTRUKTIVISME .....	51
5.1.1	<i>Bakgrunn for seleksjon</i> .....	51
5.2	FENOMENOLOGISK TILNÆRMING.....	52
5.3	I LYS AV ARENDT .....	53
5.4	GRUPPEINTERVJU SOM METODE .....	55
5.5	VALIDITET FOR UTFØRELSE OG UTVALG .....	56
5.5.1	<i>Utførelse</i> .....	57
5.5.2	<i>Utvalg</i> .....	60
5.6	INTERVJUET .....	61
5.6.1	<i>Introduksjon i intervjuet</i> .....	64
5.6.2	<i>Transkriberingsprosessen</i> .....	65
5.6.3	<i>Ettertanker og refleksjoner</i> .....	66
<b>6.</b>	<b>ARENDT'S BEGREPER I MØTE MED ANALYSEN</b> .....	<b>68</b>
6.1	ANALYSEPROSESSEN.....	68
6.2	INDIVID .....	69
6.3	HANDLING .....	73
6.4	MAKT.....	77
<b>7.</b>	<b>NOEN SISTE TANKER OG REFLEKSJONER</b> .....	<b>81</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>83</b>
	<b>VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET</b> .....	<b>88</b>

## Norsk sammendrag

Denne oppgavens tittel er «Barndommens egenverdi og kvalitetsprinsippet».

Problemstillingen lyder som følger: «En studie i lys av Hannah Arendt – hvordan blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet?»

Gjennom denne problemstillingen har jeg tatt i bruk tre begreper innenfor Arendt sin filosofiske retning. De tre begrepene er individ, handling og makt som benyttes som en rød tråd gjennom hele oppgaven.

Opgaven er utført i den hensikt å belyse barndommens egenverdi og om den kan inkluderes i streben etter kvalitet i barnehagen. Teorigrunnlaget er lagt med fokus på de utvalgte begrepene til Arendt. Videre har hensikten vært å belyse dagsaktuell tematikk, og hva kvalitet kan bety for og i barnehagen som institusjon. I et samfunn som stadig blir mer opptatt av læring stilles det spørsmålsteget til om barnehagen evner å holde fokus på barndommens egenverdi.

Med den politiske filosofen Arendt som inspirasjonskilde er det reist en rekke spørsmål gjennom oppgaven. Det er ikke et mål for denne oppgaven å komme med tydelige svar, men å reflektere rundt ulike aspekter innen de to store begrepene barndommens egenverdi og kvalitet.

Forskningsmaterialet er innhentet i form av gruppeintervju, og har en konstruktivistisk tilnærming og en fenomenologisk inspirert analyse. Det innsamlede datamaterialet er strukturert etter individ, handling og makt og viser til deltagerens meningsutveksling gjennom problemstillingen.

Denne oppgaven viser til enkelte sammenhenger og motsetninger innenfor problemstillingen, uten å trekke klare konklusjoner.

## Engelsk sammendrag (abstract)

The title of this thesis is «The intrinsic value of childhood and the quality perspective». The approach to the problem researched is «A study in the light of Hannah Arendt – how does the intrinsic value of childhood safeguarded in the pursuit of quality?»

Throughout this research, three of Arendts philosophical concepts have been used. These are individuality, action and power, and runs through the thesis as a red thread.

The thesis is written with a purpose of shedding light on the intrinsic value of childhood, and if it can be included in the pursuit of quality in the kindergarten. The theoretical foundation is based with focus on the selected concepts of Arendt. The purpose has also been to shed light on topical thematics, as well as what quality can mean to and in the kindergarten as an institution. It is questioned if the kindergarten are able to keep focus on the intrinsic value of childhood in a society that becomes more and more interested in learning.

With the political philosopher Arendt as a source of inspiration, a number of questions are raised through the thesis. The main goal has not been to provide concrete answers, but to reflect around different aspects within the two big terms of the intrinsic value of childhood and quality.

The research material has been obtained by group interviews, and has a constructivistic approach and an analysis inspired by phenomenology. The data material gathered has been structured after individual, action and power and shows the participants exchange through the approach to the problem.

This thesis does not draw clear conclusions, but shows some contexts and opposites within the approach to the problem.



# 1. Hva vil denne oppgaven undersøke?

Denne masteroppgaven vil ta deg som leser med i en barnehageverden. I denne oppgaven har jeg arbeidet med filosofen og samfunnskritikeren Hannah Arendt som en inngang til å arbeide kritisk med barndommens egenverdi i en tid da jaget etter kvalitet synes sterkt i barnehagefeltet. Jeg har valgt tre hovedbegreper innenfor hennes tenkning som jeg har fokus på. I lys av disse tre; individ, handling og makt, undersøker jeg hva barndommens egenverdi kan inneholde, og hva kvalitet kan bety i barnehagen. Dette vil være i tråd med problemstillingen for oppgaven; «En studie i lys av Hannah Arendt – hvordan blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet?» I tillegg har jeg ved flere anledninger byttet ut ordet «ivaretatt» med «inkludert», dette er et bevisst valg for å kunne gå enda dypere inn i hvordan begrepene jobber sammen.

## 1.1 Oppgavens kjerne

Line Melvold (2017, s. 7), barnehagelærer, forfatter og foredragsholder, viser til: «Det er ikke vanskelig å forstå at opplevelsen av kvalitet i barnehagen er så ulik når sektoren i så stor grad spriker i hvilke valg vi skal ta når det gjelder fremtidens pedagogikk». Melvold antyder et sprik i sektoren i dette sitatet. Jeg tolker sektor som både profesjonsutøvere, forskere, politikere og andre. Min tolkning av dette sitatet dreier seg om at det er mange ulike grupper med ulike tanker, holdninger, ytringer og meninger i sektoren som Melvold sikter til. Videre finner jeg sitatet godt egnet som en innledning til hva jeg har belyst og undersøkt videre i denne oppgaven. Er det slik at alle er enige om hva kvalitet i barnehagen betyr? I fremtidens pedagogikk tolker jeg Melvold dit at hun sikter til stadig nye oppgaver og krav som barnehagen skal oppfylle. Med oppgaver og krav mener jeg eksempelvis at det er kommet en ny Rammeplan for barnehage (2017) [Rammeplan] som vektlegger et utallig antall «barnehagen skal...» punkter.

Jeg undersøker i denne oppgaven om barndommens egenverdi kan inkluderes inn i et kvalitetsbegrep eller om de står i kontrast med hverandre. Blir barndommens egenverdi ivaretatt? Arendt er en kritiker og politisk filosof jeg bruker for å plassere meg i det samfunnsvitenskapelige landskapet og som inspirerer meg. Jeg har undersøkt omkring barndommens egenverdi og dens rolle i barnehagen. Videre retter jeg et kritisk blikk mot kvalitetsbegrepet. Står barndommens egenverdi i fare for å bli borte i jaget på kvalitet?

Jeg har vært opptatt av å ha en spørrende tekst som noen ganger svarer på spørsmål med nye spørsmål, det vil ikke komme et klart svar på hva som ligger i barndommens egenverdi eller hva kvalitet betyr. Med dette mener jeg at det er et bevisst valg å vise til profesjonsutøvere og forskere som ikke nødvendigvis mener det samme, eller har samme forståelse av disse to begrepene. Jeg opplever ikke nødvendigvis et spenningsfelt mellom profesjonsutøvere og forskere, men ulike meninger innad både hos den ene og andre gruppen. Et eksempel på dette er Solveig Østrem som er professor i pedagogikk ved Høgskolen Innlandet. Hun er en av flere forskere jeg viser til som stiller noen kritiske spørsmål og har meninger innenfor denne oppgavens tematikk. Eivor Evenrud er barnehagelærer og barne- og ungdomsarbeider, hun er en av flere i fagfeltet jeg henviser til gjennom oppgaven for å synliggjøre synspunkter og meninger fra profesjonsutøverne. Dette har jeg gjort for å synliggjøre hvor komplekst kvalitetsbegrepet kan være, både i forhold til forståelse og innhold. Kompleksiteten er også gjeldende for barndommens egenverdi og hva det begrepet inneholder og innebærer.

I denne oppgaven er det ikke politikerne sin stemme som blir lyttet til, men pedagogene i forskjellige barnehager. Hvordan opplever de muligheten for å ivareta barndommens egenverdi i lys av kvalitetsperspektivet? Er det mulig å inkludere barndommens egenverdi og dens innhold i et samfunn som tilsynelatende er stadig mer opptatt av å kartlegge kvalitet?

Det er viktig for meg å levere en oppgave som belyser noen av begrepene som kanskje er av de viktigste i samfunnet i moderne tid. En oppgave som viser noe av barnehagehverdagen slik jeg kjenner den på kroppen hver dag. Det å sette ord på en følelse, en frustrasjon, en glede og et engasjement opplever jeg som krevende i seg selv. Innholdet i begrepene barndommens egenverdi og kvalitet er i tillegg store og omfattende. Min opplevelse av pedagogikk er at det ene utelukker ikke det andre, det ene bærer med seg det andre, noe som har gjort det utfordrende å begrense seg til hva som skal med og hva som ikke skal få plass.

Kari Killén har en doktorgrad innen psykisk helse, og er utdannet sosionom med videreutdanning i barne- og ungdomspsykiatrisk behandling. Hun har et kapittel i boken til Melvold (2017) som er titulert «Det er allmennmenneskelig å føle». Killén viser til et komplekst fagfelt og en profesjonsutøver som skal treffe alle typer familier. Det samme fagfeltet skal også treffe alle barn, med sine unike personligheter, med gleder og utfordringer. Killén er opptatt av relasjonen mellom de ansatte og barna, og betydningen av

denne tematikken. Killén avslutter kapittelet med å vise til mange aspekter i kvalitetsprinsippet (Melvold, 2017):

Det forutsetter dessuten at barnehagene får tilstrekkelige ressurser, både økonomisk og andre. Å arbeide med seg selv i lys av problematikken som er skissert her, forutsetter imidlertid en viss grad av erkjennelse på samfunns- og politikerplan for å få de nødvendige ressursene. Uten denne erkjennelsen blir samfunnet og politikerne ytterligere en belastning for dem som arbeider med barn, og ganske særlig for de utsatte familiene. (s. 23)

Med dette sitatet ønsker jeg å belyse at det er andre enn profesjonsutøveren, forskerne eller politikere som engasjerer seg og uttaler seg om hva kvalitet i barnehage bør og kan innebære. Dette har jeg valgt og tolke dithen at Killén sier noe om barndommens egenverdi i tillegg til kvalitetsprinsippet. Hun er opptatt av barna og familiene deres som ikke har en enkel hverdag. Disse barna skal vel også ha en god barndom? Barnehagen skal gi et tilbud til alle barn sier Rammeplan (2017):

Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen. Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse. (s. 7)

Sitatet fra Rammeplan (2017) har jeg tatt med for å vise flere måter og innfallsvinkler, i måten å se barndommens egenverdi og kvalitet. Jeg tolker også dette sitatet som at alle barn er inkludert i barndommens egenverdi, uavhengig av utgangspunkt og bakgrunn.

Barndommens egenverdi er et begrep som benyttes i den nye Rammeplan (2017).

Barndommens egenverdi er ikke et nytt begrep for profesjonen, men hva betyr den? Hva slags fokus har dette begrepet fått? Hvor havner det i streben etter kvalitet?

Det har vært et poeng for meg å vise flere måter og innfallsvinkler i å se barndommens egenverdi og kvalitetsperspektivet. Teoridelen i denne oppgaven har derfor blitt preget av en drøfting av teori, samt empiriske betraktninger rundt ulike aspekter innenfor samme diskurs. Jeg har stilt noen spørsmål som reises uten at det foreligger noen tydelige svar. Målet rundt dette har vært å skape en refleksjon og nye tankerekker om og rundt egen praksis i omtalt tematikk.

## 1.2 Barndom – til barnets beste

Min arbeidsplass er i barnehage fordi jeg er ubetinget opptatt av barnets beste. Barna beste er et begrep som betyr mye på mange forskjellige plan, men for meg handler det om å gi barna en stemme. Jeg er opptatt av å se på barnet som et menneske som ivrer etter å leke og lære, på alle plan. Et barn er for meg et subjekt som er avhengig av omsorg, kjærlighet og trygghet, i tillegg til veiledning og gode rollemodeller i barnehagen. Anne Trine Kjørholt er dr.polit. og daglig leder ved Norsk senter for barneforskning. Kjørholt (2010, s. 19) viser til: «En grunnholdning i denne boka er at det å anerkjenne barn som samfunnsborgere dypest sett handler om respekt for barns likeverdighet med hensyn til menneskeverd, og en rett til å bli inkludert i samfunnet som kompetente bidragsyttere». Dette sitatet opplever jeg at belyser og forsterker mine tanker rundt tematikken om barnets beste. Videre kan dette knyttes opp mot problemstillingen sett i forhold til barndommens egenverdi, hvor barnets beste er inkludert.

Alison Gopnik (referert i Øksnes og Sundsdal, 2016, s. 18) sier: «Hun hevder at vi lever i det hun kaller *pedagogikkens tidsalder* også utenfor institusjonene, noe som innebærer at foreldre i stadig økende grad *instruerer* sine barn mot akademiske læringsmål (særlig knyttet til lesing, skriving, regning)». I dette sitatet opplever jeg mye sannhet, spesielt omkring det Gopnik her beskriver rundt barndommen til dagens barn. Jeg undres over om det er blitt så viktig å tilegne seg realfagene at også foreldre i dagens samfunn blir påvirket til å velge akademiske læringsmål, og dermed blir turer ved vannet og skogen sakte fraværende i barndommen?

Jeg har vært i barnehagesektoren i 15 år. Min karriere startet som tilkallingsvikar, for deretter å jobbe som assistent, pedagogisk leder på dispensasjon, pedagogisk leder og nå styrer/daglig leder. Dette har gitt meg et bredt innblikk i barnehagen, noe jeg er utrolig takknemlig over.

Av disse 15 årene har jeg siden mai 2010 vært i stilling som styrer/daglig leder, derav en betydelig voksende interesse for barnehageprofesjonen, og barna i barnehagen. Det er hverdagen i barnehagen som opptar meg. I barnehagehverdagen er bare et lite øyeblikk fylt med masse innhold. Berge (2015 s.52) beskriver et øyeblikk og sier: «Et øyeblikk bare...men så stappfullt av ulike situasjoner. Og de fleste med tilknytning til sosial kompetanse. Vi må forholde oss til hverandre kontinuerlig i barnehagen. I en så

sammenpresset verden er det nødvendig». Jeg opplever også at barnehagen er en sammenpresset verden. Vi er mange i en barnehage, og både barn og ansatte opplever mange øyeblikk i løpet av en dag. Når jeg leser dette sitatet ser jeg for meg en garderobesituasjon. I denne garderoben er det nesten like mange øyeblikk som antall mennesker, hvor alle opplever forskjellige ting. Det er flere dialoger mellom de ansatte om hva slags klær som er best egnet, det er noen barn i retning et toalettbesøk, det er noen ansatte og barn som etterspør hjelp til å finne klær, og noen andre barn er inne i en tanke-rekke og dialog seg imellom som er så langt inn i en verden hvor bare de evner å være.

Alt dette skjer i løpet av et øyeblikk.

### 1.3 Kvalitet – på godt og vondt

Samtidig som interessen for barndommens egenverdi er kommet over meg, har også det økende fokuset på kvalitet i barnehagefeltet og diskusjoner rundt kvalitetsbegrepet vekket mitt engasjement. For hvordan oppnår en barnehage god kvalitet? Hva skjer i en «høykvalitetsbarnehage»? Dette uttrykket er hentet fra Ratip Lekhal og hans forelesninger om kvalitet i fremtidens-barnehage gjennom Høgskolen Innlandet (Lekhal, 2016). Høykvalitetsbarnehage er et begrep som er beskrevet i boken til Thomas Nordahl og Ole Hansen (2016), «Betydningen av kvalitet i barnehagen». De viser her til en rekke måter å arbeide mot bedret kvalitet i barnehagene, samtidig som at det til stadighet vises til at kvalitetsbegrepet har vært og er vanskelig å forholde seg til. Jeg velger å ta med dette som en poengtering rundt begrepets kompleksitet som jeg nevnte i innledningen.

Kvalitetsbegrepet er for meg litt ullent. «Alle» jobber for å bedre kvalitet, eller å opprettholde kvalitet, men det er ikke enighet om hva kvalitetsbegrepet innebærer. Det er heller ikke definert nøyaktig hva det innebærer å være en barnehage av høy kvalitet. Definisjonen til «Det store norske leksikon» (2018) på kvalitet gir et mer generelt perspektiv, og sier at kvalitet er evnen til å tilfredsstille kundens eller brukeres krav og forventninger. Dermed kommer jeg rett inn i en annen diskusjon, om hvor vidt det er foreldrene eller barna som er kunder / brukere av barnehagen. Denne diskusjonen kommer ikke jeg til å ta for meg, men jeg belyser tematikken i denne diskusjonen for å forsterke denne oppgavens tema. Dersom vi i barnehagen skal jobbe for kvalitet, burde vi kunne stille noen krav til en presisering av hvilke forventninger som ligger i kvalitetsbegrepet? Det er forskningsgrupper

med pågående forskningsprosjekter (Kultur for læring ved Høgskolen i Innlandet og Agderprosjektet ved Universitetet i Stavanger) som viser til forskningsresultater på «kvalitet i barnehagen» uten at disse nødvendigvis er enige seg imellom. Kultur for læring (Fylkesmannen i Hedmark, 2018) måler kvalitet i forhold til barnas sosiale, språklige og motoriske ferdigheter. Agderprosjektet (Universitetet i Stavanger, 2018) ser på kvalitet i forhold til barnas sosiale ferdigheter, selvregulering, språk og matematikk. Dersom forskerne seg imellom ikke har lik forståelse av kvalitet, hvordan skal profesjonen gripe og ivareta dette da?

## 1.4 Individ, handling og makt

I lys av Hannah Arendt og hennes tanker rundt individ, handling og makt har jeg problematisert hvorvidt barndommens egenverdi inkluderes i kvalitetsbegrepet. Oppgavens mål har vært å finne kunnskap om hva profesjonsutøverne selv mener er betydningen av barndommens egenverdi i jakten på kvalitet. Arendts begreper individ, handling og makt går igjen gjennom hele denne oppgaven som en «rød tråd». Innen barnehageprofesjonen opplever jeg at disse tre begrepene betyr mye, for i hvert og ett av disse tre begrepene ligger et innhold som kan tolkes mange veier.

Det er et stort fokus på hva barna i barnehagen lærer, og dette er knyttet direkte til kvalitetsbegrepet. Er det slik at den barnehagen som scorer best i test er den beste? Når forskerne ikke er enige om hva som er god kvalitet, hvordan skal da en generell test på lærdom være representativ?

Hvor kommer barnets stemme inn? Hverdagens store og små gleder og utfordringer, som er barnets hverdag – er dette ubetydelig? Barnets virkelighet, som subjekt og aktør i barnehagehverdagen. Blir barndommens egenverdi ivaretatt i streben etter kvalitet?

Togsverd og Rothuizen (referert i Hennem og Østrem, 2016, s. 246) sier at pedagogikkens oppgave ikke er:

...å bekjempe balladen, legge den ned eller legge den til rette, men å stemme med i balladen. De mener at et av pedagogikkens grunnvilkår er at det alltid vil være ballade, forstått som en aktivitet som er vesensforskjellig fra produksjonslivet. Det betyr at det ikke finnes endelige svar på hva som er god pedagogisk praksis, og at utfordringer

barnehagelærere har med å gjøre, er så komplekse at de aldri reduseres til enkle formler.  
(s. 39)

Dette sitatet kan knyttes opp mot tidligere henvisning om pedagogikkens tidsalder og dens innhold. Slik jeg opplever og tolker sitatet, finner jeg «balladen» mellom barndommens egenverdi og kvalitetsprinsippet. Det vil være ulike tolkninger og meninger rundt disse komplekse begrepene som utspiller balladen jeg opplever, slik at de aldri kan reduseres til enkle formler. Dersom disse to begrepene forholder seg i en stadig ballade, vil det da være mulig for barnehageprofesjonen å enes om betydning og innhold?

For å utforske om barndommens egenverdi ivaretas i jakten på kvalitet, har jeg hatt to gruppeintervjuer i to forskjellige kommuner på Østlandet. Forskningsmaterialet som disse gruppeintervjuene har gitt, er analysert etter begrepene individ, handling og makt.

## 2. Barndommens egenverdi

I dette kapitlet ser jeg på hva begrepet kan inneholde, og hva det kan bety. Barndommens egenverdi opptar meg og bekymrer meg. Bekymringen er i tråd med hva jeg beskrev innledningsvis rundt «pedagogikkens tidsalder». Det opptar meg i stor grad at mye av barnas våkentid er i barnehagen, i en institusjon med ansatte rundt seg hele tiden. Med dette mener jeg at mange barn i dag har i liten grad mulighet til å «gå på oppdagelsesferd» i gata med andre barn, uten følge av en voksen. Er det viktig for barndommens egenverdi å «gå på oppdagelsesferd»? Lars Maanum har arbeidet med barn og natur siden 1971, og er en anerkjent kurs- og foredragsholder. Lars Maanum beskriver hva barndomsminner *kan* være, og hva man ofte kan huske når en selv blir voksen. Han viser til at det å være barn kan være å kjenne på en nysgjerrighet og kunne undre seg over hva som er bak den store steinen der, eller ha marksafari i hagen hjemme på eget initiativ. Kan barndommens egenverdi innebære barnas egen undring, og la de få kjenne på egne tanker og følelser helt uforstyrret? Trenger barn det i dagens samfunn?

### 2.1 Hva ligger i begrepet i et teoretisk perspektiv?

Rammeplan (2017 s.8) sier: «Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt.» Dette er det første avsnittet som står i kapitlet «Barn og barndom» i Rammeplan (2017). Barnehagen skal «ivareta barndommens egenverdi», men hva betyr det?

Den mest utbredte måten å konstruere barn og barndom på har utgangspunkt i utviklingspsykologiske teorier. Woodhead og Faulkner (2008) viser til at utviklingspsykologien har møtt mye kritikk for å ha satt søkelyset på utvikling som en progressiv prosess, samt barn som «not yet being». Det er mange teorier om barn og barndom som tar oss med hit vi er i dag, og noen av disse vil bli belyst i dette kapitlet. For handler det i bunn og grunn om at barndommen går over i en «voksenom»? Målet mitt er ikke å se på barndommen i et historisk perspektiv, men det har en relevans for begrepet. Oppgaven kommer innom en kort del med et historisk perspektiv senere i kapitlet, men hovedfokuset vil være nåtidens aspekt og hvordan vi kan ivareta og inkludere barndommens egenverdi i barnehagen.



Utdanningsdirektoratet [Udir] har i tillegg til Rammeplan laget et oppfølgingsopplegg. Her gir de tips til hvordan de ulike barnehagene i Norge kan jobbe med Rammeplan. Et av spørsmålene Udir har stilt er «Hva legger vi i barndommens egenverdi?». Jeg har valgt å ta dette med meg som et forskningsspørsmål, for jeg undres over om begge gruppene som blir intervjuet er enig i begrepets innhold. Trenger de å være det? Har alle barnehager, eller alle i personalgruppen innenfor samme barnehage, den samme forståelsen? Er det slik at Udir har satt opp dette som et diskusjonsspørsmål til barnehagene i forventning om at alle er enige om innholdet? Eller mener Udir at det er greit at det er forskjeller på hva de enkelte barnehagene legger i begrepets innhold? Slik jeg tolker Udir vil det være forskjeller både innad i barnehagene og mellom barnehager på hvordan begrepet barndommens egenverdi tolkes og gis innhold. Denne oppgaven har undersøkt dette i lys av Arendt.

Videre sier Rammeplan (2017, s. 8) at «en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek er fundamentalt». Det er risikabelt å snakke for flere enn seg selv, men jeg tror at dette er noe de aller fleste kan si seg enig i. Her tenker jeg da på foreldre, personal og andre voksenroller som har en tilknytning til barnehagen. Det blir vanskelig å si noe om barndommens egenverdi uten å komme innpå leken, og lekens betydning for barnet. Her vil jeg presisere at det ikke er dette som er hovedtematikken i denne oppgaven, og oppgaven vil derfor ikke gå inn i alle aspekter, meninger og holdninger til lekens betydning. Jeg kommer allikevel innpå lek ved for eksempel Maria Øksnes (forfatter og forsker på lek) og noen av hennes betraktninger rundt barndom og lek. Øksnes (2010) viser til at:

I spørsmålet om *hvorfor* barn leker, ligger en utviklingspsykologisk tilnærming.

Forståelsen av leken og leken selv funksjonaliseres. Vi har ofte en forestilling om at barn utvikler seg i lek, noe voksne ikke nødvendigvis gjør. Dersom leken skal utvikle barn mot voksendom, hva med oss som allerede er voksne? (s. 40)

Jeg tolker at Øksnes her mener at leken er essensiell i barndommen, barnets utvikling og barndommens egenverdi. Den gode barndom skal barnehagen ivareta, det har Rammeplan fastslått, men hvordan skal profesjonen klare det når man ikke har et klart bilde på hva en god barndom er? Hva slags grunnmur er det barna i dagens samfunn trenger? Hvilke opplevelser på hvem sine premisser er vi opptatt av?

### 2.1.1 Barndomsminner

Jeg ble for første gang kjent med Lars Maanum gjennom boken «Mangfoldig naturglede i barnehagen» (2010). Jeg har også hørt Lars Maanum i flere foredrag, i senere tid gjennom blant andre Barnehagemessen på Lillestrøm 2016 og «Naturpilotene», der han snakker om hvor viktig det er at det arbeider ansatte i barnehagen som virkelig vil ha med seg barna ut på oppdagelsesferd. Han mener at det fint går an å ta med barna på oppdagelsesferd innenfor gjerdene til barnehagen, hvis de voksne evner å se muligheter for det. Jeg opplever at han prøver å si noe om et personale som også er aktive i utetiden. Bør ikke utetiden til barna være like mye verdt som all annen tid i barnehagen? Min opplevelse er også at han mener at barna ikke skal aktiviseres konstant, hele dagen. Voksenrollen i barnehagen bør være en som tør å by på seg selv, se barnets nysgjerrighet og ta det på alvor. Barndomsminner kan knyttes tett opp mot barndommens egenverdi når jeg ser på føringer fra Rammeplan (2017, s. 8): «Barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden».

Maanum har i samtlige foredrag jeg har vært deltager, henvist til hvordan vi i vår generasjon hadde det som barn. Med den oppgitte boken og de ulike foredragene blir det mer og mer tydelig for meg at vi, som foreldre og ikke minst som profesjonsutøvere, er i ferd med å frarøve barna de tingene som vi selv husker tilbake på som absolutte barndomsminner. De minnene som gjør at du nesten kan kjenne luktene du hadde rundt deg den gangen, den dagen som barn.

Maria Øksnes (2010, s. 12) viser til: «Barndom for meg synes altså først og fremst å fremstå som en fri tid jeg fylte med lek og egen initierte aktiviteter». Med dette sitatet opplever jeg at Øksnes støtter Maanum sine betraktninger og forsterker innfallsvinkelen på barndomsminner i denne oppgaven.

Maanum har stilt det samme spørsmålet i foredragene jeg har vært på, og hver gang har de samme reaksjonene og responsen kommet fra deltagerne i forelesningslokalet. Spørsmålet er om du kan huske noe du synes var gøy når du var liten, noe som får deg til å smile – noe helt vanlig som å leke med gutta i gata. Jeg har sjelden hørt om historier fra barnehagen, snarere heller om en telttur, eller når man fikk bli med de store gutta i deres lek, eller når man fikk planker til å lage sin egen hytte. Det kan også komme historier om når pappa ble med ut bare for å hoppe på trampolinen, fisketurer, piknik i hagen, eller når man hadde fått låne redskap

fra kjøkkenet. Historiene er mange, men de det kommer flest av er historier hvor deltagerne som barn hadde en opplevelse av å være «usett», når det ikke var noen voksne tilstede.

Folk som har deltatt i disse foredragene og som har svart har også opptrådd som positive og glade. De har alle en historie som gjør at de smiler. Min slutning er at de alle har beskrevet en opplevelse, og dermed et godt barndomsminne. Men hva gjør disse opplevelsene til noe positivt? Hva er det som gjør at vi lagrer de inne i oss og har de i «minnebanken» til vi blir voksne?

Steinsholt og Øksnes (2003) påpeker at ens egen barndom, og de idylliske opplevelser man har med seg kanskje ikke er så idylliske sett ut fra et annet perspektiv, eksempelvis forbipasserende eller foreldre. Steinsholt og Øksnes (2003) viser også til at mennesket evner å lage minner mer idylliske enn de kanskje faktisk var, men opplevelsen man har tatt med seg er så sterk at det huskes på som storslått.

Når jeg her har vist til betydningen av gode barndomsminner ved utforskende opplevelser, kan man da inkludere dette i barnehagens hverdag for å i større grad bygge opp under barndommens egenverdi?

## **2.1.2 Inkludering**

I problemstillingen «I lys av Hannah Arendt – hvordan blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet?» ønsker jeg å undersøke hvordan det ene begrepet kan inkluderes i det andre. Er det slik at barndommens egenverdi kan inkluderes i kvalitetsperspektivet i barnehagens hverdag, eller er det andre ting som krever fokus i arbeidet mot kvalitet? Jeg vil videre se på inkluderingsbegrepet i forhold til problemstillingen i denne oppgaven.

Anne-Lise Arnesen er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, som forsker er hun særlig opptatt av likestilling, mangfold, inkludering og marginalisering. Arnesen (2012, s. 22) sier at: «Gjennom å benytte begrepsparet inkludering og ekskludering signaliseres at vi arbeider ut fra en antakelse om at alle sosiale sammenhenger involverer maktrelasjoner og spenninger mellom inkluderende og ekskluderende prosesser». Jeg opplever at inkludering også er et begrep med stort innhold, og finner støtte for det i dette sitatet.

Dette sitatet treffer godt kjernen i problemstillingen fordi jeg undersøker om barndommens egenverdi blir ivaretatt i jakten på kvalitet. Med dette mener jeg at de pågående prosessene rundt kvalitetsmåling i barnehagen ikke nødvendigvis inkluderer barndommens egenverdi.

Hva skjer med barndommens egenverdi når barnehagens kvalitet måles i forhold til faglig innhold? Tidligere i oppgaven er det oppgitt at Kultur for læring og Agderprosjektet også måler sosial kompetanse, men hvordan kan man måle dette på en objektiv måte?

Arnesen (2012) benytter seg av Rammeplan for barnehage (2006, s. 7) når hun skal forklare begrepet og innholdet av inkludering. Hun viser til formålsparagrafen §1 i Rammeplan (2006) som eksempelvis inneholder ordene: tillit, respekt, anerkjenne, trivsel, glede, lek og læring. Videre viser Arnesen (2012) til at dette forklarer begrepet indirekte, og det er først når inkludering blir brukt som et nøkkelbegrep det gis innhold. Et nøkkelbegrep får innhold når flere begreper kan kjedes sammen og tilsammen danne og fylle nøkkelbegrepets betydning.

Julie Allan er professor ved Universitetet i Stirling, Skottland og har sine forskningsinteresser blant annet innen inkludering og barns rettigheter. Hun viser til måter å tenke nytt rundt inkluderingsbegrepet og inkludering i skolesystemene. Etter å ha lest hennes tekst ble jeg inspirert til å se på inkludering på andre måter enn tidligere. Jeg opplever å ha hatt et tradisjonelt fokus på inkludering, og at dette handlet om tilrettelegging. Med nytt perspektiv så jeg at inkludering kan være på systemnivå, eksempelvis mot skolestruktur, læreplaner, lek og læring i barnehagen og begreper.

Inkludering i denne oppgaven handler først og fremst om å se barndommens egenverdi i møte med kvalitetsprinsippet. Det kan i tillegg ses opp mot barndommens egenverdi og dette begrepets innhold. Med det mener jeg at oppgavens innhold viser til alle barn, og at alle barn skal få oppleve en god barndom uten unntak. Vil barnehagen klare det, når for eksempel Kultur for læring måler kvalitet ved hjelp av skjemaer med «smiley'er», hvor metodikken ikke nødvendigvis er tilrettelagt for barn med nedsatt funksjonsevne? Skal ikke kvalitet gjelde for alle, også disse barna? Er det legitimt å måle kvalitet i barnehagen på en måte som ekskluderer grupper av utvalget? Hvordan tas det hensyn til barnet som subjekt i dette?

## 2.2 Barnet som subjekt

Solveig Østrem (2012, s. 83) sier «Anerkjennelse av barn som likeverdige subjekter betyr ikke at enhver oppfatning om virkeligheten er sann, men at også barn har krav på å bli tatt på alvor med sine opplevelser og oppfatninger». Jeg opplever dette sitatet som en veldig god beskrivelse hva barndommens egenverdi egentlig inneholder for meg; å bli tatt på alvor ved

å være seg selv. Hvis vi virkelig skal gå inn i møter med barn og forsøke å sette oss inn i hvem de er og hvor de står, er en slik anerkjennelse som Østrem beskriver essensiell. I barnehageprofesjonen er det spesielt en person som har mye forskning rundt begrepet å anerkjenne i barnehagen og barndommens egenverdi, nemlig Berit Bae. Bae er dr.philos. og har vært professor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

I denne oppgaven har jeg ikke gått spesielt inn på anerkjennelsesbegrepet. Jeg ser heller nærmere på en tankebane som er forholdsvis ny; å se barnet som subjekt. Bae (2016) sier:

Det jeg vil trekke fram som hovedpoenget, er at innsikter fra ulike fag - både psykologi, sosiologi, pedagogikk, antropologi - har bidratt til det Dion Sommer (2003) kaller et paradigmeskifte når det gjelder syn på barn. Sentralt i dette skiftet er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes.

Denne subjektive måten å se på et barn, som beskrives i sitatet over, har nemlig ikke stått sentralt tidligere. I denne sammenheng har barnet tidligere kunne karakteriseres som objekt. Bae (2016) beskriver det videre slik:

Viktige faglige bidrag til endringer i synet på barn har kommet fra moderne spedbarnspsykologi og relasjonspsykologi. Her har man kunnet dokumentere at spedbarn kommer til verden som relasjonsorienterte og meningsskapende helt fra fødselen av (jfr. Stern 1985, Smith og Ulvund 1999), og ikke som primitive skapninger som må sosialiseres og tuktes før de blir mennesker.

Bae viser her til forskning som indikerer at små barn søker relasjoner til andre. Små barn gir uttrykk for at noen av primærbehovene som melder seg er relasjonen til andre barn og voksne. Et lite barn vil kunne gi signaler om usikkerhet, undring og behov for pauser. Et lite barn har, etter det Bae beskriver, en kommunikasjonsform og ønske om en interaksjon.

Videre sier Bae (2016):

I psykologisk teori forankret i eksistensfilosofiske premisser understrekes at det å møte den andre som subjekt blant annet innebærer å anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden (Schibbye 2002, Bae 2004). I denne tenkningen knyttes individets verdighet til å få være autoritet i forhold til egne opplevelser. Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser.

Gert Biesta (2009) skriver at de som er ansatt i barnehagen alltid vil forstyrre og forandre. Min tolkning av hva Biesta formidler er at man som voksen vil ha en påvirkning på samspillet og handlingsmønstrene som skjer i barnehagen. Dette kan man trekke paralleller til følelsene som Bae beskriver, disse vil kunne påvirke både barnet og deg som ansatt. Vil det si at ved å være pedagog eller ansatt i barnehage, så betyr det at man kan bli følelsesmessig berørt? Betyr det da at de ansatte har et ansvar ved å gripe og bli grepet for å ivareta barndommens egenverdi? Hvis man ser på barnet som subjekt og tar det på alvor vil også situasjonene og samspillet være på alvor. Den ansatte ser og barnet blir sett som et subjekt med egne tanker og opplevelser. Er ikke det noe et hvert menneske trenger for å inneha en følelse av eksistens? I dette samspillet med barnet ligger også betydningen av ansvar. Klarer profesjonen å være åpne for barnet slik det er, selv om det kan være annerledes enn det vi trodde? I tillegg må vi tørre og kunne være åpne for å stille spørsmål, til oss selv, og til barnet. På denne måten kan vi bli kjent med oss selv om og om igjen, sier Biesta (2009). Er man villig til å ta dette perspektivet som ansatt i barnehage vil jeg gå ut ifra at relasjonskompetansen din styrkes - og merkes.

### 2.2.1 Ansvar

Egâea-Kuehne (2004) refererer til Jacques Derrida sin forståelse av hva ansvar innebærer, nettopp ubehageligheter, risiko og usikkerhet. Å ha ansvar for noen, bærer med seg motsetninger, konflikter og maktutøvelse. Maktbalansen mellom et barn og en voksen vil *aldri* kunne bli likestilt, jeg skriver aldri i visshet om at det er ingen regler uten unntak. Jeg har valgt å si mer rundt maktbegrepet senere i inneværende kapittel under «Barnets beste».

Ansaret ligger i avhengighetsforholdet mellom subjektet, altså barnet, og verden som i denne sammenheng er profesjonsutøveren og barnehagen. Hvordan man forstår og definerer virkeligheten, vil være avhengig av hvilket perspektiv den betraktes ut ifra sier Østrem (2012). Slik jeg tolker Derrida sin ansvarsfølelse, forsøker hun å fortelle om at dyp ansvarlighet fordrer en åpenhet mot det ukjente, det uforutsette og det man ikke kan planlegge eller inneha kunnskap om.

Dette har jeg knyttet til problemstillingen min, «I lys av Hannah Arendt – hvordan blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet», hvor det å skape gode barndomsminner er en makt- og ansvarsbalanse mellom barnet og profesjonen. Usikkerheten vil kanskje ligge hos profesjonen som ikke nødvendigvis innehar kunnskap om hva barnet

vil ta med seg inn i voksendommen, og hvilke aspekter som vil være med å berøre barnet som subjekt. Dette støttes av Øksnes (2010) som viser til at ved å se på sin egen barndom, med barndomsminner, så kan profesjonsutøvere ta med seg tanken om hva som *kan* skape minner videre til de små. Som ansatt i barnehagen kan vi ta med oss hva vi husker som gøy, inspirerende og spennende. Samtidig kan vi aldri vite hva barna opplever i situasjonen, hvordan de føler og om minnet blir så sterkt at det bringes med inn i voksenverden. Dagens barn må skape sine egne barndomsminner. Steinsholt og Øksnes (2003) påpeker at det er problematisk å tro at vi ut fra våre egne barndomsminner, vet hvordan barn i dag erfarer sin egen barndom, med sin egen lek og fritid.

I følge barndomsgeografen Gill Valentine (2004) har voksne i dagens samfunn en forestilling om at barn i større grad er utsatt for risiko enn tidligere og at man derfor har utviklet et intenst ønske om å kontrollere barns liv. Dette opplever jeg er gjeldene for samfunnet på generelt grunnlag, hvor barnehager og skoler må sikre lekeplasser i mye større grad enn for få år siden. Kan kontrollbehovet ha bidratt til en mer institusjonalisert barndom hvor barns erfaringer og opplevelser styres i større grad tidligere, både i barnehagehverdagen og på fritiden?

## 2.3 Institusjonalisert barndom

Steinsholt og Øksnes (2006) viser til vår moderne tid og at barndommen institusjonaliseres i økende grad. Det vil si at barn lever store deler av sine liv innenfor institusjonelle rammer knyttet til barnehage, skole og SFO, samt andre sterkt voksenstyrte aktiviteter. Vil barnehagen være god nok til å gi barna rom for barndommens egenverdi?

Barnehagens hensikt har blitt endret og utvidet over tid. Til å begynne med handlet det i hovedsak om tilsyn med barn. Øksnes (2010) viser til at endringen går fra tilsyn, til å kompensere for dårlige oppvekstvilkår. Videre sier Øksnes at det blir viktigere å vise til at tiden i barnehagen fylles med noe viktig og mer anvendelig enn «bare» barns lek og voksnes omsorg. Dette støttes av Seland (2009) som skriver at det kan se ut som at fokuset på lekens egenverdi for barnet er mindre vektlagt, og at det har kommet et sterkere bånd mot en forståelse av at lek er knyttet til læring.

### 2.3.1 Historisk perspektiv

Friedrich Fröbel levde fra 1782 til 1852 og regnes som barnehagens grunnlegger sier Sundsdal og Øksnes (2016). Jeg vil veldig kort antyde barnehagepedagogikkens tradisjon, og da mener jeg at det er nyttig å se på noen av hans sentrale ideer. Fröbel utformet sin pedagogiske tenkning under perioden som gjerne omtales og kategoriseres som tysk idealisme og romantikk. Sundsdal og Øksnes (2016) viser til at flere av de pedagogiske verkene fra Frøbels tid inneholder i hovedsak ganske konkrete didaktiske anvisninger for hvordan en lærer kunne organisere sin undervisningssituasjon.

Fröbel har med sin pedagogikk et syn på verden, i «Die Menschenerziehung» fra 1826, som gir en sterk indikator og et godt inntrykk av hans måte å se verden på. Der fokuseres det ikke primært på oppdrageren eller lærerens gjerninger, men en ambisjon om å oppdra barna til å reflektere og bli fritt tenkende. Fröbel understreker gjentatte ganger viktigheten med å utdanne hele mennesket, med alle sine sider. I Fröbel (2005/1826) fokuserer hans didaktiske anvisninger på at lærerens foreskrivende aktivitet bør tilpasses barnets natur og behov. Grunnen er at barnet skal få tid til å finne seg selv.

Pedagogen Johann Friedrich Pestalozzi inspirerte Frøbels pedagogiske tenkning. Særlig er Fröbel opptatt av Pestalozzis ideer om respekt for barnets verdighet og betydningen av å skape et følelsesmessig trygt læringsmiljø. I tillegg til denne inspirasjonen viderefører han også arven fra barndommens far, Jean-Jacques Rousseau, sier Sundsdal og Øksnes (2016). I denne inspirasjonen hevder han at hvert alders- og utviklingstrinn har sin egenverdi. Fröbel formaner sine lesere om å huske på at barnet allerede er et menneske. Dermed setter han en utbredt tenking og forståelse av at barnet først senere i livet begynner å bli et menneske til side, og erstatter den med at barnet allerede bærer dette i seg. Barna er en del av vår felles humanitet, sier Froebel (2005/1826).

I 1837 etablerte og åpnet Fröbel sin egen barnehage for barn i tre-fire årsalderen. Gjennom lek, sang, fortellinger og aktiviteter skulle barnehagen være et miljø der barna kunne utvikles gjennom egenaktivitet i riktig retning. Den riktige retningen betydde at utviklingen skulle følge de gudgitte lover om menneskelig vekst gjennom egen aktivitet. Dette hører til Fröbel sitt syn på barndommens egenverdi, som innebærer at barn er barn og ikke har behov for å tilføres noe ytre før det selv er mottakelig.



I nåtiden kan vi velge å være både enig og uenig i hva Fröbel grunnla i sitt syn på barndommens egenverdi. Det kan jo være slik at det er mye av det som er beskrevet rundt Fröbel som gjenkjennes også i dag. Som barnehagelærer og som profesjonsutøver ser vi at barnet som regel må følge gitte bestemmelser fra naturens side før det kan bli med til neste steg. Et konkret eksempel på dette er når at barn ofte lærer å krabbe før det lærer å gå. Barnet og omgivelsene rundt må følge barnets natur og ta hvert steg/nivå ettersom barnet blir klar for det. Dette er i tråd med å se på barnet som subjekt, som tidligere beskrevet av Bae. Prinsippet med å følge barnets natur opplever jeg som en anerkjennelse av barndommens egenverdi. Det er nettopp dette jeg tolker at Fröbel i svært tidlig tidsalder har jobbet for å formidle. Han viser til at vi må lære det grunnleggende først, før vi kan gå videre. Hvem bestemmer når et barn er klar for ny kunnskap? Vil dette kunne være gjeldene for alle mennesker i alle aldre?

I St.meld.nr.41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen* bekreftes det at barnehagen som læringsarena skal styrkes. Dette kan tolkes til at barnehagen først og fremst skal forberede barn på livet etter barnehagen, nemlig skolelivet. Nå er vi kommet dit at barnehagen er lagt inn i utdanningsløpet i Norge. Dette kom i St.meld.nr.24 (2012-2013): *Fremtidens barnehage* og den innledes med: «En god barndom varer hele livet. Å bidra til at alle barn får en god start er det viktigste vi kan gjøre som samfunn». Formålet med denne stortingsmeldingen var å legge barnehagen inn i utdanningsløpet, men den sier også hva som forventes av oss som samfunn. Hva med barnehagens ansvar? Er barnehagen som institusjon klar for å tre inn i utdanningsløpet?

I Rammeplan (2017) står det at:

Barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid. Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng. (s. 7)

Barnehagens samfunnsmandat kan og skal altså ses opp imot barnets barndom, og da også barndommens egenverdi. Er det lek, omsorg, læring og danning som er kjernen i barndommens egenverdi? Disse områdene rommer også inkludering, Rammeplan viser ved flere anledninger til et inkluderende felleskap.

Det er slik i dag at mange barn bruker mye tid i barnehagen, ettersom vi lever i et samfunn som krever at begge foreldre er på jobb. Når foreldrene må på jobb, så må barna på sin jobb, nemlig barnehagen. Barnehagen er en trygg og god arena for mange, men ikke for alle. En institusjon, som barnehagen, må forholde seg til alle barn, også de som krever litt ekstra og de som ikke trives. Dette er hva jeg mener barnehagens samfunnsmandat forteller.

Samfunnsmandatet er langt fra det eneste barnehagen skal påse og tilse sammen med barna. Hvor på prioriteringslista i barnehagene kommer barndommens egenverdi? Er den i det hele tatt opp og snakket om? Klarer barnehagen å ivareta barndommens egenverdi i jakten på kvalitet sett ut fra barnets beste?

## 2.4 Barnets beste

Eivor Evenrud er barnehagelærer og har et kapittel i boken til Line Melvold (2015) med et avsnitt som vekket særlig interesse. Det avsnittet heter «barndommens magi». I dette avsnittet innleder hun:

I møte med verktøy, metoder og diskurser hvor barna blir plassert inn i normative grupper og møtt med et sett med forventninger ut ifra alder, argumenteres det ofte med at dette er til barnets beste. Å ville barnets beste kan heller ingen i barnehagen være uenig i. Men hva som er barnets beste, blir vi aldri enige om. Det er nemlig ikke likt det heller! (s. 25)

Dette sitatet berører en stor del av mine tanker rundt barnehagens virke og profesjonens opptreden. Når Evenrud viser til at «vi aldri blir enige om hva som er barnets beste», tolker jeg at dette dreier seg i stor grad om uenighet innad i barnehagen. Jeg kommer nærmere tilbake til dette under avsnittet om «Godhetsmakt».

Jeg har i innledningen til denne oppgaven skrevet; «jeg er opptatt av barnet, og barnets beste». I mine gruppeintervjuer er det også helt tydelig og klart at i alle de barnehagene gruppemedlemmene tilhører, så er «barnets beste» helt sentralt. Er dette noe iboende barnehageansatte? Er dette karakteristisk for de som jobber i barnehagesektoren? Når personalet i barnehagen har fokus på barnets beste, gir det en god barndom? Kan det igjen, vise til barndommens egenverdi?

Hensynet til barnets beste er et overordnet prinsipp nedfelt i FNs Barnekonvensjon, nærmere beskrevet i artikkel 3 der det forekommer at:

1. Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.
2. Partene påtar seg å sikre barnet den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel, idet det tas hensyn til rettighetene og forpliktelsene til barnets foreldre, verger eller andre enkeltpersoner som har det juridiske ansvaret for ham eller henne, og skal treffe alle egnede, lovgivningsmessige og administrative tiltak for dette formål.
3. Partene skal sikre at de institusjoner og tjenester som har ansvaret for barns omsorg eller beskyttelse, retter seg etter de standarder som er fastsatt av de kompetente myndigheter, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner samt kvalifisert tilsyn.

Prinsippet om barnets beste er en slags overordnet ramme for alle barn i verden. Prinsippet er ingen nøytral- og ufravikelig idé, men en standard som kan tolkes ulikt i forskjellige kulturelle kontekster. Kjønn, etnisk tilhørighet og sosial klasse er også faktorer som kan ha innflytelse på hvordan barnets beste blir oppfattet.

Philip Alston (1994) viser til at når man i det moderne vestlige samfunn i mange sammenhenger regner barns medvirkning som å være i tråd med barnets beste, vil dette i mange ikke-vestlige samfunn bli oppfattet som å være i strid med barnets beste og lokale kulturelle verdier. Trude Haugli (2008) viser til at prinsippet om barnets beste er beskrevet som det mest sentrale i barnekonvensjonen, og bygger på en grunnidé om at man ved alle beslutninger om barn skal ta utgangspunkt i det enkelte barns behov og forutsetninger. Videre mener Haugli (2008) at ideen er unik i den forstand at ingen andre internasjonale rettsdokumenter har en slik bredde som dette prinsippet. Med det i tankene er det kanskje ikke så rart at dette er sentralt i barnehageprofesjonen?

### 2.4.1 Godhetsmakt

Østrem (2012) viser til:

Synet på barn kan ikke isoleres fra spørsmålene om hva som defineres som gyldig kunnskap om barn, hvem som er i posisjon til å definere hvilken kunnskap vi trenger, hvordan kunnskapen artikuleres og hvilket språk vi bruker for å beskrive barn. Diskursbegrepet kan være egnet for å tydeliggjøre hvordan kunnskap om og forståelser av barn får gyldighet. En diskurs som står sentralt i argumentasjonen for at det er nødvendig å etablere bestemte former for kunnskap om barn, og den som kalles godhetsdiskursen. (s. 63)

Jeg tolker Østrems sitat til at den med gyldig kunnskap og som er i posisjon til å uttale seg om barnets beste kan være barnehagelæreren/pedagogen hvis man ser dette fra et barnehageperspektiv. Når barnehagelæreren handler ut fra barnets beste, hvem har da definert hva som *er* barnets beste?

Min opplevelse er at det i barnehagen ligger diskusjoner, tanker og enighet om hva som er til barnets beste, uten at dette nødvendigvis er dokumentert eller satt i system. Jeg har en fornemmelse av at forskjellene på hvorvidt dette er tatt opp som tema og gjennomarbeidet som begre, for å skape en felles forståelse i personalgruppen, er like forskjellig som ved andre begrep som er beskrevet i denne oppgaven. Det finnes forhåpentligvis personalgrupper som har jobbet med begrepet og fått en felles plattform og felles forståelse for innholdet av barnets beste. Samtidig tror jeg at det heller er motsatt, at det handles etter prinsippet barnets beste, uten at dette er definert i et fellesskap.

Østrem (2012) viser eksempelvis til argumentasjon for hvorfor man skal hente inn opplysninger i form av spørreskjema, tester og kartleggingsmateriell. Hun begrunner dette med godhetsargumenter som vist i sitatet under:

En fellesnevner er imidlertid at det vises til et overordnet formål: Man vil det gode for barnet. Kritikken mot kartleggingstrenden tilbakevises med godhetsargumenter som nærmest er uangripelige. Når godheten brukes som argument, kan ingen være uenig uten samtidig å være imot det gode. (s. 63)

Hva jeg kan tolke ut fra det Østrem her formidler er at det ikke er noe egnet motsvar å gi hvis barnets beste blir brukt som argumentasjon. Velger du å være uenig, er det da slik at du

også har valgt å bestride verdigrunnlaget til den som utfører handlingen til barnets beste? Hvor går skillet der det er rom for å komme med motargumenter mot barnas beste?

Arendt (1996) viser til at godhet og argumenter i dens navn, heller kan føre til det motsatte av det er som er intensjonen. I Arendt (2012, s. 83) viser hun til «det som da kommer til syne, kan gjerne være av stor nytte, slik som det veldedige organisasjoner utretter, eller av stor verdi, slik som all sann solidarisk handling; men godhet er det nettopp ikke».

Jeg tolker Arendt sitat mot prinsippet om barnets beste og sitatet til Østrem, hvor hun viser til hvor utfordrende det kan være å argumentere mot forståelser rundt barnets beste. Videre finner jeg en kobling mellom disse to sitatene som beskrives som en gjeldene godhetsmakt. Med dette opplever jeg at Arendt på sin side er kritisk til om mennesket som art evner å handle kun innenfor godhetens tegn, uten å forvente seg noen form for anerkjennelse eller positiv omtale av egen organisasjon eller person. Østrem er tydelig i sitt sitat hvor hun viser til deler av samme tematikk som Arendt belyser, uten å sette intensjonen til profesjonsutøveren i tvil. Min tolkning bunner ut i at de begge oppfatter prinsippet om «godhetsmakt» eller «barnets beste» som krevende og at de begge er kritiske til bruken av denne betegnelsen.

Innledningsvis i inneværende kapittel viste jeg til Bae, hvor jeg undres over om profesjonen blir berørt. Min oppfatning er at man igjen kan stille spørsmål om barnehagelæreren evner å handle av godhet. Er man profesjonell hvis følelser styrer beslutningsevnen? Er det nettopp da man er profesjonell i utdanningssektoren, når følelsene *får* være med å ta beslutninger?

I en tankerekke hvor svaret på siste filosofiske spørsmål er *ja*, hvordan skal politikere kunne måle det? For om en avgjørelse er til det beste for barnet, så er kanskje barnehagen dyktig på å se barnet som individ og som subjekt. En barnehage hvor det tas ubetinget gode avgjørelser i samarbeid med hjemmet, til barnets beste, kan man jo tenke seg at er en god barnehage.

Hvordan kan denne type kvalitet måles?

### 3. Kvalitet

Kvalitet i barnehagen har fått større fokus i nyere tid fra regjering og politikere. Det er også mange stemmer i barnehageprofesjonen ved styrere, forskere, barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen som i større grad uttaler seg om kvalitetsbegrepet i barnehagen. Det er viktig for barna, for personalet, for foreldrene, for kommunene og ikke minst for politikerne. Kvalitet er viktig, som et hovedprinsipp i denne oppgaven, og for meg er det minst like viktig å vite hva som ligger i kvalitetsbegrepet i barnehagen. For hva er egentlig kvalitet i barnehagen? Kan ønsket og målet om kvalitet føre til at barndommens egenverdi får mindre fokus?

#### 3.1 Hva betyr kvalitet i barnehagen?

Det Store norske leksikon (2018) sier at: «...kvalitet er evnen til å tilfredsstille kundens eller brukerens krav og forventninger». Dette kan også brukes i barnehagen, hvor etter mitt syn foreldrene er kunder og barna er brukere. Min begrunnelse for å ha denne oppfatningen er at det er foreldrene som hører på anbefalinger, velger barnehage, søker plass og betaler. Barna er de som bruker tilbudet foreldrene kjøper og kan si noe om trivsel, som igjen kan være tegn på kvalitet. Denne tematikken er det uenighet om i barnehagesektoren, men diskusjonen i seg selv er ikke essensiell i denne oppgaven. Målet med å vise til denne tankerekken og diskursen er å fremvise noen av de ulike meningene som befinner seg i sektoren. Politikerne er opptatt av å måle barnehagene i Norge på kvalitet, hvem sin stemme ønsker de skal bli hørt? Blir eksempelvis barna som brukere av barnehagetilbudet lyttet til? Blir profesjonen med alle hverdagshistorier lyttet til?

I bokserien *Dette vet vi om...* i regi av Thomas Nordahl og Ole Hansen, har de stått for en bok som heter *Dette vet vi om betydningen av kvalitet i barnehagen*. Nordahl og Hansen (2016) innleder denne boken med de to hovedtradisjonene i småbarnspedagogikken; den engelsk-franske, der hovedvekten ligger på tidlig læring av «akademiske ferdigheter». Den andre er den nordiske, som vektlegger å stimulere barnas utvikling til «frie mennesker». Begge har mange gode sider sier Nordahl og Hansen (2016), spesielt når de iverksettes på en passende måte i forhold til barnas utviklingsnivå. Som det er henvist til i kapittelet om «Historisk perspektiv» er det også her ulike meninger om hva som er innenfor barns utviklingsnivå.

Videre mener Nordahl og Hansen (2016) at disse to bør kombineres. Fordelen med kombinasjonen vil være i forbindelse med læreplaner, der kreativitet, lek og læring blir utviklet i tråd med barnet. Er det slik i en barnehage at det som gjelder én treåring også med sikkerhet gjelder alle treåringer? Utvikles alle barn likt?

Jeg mener at idéen og tanken om kvalitet i barnehagen er god. Men hvordan skal vi, som samfunn, finne ut om en barnehage har god kvalitet? Jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet, samtidig som jeg undrer meg over at kvalitet kan måles når det ikke er en allment kjent definisjon på kvalitet i barnehage.

I *Kvalitet i barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 8), konkretiserer regjeringen en kvalitetsforståelse, og viser til at kvalitet er et begrep som vanskelig lar seg definere i en enkel og tydelig definisjon. Barnehagen skal ta utgangspunkt i samfunnsmandatet, dette er tidligere beskrevet i oppgaven under kapitlet «Institusjonalisert barndom», for så å si noe om hva som vil stå sentralt for å få kvalitet i barnehagene. Videre kommer en form for oppramsing av barnehagens innhold; personal, pedagogisk innhold, inkluderende tilbud for alle, samarbeid med hjem og skole. Jeg tolker dette slik at hvis en barnehage har et bra personale, godt pedagogisk innhold og har høy grad av samarbeid og samhandling, tilsvarer dette kvalitet. Hva er et dyktig personale i en barnehage? Er det å ta seg tid til en klem og vise omsorg, eller å sørge for godt pedagogisk innhold? Et godt samarbeid med foreldrene vil i mange tilfeller være avhengig av en god relasjon. Er det nok ansatte til at dette kan ivaretas og hvordan påvirker dette barndommens egenverdi?

Synnøve Berge er barnehagelærer og har skrevet et kapittel i boken til Line Melvold; *Bli opprørt, en bok om kvalitet i barnehagen* (2015). I dette kapitlet har hun fokus på øyeblikket, og hvor mye innhold det kan være i et øyeblikk. Berge (2015, s. 56) sier: «I en hverdag med alle øyeblikkene som inneholder så mye, er det mange barnehager som, for å nå kvalitetskravene som stilles, bruker ulike innkjøpte programmer, kartleggingskjemaer og måleverktøy, ofte med begrunnelse om å skape en felles faglig plattform i barnehagen.»

Videre sier hun at dette ikke trenger å være en dårlig tanke, noe jeg støtter henne i. Det som er like relevant er at det trenger ikke være en god tanke heller. Dette vil jeg belyse nærmere senere i oppgaven under kapitlet «Kan det måles?». Hva med Rammeplan, står det ikke tydelig der hva som forventes av en barnehage? Kan man tenke at ved å bruke tid, rom og refleksjoner på å etterleve Rammeplan vil man kunne vise til kvalitet?

Min oppfatning er at mange profesjonsutøvere, uavhengig av stilling og utdanning, syns at det er vanskelig å få tak på hva kvalitet i barnehagen egentlig er. Jeg opplever at mange ser sosial kompetanse som en av de aller viktigste områdene å jobbe med. Kan sosial kompetanse måles? Kan en barnehage med fokus på sosialkompetanse uten å bruke programmer og kartlegging allikevel være god og med høy kvalitet?

Med fokus på problemstillingen for oppgaven som lyder «I lys av Hannah Arendt – Hvordan blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet», kommer tankerekken rundt inkludering også inn. Barndommens egenverdi og kvalitetsperspektivet henger tett sammen og er avhengige av hverandre som Arnesen (2012) viser til i kapittelet om inkludering. Arnesen (2012) omtaler begrepsparet inkludering og ekskludering som jeg tolker kan brukes i prosesser rundt begreper og hvordan disse påvirker hverandre. Arnesen (2012, s. 22) viser til at: «Subjektivt sett er ikke inkludering alltid ensbetydende med noe bra, og eksklusjon det samme som noe dårlig». Med dette opplever jeg at barndommens egenverdi og dets innhold kan bli ivaretatt av kvalitetsperspektivet, men til hvilken pris? Dette kan igjen vise at selv om barndommens egenverdi blir ivaretatt, er det ikke ensbetydende at dette ivaretas med god kvalitet.

Barndommens egenverdi er tidligere beskrevet som et stort og komplekst begrep. Jeg ønsker videre å vise til at kvalitetsbegrepet kan oppleves på samme måte. Kvalitet kan omhandle så mye, og i barnehagen er dette begrepet komplekst. Innholdet blir nesten uoverkommelig ettersom alt henger sammen. Vi snakker om barn, små barn og ikke et ferdig materiale. Barnehagene bruker i stadig større grad evalueringsskjemaer, pedagogiske programmer, standarder, testmetoder og kartlegginger for å måle barnas kunnskap og utvikling. Føler pedagogene seg ansvarliggjort når det stilles krav om kvalitet på eget arbeid, men liten grad av metodefrihet?

## 3.2 Rammevilkår

Det er mange steder i denne oppgaven jeg har hatt lyst til å si noe om rammevilkårene i barnehagen. For etter 15 år i barnehagesektoren, der jeg har erfaring fra alle stillinger, kommer ikke profesjonen unna rammevilkårene. Ett av rammevilkårene er bemanning, på lik linje som bygg og økonomi. For å drive barnehage må man ha bygg, økonomi og



bemanning. Jeg mener at disse tre er de viktigste rammefaktorene i barnehageverden. Denne oppgaven ser mer spesifikt på bemanning.

### 3.2.1 Bemanning

I 2018 er bemanning et enormt fokusområde for profesjonen. Jan Tore Sanner som nylig påtroppende Kunnskapsminister og Torbjørn Røe Isaksen som tidligere Kunnskapsminister, har lagt frem forslag på bemanningsnorm. Det er den samme bemanningsnormen som har vært en uskreven regel over store deler av landet siden 1970-årene. Med uskreven regel mener jeg at dette ikke er lovfestet, slik pedagogtettheten er. Pedagogtettheten er 18 barn over tre år per pedagog, og 9 barn under tre år per pedagog. Dette er endret eller skjerpet slik det står i lovteksten, og vil fra 01.08.18 være 14 barn over tre år per pedagog og 7 barn under tre år per pedagog (Lovdata, 2017). Det foreligger fortsatt ingen bestemmelse om voksentettheten i forhold til resten av personalet, kun et forslag. Hvorfor er dette viktig?

Dagsavisen (2018) viser til barnepsykolog Magne Raundalen og hans facebookinnlegg hvor han uttaler seg om bemanningsnorm. Raundalen har 40 års yrkeserfaring som barnepsykolog og viser til viktighetsgraden av trygghet for utvikling av barnehjernen. Han har tidligere kjempet for at minst halvparten av de ansatte i barnehagen må være skolerte, i tillegg til riktig bemanning.

Statistikk på udir.no, viser at det per desember 2017 var 3 barn per ansatt i barnehagen med best voksentetthet, mot 7,7 barn per ansatt i barnehagen med dårligst voksentetthet. Dette er barn regnet om til barn over 3 år. Tallene viser enorme forskjeller på hvordan barnehagene drives. Bemanning er viktig for å sikre kvalitet, det var det stor enighet om i profesjonen og regjering, helt frem til forslaget som er tidligere nevnt kom. Hvorfor er dette så galt da? Det vil bli endring til det bedre i de barnehagene som har 7,7 barn per ansatt å vise til. Vil det ikke bli lik bemanning, akkurat slik vi ønsker?

Med denne bemanningen kan vi ikke sikre at alle barn blir sett, hørt og får den oppfølgingen de har behov for og det barna har lovpålagt krav på. Det har vært store endringer i barnehagefeltet siden 70-tallet. For opplysningens skyld vil jeg vise til en kort liste, hentet fra Anniken Myrnes sin kronikk (2018) over hvilke endringer som har skjedd på barnehagefeltet siden da, det er omfattende og ansvarstyngt. Myrnes har brukt Barnehagepionerene som kilde.

- 1975: For første gang kom lov om barnehager.
- 1987: Stortingsmelding nr. 8, med fokus på barnehagens innhold.
- 1991: Norge forplikter seg til FN's barnekonvensjon, noe som styrket barns rettslige stilling i samfunnet. Dette fikk betydning for senere fornyelse av Barnehageloven og Rammeplan.
- 1995: Ny Barnehagelov som understreker at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Det settes også i gang et utviklingsprosjekt for å bedre barnehagepolitikken.
- 1996: Den første Rammeplan kom, som er en forskrift til loven. Den gav barnehagene en nasjonal ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet.
- 1997: Reform 97. Skolestart senkes til seks år. De ledige plassene i barnehagene etter seksåringene, blir fylt opp av ett- og to-åringer. Det var nytt for barnehagene med så mange barn i denne aldersgruppen.
- 2005: Revidert Barnehagelov der begrepet barns medvirkning vektlegges tungt.
- 2006: Barnehagen blir overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Barnehagen blir dermed en del av utdanningsløpet.
- 2009: Det innføres lovfestet rett til barnehageplass for alle som ønsker det. Regjeringens hovedmål for barnehagepolitikken er å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet.
- 2011: Revidert Rammeplan
- 2017: Ny Rammeplan med enda flere krav til barnehagens personale.

Anniken Myrnes er barnehagelærer og har med denne oversikten etter min tolkning ønsket å vise hvordan barnehagen har utviklet seg gjennom de siste årene, og hun stiller spørsmålet om hvorfor profesjonen ikke jubler over bemanningsnorm. Videre i kronikken sier hun: «For de som fortsatt måtte være i tvil, så er ikke barnehagen et sted for 'pass av barn', men en institusjon i utdanningssystemet med et samfunnsmandat styrt av lover og forpliktende rammeverk». Dette sitatet er tatt med som en forsterkning for å vise til at det settes stadig høyere krav til hva barnehagen skal inneholde og tilby, uten at bemanning og andre rammevilkår nødvendigvis er tilpasset dette. Jeg oppfatter også at hun er også dyktig i sin kronikk til å vise frem rammevilkår innenfor bemanning som er avgjørende for at en bemanningsnorm skal kunne gi et positivt løft for barnehagene.

Pettersvold og Østrem (2012) sier at:

Når pedagogene skal vise at de innfrir målene i de planene de er pålagt å følge, innretter de barnehagen og setter barna i scenarier som kan understøtte dokumentasjonen. I dette arbeidet erstattes «pedagogen av hjertet» med «politibetjenten» eller oppdrageren. «Politibetjenten» sørger for å opprettholde orden, en orden som må være til stede for at det praktiske arbeidet skal kunne gjennomføres mest mulig raskt og effektivt. (s. 106)

Jeg vil med dette sitatet vise til ulike roller en ansatt i barnehagen kan inneha. Min tolkning er at Pettersvold og Østrem viser til at dette kan handle om institusjonell orden. Dette kan videre settes i sammenheng med kravene til dokumentasjon og at yrkesutøveren velger å handle «med hodet og ikke med hjertet». Dette kan ses i to sammenhenger. Den ene i forhold til riktig bemanning til økte krav, og den andre i forhold til tilpasning av arbeidsmetodikk for å møte planer og målbare krav. Jeg kommer nærmere inn på denne tematikken i kapitlet «*Kan kvalitet måles?*».

Innenfor rammevilkårene har jeg valgt å fokusere på bemanning, og innenfor bemanning ligger det igjen mye informasjon å ta frem. I denne oppgaven har jeg valgt å vise til et historisk perspektiv, for å synliggjøre at barnehagen har vært under svært stor grad av endring. Burde bemanningsnormen da bli lik, eller burde den videreutvikles i samråd med barnehagen? Jeg har valgt ut det jeg mener er essensielle faktorer innenfor rammevilkår og bemanning. Samtidig vil barnehagens åpningstid spille inn, barn med behov for særlig oppfølging (for eksempel minoritetsspråklige barn eller barn med nedsatt funksjonsevne), familiesituasjoner, samarbeid med andre instanser som for eksempel barnevern og helsestasjonen, planleggingstid og vikarbruk. Barnehagens oppgaver er svært omfattende, og jeg har valgt å kun belyse noen aspekter innenfor bemanningsnormen. Inkludering er passende å trekke frem igjen i denne delen, nettopp for barna sin del. Vil barnehagen klare å inkludere alle barna og tilrettelegge for en god barndom hvis rammevilkårene ikke er oppfylt?

### 3.3 Kan kvalitet måles?

Dahlberg, Moss og Pence (1999, s. 149) viser til at: «Kvalitetsdiskursen har vært en del av barnehagediskusjonen på en rekke måter helt siden den så dagens lys tidlig i 1980-årene:

innenfor forskning, målingsproblematikk, standarder og retningslinjer for god praksis». Jeg velger å ta med dette sitatet for å tidfeste når kvalitetsbegrepet kom og ble gjeldene i barnehagesektoren.

Videre sier Dahlberg, Moss og Pence (1999) at fokuset på kvalitet har ført til en utvikling av en rekke kriterier som brukes for å evaluere barnehagene. Kriteriene kan kategoriseres til tre områder: struktur, prosess og resultat, sier Dahlberg, Moss og Pence (1999). Disse tre kategoriene beskrives og listes opp av Dahlberg, Moss og Pence (1999) på denne måten:

Strukturelle kriterier (av og til kalles de «input»-kriterier) viser til ressursmessige og organisatoriske aspekter ved barnehagen, som gruppestørrelse, grad av utdanning blant de ansatte, antallet barn per voksen, om det benyttes en læreplan, og hvordan en slik læreplan praktiseres.

Prosess kriterier refererer til det som skjer i barnehagen, særlig til barnas aktiviteter, de voksnes måte å oppføre seg på og samspillet mellom barn og voksne. Denne kategorien kan utvides til å inkludere forholdet mellom barnehagen og foreldre.

Resultat-kriterier har stort sett blitt definert ved hjelp av aspekter ved barnets utvikling som man har antatt har vært ønskelige, men også til barns senere prestasjoner på skolen og i det sosiale og økonomiske liv helt opp til voksen alder. (s. 149-150)

Dette sitatet viser til en kategorisering over hvordan man kan velge å se på kvalitet, og hva de måles på eller etter innad i de ulike kategoriene. Treffer disse kategoriene alle aspekt innenfor hva som er kvalitet i barnehagen i dag? I denne oversikten savner jeg at sosial kompetanse er nevnt. Jeg viser da til samspill mellom barn og barn, og hvordan barn opplever sin egen hverdag.

Nordahl og Hansen (2016) beskriver kvalitet som et begrep som er og har vært vanskelig å forholde seg til, og det fremstår som et sammensatt og vagt begrep. Videre sier Nordahl og Hansen (2016) at de aller fleste vil kunne være enig i at høyest mulig kvalitet er en nødvendig forutsetning for å kunne ivareta barnehagens samfunnsoppdrag på best mulig måte. I samme bok henvises det til Brostöm, Hansen & Helle (2004, s. 9), og deres eksempel om hva som er betydningsfullt, innehar en verdi og som kan tas i bruk i en kvalitetsforståelse: «Kvalitet betegner et objekts eller et fenomens beskaffenhet og egenskaper, altså det som kjennetegner eller utmerker noe og skiller det fra andre objekter eller fenomener. Kvaliteten i barnehage er dermed de typiske kjennetegnene for denne

institusjonen, fysisk, sosialt, organisatorisk og kulturelt». Jeg opplever dermed at Nordahl og Hansen (2016) mener en slik forståelse er observerbar og kan representere kvalitet.

Berge (2015) henviser til at det har skjedd en merkbar økning til kravene om kvalitet i barnehagene, og at hun opplever at kommunene bruker mye kapasitet på å formulere hvilke grep som skal tas i bruk for å øke kvaliteten i barnehagene gjennom vekt på systematikk, evaluering og resultater. Hvilke resultater er det kommunene og samfunnet ønsker seg? Berge (2015) viser til at gjennom målbare resultater av de strategier og målsettinger kommunen har satt, betyr det at barnehagene i kommunen må jobbe likt. Gjennom styringsdata, altså resultatene av det kommunene velger å måle, kan de se om utviklingen går i ønsket retning. Videre kan de samle inn denne dataen slik at de mer systematisk kan følge opp og styre barnehagesektoren. Videre saksgang er å videreutvikle en skriftlig rapportering, for å så utarbeide en tiltaksplan som sikrer implementering. Barnehagene må ha enhetlige rutiner for hvordan tiltakene skal kunne dokumenteres og systematisk følges sier Berge (2015). Hever dette kvaliteten i norske barnehager? Er det barn som subjekt det er snakk om, eller er det objekter med identiske resultater hver gang? Berge (2015, s. 54) sier også: «pedagogene står i fare for å bli «barneteknikere» som skal utføre et arbeid etter forskrevet og standardiserte metoder, dette skal gjøres med presisjon for å oppnå forhåndsdefinerte resultater».

Dette støttes av Evenrud (2015) som sier:

Jeg har vært i barnehagen hver dag i over ti år, og har blitt overrasket hver eneste dag. Ingen dag er lik, og ingen barn er like. Hvordan kan da noen mene at de vet hva som er rett for alle barn? Hvorfor florerer det med verktøy, metoder og pedagogiske opplegg som utviklerne mener passer for alle barn? Hva i all verden får noen til å tro at treåringer er en homogen gruppe? (s. 17)

Disse to sitatene kan ses opp mot hverandre som en beskrivelse av profesjonsutøverens hverdag. Min tolkning av dette er at de begge beskriver en bekymring rundt et stadig økende krav til standardiserte metoder, og at de stiller kritiske spørsmål til om resultatet teller mer enn å se på barnet som subjekt.

Jan Ubøe er professor ved Norges Handelshøyskole, og ble omtalt i Fagbladet (Münchow, 2015) sammen med Bjarne Berg Wig, som er fagbokforfatter og faglærer, om målstyring. Her viser de til at målstyring er både kostbart og lite lønnsomt i utviklingen av for eksempel

en kommune. Ubøe uttaler: Målstyring får samfunnet til å stoppe opp. Det gir et stort tap i effektivitet fordi individer konkurrerer seg imellom og ikke bidrar med sine fortrinn». Videre sier artikkelen:

Målstyring fører til at hver avdeling blir opptatt av å rapportere best mulig for sin egen aktivitet og gjør prioriteringer med det for øyet. En beslutning som er optimal for et enkelt ledd i kjeden, kan være direkte skadelig for de andre leddene, påpeker Ubøe. Forebyggende arbeid som ikke gir direkte uttelling, blir lagt til side, og kun det som gir uttelling her og nå blir prioritert.

Dette kan knyttes direkte til hva Berge og Evenrud beskriver fra barnehagehverdagen, slik jeg tolker det. For hvis pedagogene skal utføre alle kartlegginger, tester, dokumentasjon og resultater så blir vel tiden sammen med barna borte? Blir det bedre kvalitet når det personalet som har pedagogisk utdanning ikke er nærmest barna i hverdagen?

Evenrud (2015) viser til at det er de voksne som er en kvalitetsindikator når det kommer til kvalitet i barnehagen. Barnehagen er ikke noe unntak fra andre arbeidsplasser, variasjonene på personalet er like utbredt som variasjonene i barns utviklings- og læringsløp. Det er ingen mennesker som er helt identiske, ikke en gang tvillinger. Evenrud sier at tvillinger kan være tett opp mot identiske, men de vil på ett eller flere punkter avvike hverandre i reaksjon, holdning, atferd eller meninger.

Østrem (2015) er også opptatt av dette, og trekker ikke bare inn kartlegging, men også det å sette barn i bås. Hun viser til barn med språkvansker, atferdsvansker og diagnostisering der fravik fra normalt antatt tendens har fokus. Hvem har bestemt hva som er normalt? Østrem (2015) sier:

Hvis maktutøvelse i samfunnet er forbundet med utviklingen og forvaltning av kunnskap, er det grunn til å spørre hva som defineres som gyldig kunnskap om barn. Hvordan blir denne kunnskapen til, hvem forvalter den og hvordan bidrar kunnskapen til disiplinering av barn? Den diagnostiske kulturen tydeliggjør kunnskapens disiplinerende funksjon og de tette forbindelsene mellom kunnskap og makt. (s. 55)

I sitatet til Østrem opplever jeg en tydelighet rundt inkluderings- og ekskluderingsmatikken. Jeg tolker dette som at Østrem setter spørsmålsteget ved hvordan

man ser barnet som subjekt når måleparameterne for kvalitet styres fra systemnivå, som jeg kan knytte til barndommens egenverdi og kvalitetsperspektivet.

Hva betyr dette for barnehagen og profesjonsutøveren? Anerkjennelse av barn som aktive subjekter handler blant annet om å se hvordan barn kan yte motstand mot å innordne seg i eksisterende diskurser. Barns lek kan i stor grad tolkes inn i dette perspektivet, sier Østrem (2015). Ifølge Brian Smith (1977) er barns lek en motkultur til voksenkulturen, den setter verden på hodet og gjør seg verdifull der og da. Barns lek kan ses som en motstand mot de voksnes kunnskapsregimer hvis den får lekes på barns egne premisser, sier Østrem (2015). Videre sier Østrem (2015) at ved å tilskrive barn en aktiv subjektposisjon med reell motstandskraft, så kan dette ses på som en motsats til dagens tendenser til å registrere personlige opplysninger om barn for å avdekke kognitive, sosiale, emosjonelle og genetiske avvik.

Det er flere som jobber for kvalitet i barnehagene på den måten som er beskrevet i dette kapitlet. Jeg velger å igjen å vise til de to forskningsprosjektene som tidligere er omtalt, som har som målsetting å øke kvaliteten i barnehagen. Begge forskningsprosjektene er styrt fra kommune og fylke.

Kultur for læring (2018) er et prosjekt i Hedmark, hvor alle barn kartlegges sammen med personal og foreldre. Dette prosjektet drives av SePU ved Høgskolen Innlandet og har, sammen med fylkesmannen, et formål om at barnehager og skoler jobber for en kultur for læring. Dette er bestemt av fylkesmannen, og profesjonsutøveren har svært liten til ingen påvirkningsgrad i denne sammenheng og som prosjekt. Det er profesjonsutøveren og enhetene (barnehagene og skolene) som må utføre kartleggingen, innhente samtykkeskjema fra foreldrene og besvare selv. På barnehagenivå skal barna besvare en rekke spørsmål ved «smileys».

Etter å ha vært en deltaker i dette prosjektet i min rolle som styrer i barnehage, er min opplevelse at barn med nedsatt funksjonsevne vil i svært liten til ingen grad bli inkludert og «målt». Et eksempel på dette er barn med Downs syndrom. Den samme ekskluderingen vil foreligge for de barna som ikke har tilegnet seg norsk.

Agderprosjektet (2018) er et annet forskningsprosjekt, i Agder, hvor det er fokus på femåringene. Det er forskere fra Universitetet i Stavanger og fra Universitetet i Agder som driver dette prosjektet for Fylkeskommunen Aust- og Vest Agder. Hovedmålet med dette

prosjektet er at de har en fokusgruppe på 50 barnehager som aktivt og systematisk «klargjør» femåringene for skolen. De har fokusområder som stimulerer sosiale ferdigheter, selvregulering, språk og matematikk. Fokusgruppen skal sammenlignes med 50 andre barnehager (sammenligningsgruppe). Prosjektet viser til «lekbasert læring» og barna skal gjennom et førskoleopplegg to timer fire dager i uken, hvor det er en barnehagelærer som gjennomfører dette i barnehagen.

### 3.4 Etikk

I ønsket om å ha best mulig kvalitet, og når veien mot målet er satt – husker vi på etikken? Melvold (2014) viser til at det er litt av et ansvar å være glad i noen andre enn selv, slik foreldre og barn hører sammen. Videre sier Melvold (2014) at i barnehagen har vi en litt annen tilknytning til barna, og familiene, men vi er tilknyttet hverandre. Vi blir glade i barna i barnehagen, og relasjonene til familiene blir tydelige gjennom flere år i samme barnehage. Er personalet ikledd en profesjonsrolle som inneholder en grad av følelser?

Løgstrup (1958) skrev om *Den etiske fordring*:

Vi utleverer hverandre. Derfor har vi aldri noe med andre mennesker å gjøre uten at vi har noe av deres liv i vår hånd. Det særegne ved det profesjonelle maktforholdet er at det er faglig formidlet. Etisk sett er det vår oppgave å bruke makten til den andres beste – å ta vare på vår nestes liv som vi har i vår hånd.

I lys av sitatet til Løgstrup undrer jeg meg over om kvalitet er noe som kan måles? Hva med alt som ikke kan måles, er ikke det av betydning? I barnehagen kan det være ansatt en uten barnehagefaglig utdanning, men som samtidig er en av de tryggeste og varmeste i personalgruppen. Hvordan kommer det frem i en kartlegging?

Nordahl og Hansen (2015) sier at hovedmålet er å hele tiden ha en barnehagepraksis som evner å realisere alle barns potensial for læring og utvikling. Videre sier de at det er viktig å sørge for at barnehagene har et personale med god pedagogisk kompetanse. Med dette mener Nordahl og Hansen (2015) at det må være kompetanse som bidrar til at personalet kan arbeide systematisk og reflektert, med både hvert enkelt barn og hele barnegruppen. I dagens debatter er det spesielt en faktor som bør nevnes også i denne sammenheng, og det er bemanning. Dette er tidligere omtalt i kapittelet «Rammevilkår». Jeg har valgt å også omtale bemanning i dette kapittelet fra et mer etisk aspekt.



Våren 2018 kan det leses en rekke innlegg i debatten og rundt bemanning. Disse innleggene er etterspurt av en gruppe i profesjonen, som har laget en aksjon for å synliggjøre hvordan det *kan* være i en hverdagssituasjon i dagens barnehager (Dagsavisen opplyser om at det er kommet inn 250 hverdagshistorier, og et utvalg blir lagt ut på sosiale medier). Det er facebookgruppa «Barnehageopprøret 2018» som oppfordrer til å dele disse historiene, og får i mars 2018 støtte av Utdanningsforbundet, skriver Dagsavisen. Utdanningsforbundet viser til bemanningsnormen som skal komme, og sier til Dagsavisen at de har høye forventninger. I samme artikkel får de støtte av Lars Gulbrandsen som tidligere var prosjektleder i «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBan) frem til 2016. Han mener at barnehagene i Norge er på god vei til et betydelig kvalitetsløft og at bemanningsnormen kommer på et godt tidspunkt, i tillegg til at pedagognormen blir skjerpet. Dette opprøret beskrives som en taushetskultur som slår sprekker. Barnehageforum.no kom med et innlegg mars 2018 som omhandler en kronikk som Anniken Myrnes skrev i februar 2018. Hun ble invitert til «God morgen Norge» sammen med Jan Tore Sanner, hvor temaet som ble fremstilt er av etisk grunnlag: en strikk som er tøyd så langt at den ikke tøytes lenger. Den slår sprekker, ikke i alle barnehager, men i mange.

I følge Sanner er det ingen grunn til bekymring. Barnehagene og barnehageeierne kan fortsatt strekke seg litt mer. Han får støtte av Arild Olsen, administrerende direktør i Private barnehagers landsforening [PBL]. Olsen viser til at det ikke foreligger noen forskningsrapporter eller annen dokumentasjon som kan støtte den virkeligheten som aksjonen viser til. Er ikke 250 innlegg nok for PBL? Er ikke det dokumentasjon?

Utdanningsforbundet ved nestleder Hege Valås sier i samme artikkel i Dagsavisen at dette dessverre ikke er en nyhet. Utdanningsforbundet er opplyst om at det er lav bemanning i mange barnehager, som gir store forskjeller på hva slags tilbud barna får. Hvordan skal barnehagene jobbe med kvalitet og kompetanseløft av personal hvis det ikke er tilstrekkelig bemanning?

En annen side er når ønsket om kvalitet ligger der, men konsekvensen er å bruke programmerte metoder. Hvorfor kan dette problematiseres? Her må det opplyses om at barnehagelæreren tidligere hadde metodefrihet. Solveig Østrem, som eksempel, kjempet for at den skulle beholdes – mens Thomas Nordahl mente at denne absolutt måtte fjernes. Dette er en diskusjon jeg bare vil orientere om, her har avgjørelsen falt og metodefriheten er ikke lenger eksisterende hos barnehagelærer, men hos eier. Det er ikke i hovedsak metodefriheten

jeg sikter til, men umyndiggjøringen av pedagogisk personell på generelt grunnlag. Dette omhandler også etikk.

Hvordan kan ferdige programmer umyndiggjøre pedagogen? Berge (2015, s. 59) viser til at: «dette skjer fordi verktøyet ikke anerkjenner pedagogens kompetanse og antyder at deres utdanning ikke er tilstrekkelig i arbeidet med barn». Er ikke det mot sin hensikt? Vi, profesjonen, ønsker å gi personalet mer kompetanse for å øke kvaliteten. Oppnår vi dette når verktøyene oppleves å gi en følelse av utilstrekkelighet? Videre sier Berge (2015) at det gjennom slike verktøy kan det uttrykkes en mistillit til en profesjon, med utdanning og ekspertkunnskap rettet på og mot barn.

Blir pedagogene en gjenstand for et overvåkningssystem, spør Berge (2015), der de nøye blir veiledet i sin praksis for å nå kommunens målsetting? Er dette noe vi ønsker å godta i dagens samfunn?

Jeg lar etikkens tankebane hvile med disse to spørsmålene, bryter videre opp og går over i en avrunding. I kapitlene om barndommens egenverdi og kvalitet har jeg løftet frem en rekke refleksjoner, drøftinger, synspunkter og teoretiske tilnærminger. I disse kapitlene har jeg plukket to store begrep fra hverandre, og holdt fokus på noen indikatorer. Innholdet som er belyst kan kritiseres med tanke på hva som er utelatt. Det er to begreper som begge er krevende å fremstille, da de bærer et stort innhold hver for seg. I mitt arbeid om å plukke de fra hverandre holdt jeg fokus på Arendt. Hva jeg har tolket som individ, handling og makt er blitt med inn i dette utvalget.

## 4. Hannah Arendt

Som nevnt innledningsvis har jeg i denne masteroppgaven latt meg inspirere av Hannah Arendt. Mine tolkninger, filosofiske tanker og betraktninger rundt hennes perspektiver vil komme underveis i dette kapittelet, særlig i lys av begrepene individ, handling og makt. I en verden som kan oppleves å kreve stadig mer lydighet og kvalitet, representerer Arendts tenking en viktig påminnelse om at et hvert individ må stoppe opp og tenke. I barnehageverden har jeg allerede vist til økende styring og økende press om kartlegging, kan det her være fruktbart å stoppe og tenke over egen profesjonsutøvelse?

### 4.1 Hvem var Hannah Arendt?

Hannah Arendt ble født av jødiske foreldre i Hannover i 1906, og vokste opp i Königsberg i Østpreussen. Mange av hendelsene som formet det 20.århundre, var også med på å forme Arendts liv. Ved utbruddet av første verdenskrig i 1914, var hun bare 8 år og tilbrakte allerede i ung alder en kort tid som flyktning. Som student på 1920-tallet oppleve hun den tyske Weimar-republikken, inflasjonen, de politiske urolighetene og etableringen av den tyske totalitære, nasjonalsosialistiske ideologi. Hun studerte filosofi under samtidens ledende filosofer; Edmund Husserl, Martin Heidegger og Karl Jaspers. En avhandling om kjærlighetsbegrepet hos Augustin ga den 23 år gamle Arendt doktorgraden i 1929, men i datidens Tyskland var utsiktene til karriere som filosof alt annet enn lyse for en uortodoks og frittenkende jødinne (Øverenget, 2008, Arendt, 2012).

Arendt begynte på sine studier ved universitetet i Marburg i 1924. Det var særlig to hovedretninger som påvirket Arendt her. Den ene var den moderne naturvitenskapens suksess og ønsket om å overføre denne metoden til alle tenkningens områder, den andre formalistisk lesing av Kant. Arendt ble utfordret på begge disse retningene i universitetsmiljøet. (Øverenget, 2008, Arendt, 2012).

Kort tid etter Hitlers maktovertakelse i 1933 ble hun arrestert for antinazistisk virksomhet; etter løslatelsen reiste hun til Paris. Arendt ble i Paris helt frem til 1940, hvor hun arbeidet for den sionistiske organisasjonen WIZO («Kvinnens internasjonale sionistiske organisasjon»). I 1940 lyktes Arendt å flykte til New York, hvor hun ble værende resten av

sitt liv. Ti år etter hun kom til New York ble hun amerikansk statsborger, etter 15 år som statsløs. Hun døde i 1975 (Øverenget, 2008, Arendt, 2012).

Arendt opplevde store politiske og sosiale omveltninger på verdensbasis; begge verdenskriger, den kalde krigen, Korea- og Vietnamkrigen, kommunistforfølgelsen, borgerrettighetskampen, kvinnefrigjøringen og en teknologisk utvikling i raskt tempo. Hennes opplevelser og erfaringer av disse hendelsene har hatt stor betydning for forfatterskapet og hennes filosofiske og politiske tenkning. Arendt integrerer erfaring og filosofi på en konkret og allmenn måte. (Øverenget, 2008, Arendt, 2012).

## 4.2 Hvorfor velge Hannah Arendt?

Øverenget (2008) beskriver Arendt slik:

Hun var jødinnen som la seg ut med sionistene ved å advare mot opprettelsen av Israel. Hun var den kvinnelige tenkeren som kritiserte den fremvoksende feminismen. Hun var antirasisten som gikk imot amerikanernes bruk av føderale tropper for å tvinge igjennom en integrering av fargende barn i de «hvite» skolene. «Jeg passer simpelthen ikke inn», uttalte Arendt ved flere anledninger. Men det var ikke noe hun regnet som en svakhet, hun hadde tvert imot et uttalt ønske om ikke å passe inn. (s. 10)

Dette sitatet og utsagnet syns jeg passer godt i oppgavens tematikk. Det synliggjør også at barnehageprofesjonen i større grad kanskje kunne gått egne veier. For å presisere, så tenker jeg her at man som profesjonelle yrkesutøvere burde reflektere mer kritisk over egen praksis og yrkesstolthet. Dette er ikke ment som kritikk, men heller en opplevelse av at det er mer å hente. Jeg viser her til kapittelet om *Kvalitet* og så *Etikk*, hvor jeg går inn på profesjonelle yrkesutøvere som i dagens samfunn reflekterer rundt nettopp dette (Barnehageopprøret).

I min tolkning av Arendt og i overført betydning ser jeg for meg en verden full av profesjonsutøvere som er villige til å tørre å være trygge i seg selv og sin rolle, være gode nok og tørre å stå opp mot et stadig større krav om at «alle» skal passe inn i et skjema og være innenfor en «normal». Hvem har bestemt hva som er normalt?

Allerede fra første oppfølging under svangerskap til barnet blir født skal det passe inn i et skjema som sier noe om en «normal». Videre blir barnet fulgt opp på helsestasjonen, med

kurver/skaleringer som ligger over og under «normalen». Skal det skjema også inn i barnehagene på alle barn i alle aldre for å sjekke om de er «normale»? Er det ikke nettopp det barnet, som kan tolkes som et av Arendts individ, som står i fare for å miste deler av barndommens egenverdi?

Det eksisterer allerede flere typer skjema som skal være et hjelpemiddel for pedagogene, eksempler på slike skjemaer er «Alle Med» og «TRAS». Er dette kun et hjelpemiddel når barnehageeiere pålegger profesjonsutøverne å ta det i bruk? I hvilken hensikt brukes de? Mange jeg har snakket med mener at dette er en form for kvalitetskontroll, et annet argument er å oppdage de som trenger hjelp. Kan man kontrollere kvalitet ved hjelp av generelle skjemaer, uten å ta hensyn til barnet som subjekt?

Tar disse verktøyene også hensyn til barndommens egenverdi? Jeg kommer tilbake til de tre hovedbegrepene individ, handling og makt litt senere i dette kapittelet, og vil innen individ se nærmere på hva som er «normalt» og hva som er «annerledes» slik Arendt filosoferer rundt denne tematikken.

Å velge Hannah Arendt i en oppgave der problemstillingen er *Hvordan blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet?* er ikke helt opplagt. Hos Arendt fant jeg imidlertid noe som inspirerte meg når jeg så nærmere på begrepene individ, handling og makt. I beskrivelsen av hva som inspirerte meg passer det godt å bruke et sitat som beskriver en grunnholdning som Arendt har om mennesket og det naturlige iboende i mennesket. «Menneskets «natur» er kun «menneskelig» i den grad den gir mennesket muligheten til å bli noe høyst unaturlig, nemlig menneske» (Øverenget, 2008, s. 41)

Jeg tolker dette sitatet til at det Arendt fremhever er at mennesket er et naturlig vesen med naturlige livsbetingelser. Vi inngår ikke bare i en naturlig sirkel av fødsel og død, et hvert menneske er også en helt ny begynnelse av noe unikt, som både kan være vanskelig og lett. Her er en annen tolkning og en mulig forklaring på Arendts filosofi: En ny begynnelse kan du få flere ganger i løpet av livet, og er for mange det selve livet handler om. Du kan få en ny begynnelse ved barnehagestart, skolestart, jobb, bytte jobb, få eller bytte partner og lignende. Hvert individ som kommer til verden, står ved begynnelsen av en fortelling som ikke er ferdig og forutbestemt. Hvert individ er unikt og ulikt alle andre, og det ligger ikke en ferdig «oppskrift» på hvordan nettopp dette livet blir. Det eneste vi vet, er at fortellingen, hverken kommer til å fullstendig gjenta en tidligere fortelling eller foregripe en helt identisk ved et senere tidspunkt (Øverenget, 2008). Denne tankerekken kan ses opp mot barnet og

barndommens egenverdi, i form av at hvert barn må få mulighet til å utforske, oppleve og erfare selv. De skal få mulighet til å danne et empirisk grunnlag for å kunne fortsette å utvide sine iboende evner. Denne begynnelsen følger hver og en av oss gjennom hele livet, og den gjentas hver gang vi handler. Dermed kan jeg i denne oppgaven se individet som barnet og i tillegg se dette i forhold til profesjonsutøveren. Profesjonsutøveren vil hele tiden vil ha et valg om å tilrettelegge for barnet og barndommens egenverdi, og har hver dag sin helt egen begynnelse. Hvis tanken som profesjonsutøver vil kunne være at hver dag er en ny begynnelse som gir mulighet til å oppleve, dele erfaringer, legge til rette på nytt grunnlag og i tillegg gi nye sjanser til barnet som enkeltindivid er, tar man da barndommens egenverdi på alvor? Har profesjonen da et reelt utgangspunkt for å kunne etterstrebe kvalitet på individnivå?

#### **4.2.1 Individ**

Jeg har her beskrevet begrepet individ i lys av Arendts tenkning og filosofi. Individualitet betyr for Arendt (2012) det menneskene har felles og det som gjør dem like i verdighet. Arendt mener at alle er forskjellige og hver og en er enestående. Barnehageprofesjonen skal se hvert individ, barnet, fra det er i sitt livs mest sårbare situasjon, nemlig å tilegne seg andre trygghetsroller enn sine foreldre/foresatte. Måten jeg tolker Arendts betydning av individ, er dette en styrke å ta med seg som profesjonsutøver, nemlig at hver og en er enestående. Iboende i ethvert individ er både handling og tale grunnleggende sier Arendt. Disse to manifesterer seg på to måter; som likhet og ulikhet (Arendt, 2012). Videre hevder Arendt at:

Uten likhet ville menneskene ikke forstå hverken hverandre, heller ikke kunne legge planer for en verden uten oss selv, men som like fullt vil bli befolket av våre like. Uten ulikhet, det at hver enkelt person er absolutt forskjellig fra alle andre som lever, har levd eller kommer til å leve, hadde vi ikke hatt behov for hverken språk eller handling for å kommunisere; et tegn – eller lyd språk ville ha vært tilstrekkelig for i nødsfall å kunne meddele våre helt identiske behov. (s. 176)

Med dette sitatet ønsker jeg å vise hvordan Arendt selv beskriver et komplekst vesen som oss mennesker. Min tolkning er at mennesket og dermed individet må ses på i flere ulike vinkler, i flere ulike situasjoner og oppleves av andre individer. Hvert individ er både like og ulike og dermed også med ulike forutsetninger og utgangspunkt, uten noen større dramatik enn det. Konkret tolker jeg at dette til at Arendt mener man som menneske må bli sett og

opplevd for å finnes. Når jeg overfører denne tolkningen til min problemstilling og oppgave, kan tolkningen ses i sammenheng med innledningen av dette kapittelet. Tankerekken rundt skjema, kartlegging og masseproduserte verktøy vil også kunne ses i sammenheng med denne måten å se individet på. Hvis alle individ er både like og ulike, hvorfor er det bare det som er likt, og som blir en standard, som er innenfor normalen? Hvorfor skal det som er normalt for deg nødvendigvis det som er normalt for meg?

Arendt (2012) presiserer at ulikhet og egenart ikke er det samme. Egenart eller evnen å skille seg ut er en egenskap som gir et særtrekk ved individet. Egenart vil ikke kun gjelde mennesker, men også dyr, fugler, materialistiske ting og stort sett alt i verden. Derfor ble denne egenskapen regnet som universal i middelalderens filosofi, og er fullt ut like grunnleggende som handling og tale sier Arendt (2012). Videre er Arendt opptatt av at det blant alle former for organisk liv, er bare mennesket som evner å gi uttrykk for denne ulikheten. Nemlig det å se forskjell på seg selv og andre, eventuelt også hevde seg ovenfor andre. Dette utgjør at mennesket er i stand til mer enn å bare være i verden hevder hun. Arendt (2012) presiserer at egenarten, som mennesket deler med alt værende, og ulikheten, som det deler med alt levende gjør det unikt. Dette til sammen sier Arendt, gjør individet til et mangfold og enestående i sitt slag.

Videre mener Arendt (2012) at det som særtegnar mennesket blant alle arter er at det kan handle og det er individet som handler, ikke kollektivet. Som handlende fremstår individene i sin forskjellighet, men hun mener at det er ingen individ som kan gjøre dette alene. De andre er vitne til individets handling, og som vitner utgjør de en fellesskap. Først utenfor et fellesskap kan individet realisere og få anerkjent sin egenart, påpeker Arendt (2012).

## 4.2.2 Handling

Jeg har her beskrevet begrepet handling i lys av Arendts tenkning og filosofi. Arendt (1996) mener at:

Handling er evnen til å sette noe nytt ut i verden; ethvert individ er en ny begynnelse. En handling er spontan og uforutsigbar; den griper inn i de allerede eksisterende nettverk av handlinger og handlingsmuligheter. En handling er ugjenkallelig og irreversibel, og den bærer i seg den handlendes signatur. Handlingen er individets forlengelse inn i en fellesmenneskelige verden. En handling er bare virkelig, når den handlende har vitner. Det er disse vitnene som garanterer handlingens virkelighet; det

er det menneskelige mangfold som lar handlingen inngå i en verden, ved at de bevitner den, forteller om den, erindrer den, slik at handlingen overlever den handlende. (s. 10)

For å forklare hva jeg opplever at hun mener her, kan et kjent eksempel om et tre i skogen tas i bruk. For; når et tre faller i skogen og lander på bakken, lager det lyd? Arendt mener nei, dersom ingen er der og opplever det. Dette er svært omdiskutert eksempel, men en god illustrasjon på hva Arendt mener rundt individet i en felles verden. Du som individ, her tenker jeg i første rekke på barnet, må oppleves for å bli sett og hørt, noe barnehageprofesjonen er opptatt av at barn skal bli. Opplevelsen av å bli sett og hørt vil trolig aldri avta, og min påstand er at dette oppleves like viktig for mennesker i voksen alder. Det baserer jeg på empiriske opplevelser som leder og hvordan jeg mener å få støtte i dette gjennom Arendt sin forskning om individ og handling. Dette blir nærmere beskrevet i kapittelet om *Barndommens egenverdi*.

Ved første øyekast kan Arendts begrep om handling virke abstrakt. Men Arendt viser til det faktum at betingelsene for handling er tvers igjennom politiske. I sitt store verk *The Origins of Totalitarianism* (utgitt i 1951, og Arendts internasjonale gjennombrudd som forfatter) ville hun vise at under totalitært herredømme blir handling umulig. Jeg opplever Arendts filosofier rundt totalitære samfunn interessant. I min tolkning klarer jeg litt senere i dette avsnittet å trekke noen paralleller mellom de profesjonsutøverne som har kjent det jeg beskriver rundt individ, handling og makt på kroppen og i hverdagen sin opp mot noe som kan være totalitært. Totalitære ideologier søker en gjennomgripende styring av samfunnet, men bare det forutsigbare kan bringes fullstendig under kontroll. Arendt mener at handling ikke er forutsigbart; som spontan bringer den noe hittil usett eller urørt inn i verden. Handling, samt dens forutsetninger (spontanitet og individualitet) utgjør derfor en trussel mot enhver totalitær styringsform. Som handlende er individet unikt og motsetter seg derfor all angivelig lovmessighet. I totalitære samfunn eksisterer individet bare som en del av kollektivet eller massen, og kan som sådan mobiliseres i den historiske bevegelse eller kamp; aldri på egne vegne, men alltid på gruppens (Arendt, 2012, Arendt, 2016). I lys av dette kan eksempler fra profesjonen hentes inn, for eksempel tilfellene når profesjonsutøveren ikke følger resten av barnehagesektoren eller skolesektoren. Et tilfelle kan være at utøveren ønsker endring eller vil ut av et system, som ikke er politisk akseptert. Et av de ferskeste eksemplene jeg kjenner til er saken i Oslo-skolen rundt lærer Simon Malkenes som fortalte



media om hverdagen i klasserommet. Det ble i dette tilfellet opprettet personalsak mot Malkenes (Frøyd, 2018). Hverken kommune eller skole har sannsynligvis per definisjon ikke et totalitært styre, men situasjonen er etter min oppfatning sammenlignbar. Med henvisning til Frøyd (2018) er det mulig å finne likhetstrekk mellom Arendts totalitærsamfunn og kommunenes eller skolenes utbredte fryktkultur.

Handling krever rom for enkeltindividet, sier Arendt (2012), mens totalitære samfunn presser individene sammen. Uten åpent rom mellom hverandre kan individene ikke handle, til det trengs det rom som hverken er privat eller statlig, men som strekker seg ut mellom de to. Det trengs med andre ord en offentlighet, og det er en slik offentlighet som totalitære samfunn mangler. Dermed rammes ikke bare ytringsfriheten, men også selve handlingsevnen. Atferd er menneskenes handlingsliv sett utenfra. I totalitære samfunn vil det da være i et objektiviserende perspektiv, til forskjell fra et deltakende perspektiv (Arendt, 2012, Arendt, 2016). Som yrkesutøver i barnehagesektoren er handling en viktig faktor, etter mitt syn. Utøveren må tørre å handle for å gi individet rom til å handle. Det står i Rammeplan (2017, s. 7) at: «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen».

### **4.2.3 Makt**

Jeg har her beskrevet begrepet makt i lys av Arendts tenkning og filosofi. Arendt knytter handling til makt. Makt virkeliggjøres bare der ordet og gjerningen ikke har skilt lag, der ord ikke er tomme og gjerningene ikke brutale. Dette kan være på samme måte som at der individet bare kan handle under forutsetting av andres tilstedeværelse, kan individet utfolde makt bare i samspill med andre. For Arendt tilsvares makt den menneskelige evne til å handle med andre, og hvilken maktposisjon du som individ har fått eller tilegnet deg. Jeg tolker Arendt maktbegrep som noe som oppstår mellom profesjonsutøvere og barna, eller mellom profesjonsutøverne og kommune som eksempel. Makt vokser frem, spontant, idet mennesker kommer sammen; makten blir gradvis borte i det øyeblikket de går fra hverandre. Slik er makt og handling delvis objektive kategorier hos Arendt, verken makt eller handling tilskrives den enkelte, men forutsetter et mangfold. Både handling og tale, de to evner som gjør et menneske til menneske, er tilintetgjort i den totalitære virkeligheten (Arendt, 2012, Arendt, 2016). Arendt fremhever at makt er et felles og menneskeskapt fenomen, og

understreker med dette at makt ikke er noe som tilhører det enkelte individ alene. Begrepet makt er av betydning i denne oppgaven og hos Arendt som tenker. Når jeg ser på barnehageprofesjonen så har deler av profesjonen den siste tiden hatt et stort behov for å si imot regjeringen og bestemmelser som kommer fra politisk hold. Her var det mange som mobiliserte seg og som ønsket å komme i en maktposisjon for å bli hørt. Makt kan dermed brukes både for egen vinning, og ikke minst for å fremme ytringer og synspunkter fra de som ikke nødvendigvis opplever stor grad av makt i hverdagen.

Makt er så uløselig knyttet til det menneskelige fellesskap at man stengt tatt ikke kan snakke om enkeltindividets makt (Øverenget, 2008). Dette synet på makt har påvirket en rekke tenkere, deriblant den tyske filosofen og samfunnsviteren Jürgen Habermas. Til tross for at han har kritisert Arendt for å ha oversett at makten må ha en viss styrke for å kunne realiseres, deler han hennes syn på makt som et kommunikativt fenomen (Øverenget, 2008). I Arendt (2012) presiseres det at hennes hensikt er å advare mot modernitetens og totalitære samfunn. Arendt understreker så sterkt hun kan at vi som mennesker på jorden er underlagt betingelser vi ikke kan unndra oss eller motstride. Samtidig unnlater hun helt bevisst å trekke frem menneskets «natur» i denne sammenhengen. Hvorfor er Arendt så opptatt av farene ved å se mennesket som naturvesen, når hun i utgangpunktet tar avstand fra tanken om at mennesket først og fremst er natur?

Svaret på dette er også komplekst, med utgangspunkt i Arendts syn på mennesket som natur, så røper vår tid at mennesket er *mer* enn natur, nemlig av at mennesket først og fremst er et vesen i og for verden, et verdensvesen, sier Arendt (Arendt, 2012, Arendt, 2016, Arendt, 1978). Hvordan Arendt ser på individ, handling og makt samt hennes tanker rundt mennesket som verdensvesen kan være svært vanskelig å forstå. Jeg vil kort bruke Heideggers skille mellom jorden og verden, slik at begrepene blir mer forståelig. Heideggers idé er at mennesket ikke bare «lever på jorden», men «bebor» en spesifikt menneskelig verden. Mennesket bor i verden snarere enn å være «plassert» i den. I motsetning til Heidegger som benyttet forskjellen mellom jorden og verden i en erklært humanismekritisk retning, bruker Arendt den i et entydig humanistisk perspektiv (Arendt, 2012, Arendt, 2016). Arendt bruker forskjellen for å tegne en kontrast mellom det «hjemmet» menneskene har reist for seg selv, og det naturlige miljøet og det som biologisk vesen er en del av. På den ene siden er vi underlagt biologiske nødvendigheter slik alle arter er. Vi er dermed en del av naturen, som for øvrig beveger seg i en syklus av vekst og forfall, og der en ny generasjon av

dyr og planter erstatter den forrige generasjonen. På en annen side har menneskene, ulikt alle andre dyr, selv skapt en verden som går utover den naturbundne jorden (Arendt, 2012, Arendt, 2016).

Ved å ta i bruk de tre utvalgte fokusområdene fra Arendts filosofi; individ, handling og makt, vil jeg utføre gruppeintervjuer med pedagoger og gjennom deres tanker og meninger undersøke barndommens egenverdi og kvalitet sett i lys av disse.

## 5. Min metodiske tilnærming

Min metodiske tilnærming starter i det konstruktivistiske paradigmet, med en fenomenologisk tilnærming. I dette kapitlet beskriver jeg kort hva det konstruktivistiske paradigmet innebærer og hva innen fenomenologien jeg har blitt inspirert av. Videre vil jeg vise til metodisk valg for å innhenting av forskningsmateriale. Jeg har kort beskrevet betydningen for seleksjon og landet til slutt på gruppeintervju. Transkriberingsprosessen opplevde jeg som krevende og falt i noen typiske feller.

### 5.1 Konstruktivisme

Valget av denne tilnærmingen ble tatt på grunnlag av Arendt og hennes tanker rundt begrepene individ, handling og makt. Jeg finner støtte for denne tilnærmingen gjennom Postholm (2010) sin beskrivelse av paradigmet:

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelser og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres eller forløses. Kunnskapen er derimot i stadig endring og fornyelse. Konstruktivistisk tradisjon kan derfor ses på som brobygger mellom mennesker og den verden som han eller hun oppholder seg i. Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen mennesker lever i får betydning for menneskers oppfattelse og forståelse. (s. 21)

Dette sitatet er etter min opplevelse med på å styrke valget for min metodiske tilnærming. Jeg viser videre til at dette er i tråd med innholdet jeg har fokus på gjennom Arendt. Arendt snakker om at det som skiller mennesket fra resten av verden er at det er i stand til å utføre en handling.

#### 5.1.1 Bakgrunn for seleksjon

Seleksjonens betydning og teorigrunlaget fikk meg over i et betydelig fokus for hva denne oppgaven skulle undersøke. Dette var drivkraften videre mot å skrive en reflekterende og filosofisk tekst, som ikke nødvendigvis stiller krav til tydelige svar. Jeg ønsket å undersøke

om pedagogene i ulike barnehager opplever at barndommens egenverdi blir ivaretatt i jakten på kvalitet.

Valget av forskningsmetode var en utfordring. Jeg fant gode metoder innenfor både kvantitativ og kvalitativ forskning. Når valget om kvalitativ retning ble tatt, måtte jeg tilegne meg et godt grunnlag for å kunne velge riktig metode innenfor det kvalitative forskningsfeltet. Jeg brukte mye tid på lesning av forskjellige teorier innen kvalitativ forskning. Det var flere forskningsmetoder som fattet min interesse, der iblant intervjuer med barn, observasjon og triangulering. Med oppgavens problemstilling i tankene, *I lys av Hannah Arendt – hvordan blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet*, landet jeg på at jeg ønsket å undersøke dette gjennom pedagoger i barnehagen.

## 5.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologisk tilnærming tar meg med inn et paradigme og retning som har som mål å forske på grupper av mennesker. Parallelt til dette ønsker jeg å undersøke hvordan fenomenet oppleves av enkeltindivider. Postholm (2010, s. 41) viser til at det er to retninger innenfor fenomenologi, sosial-fenomenologisk og psykologisk-fenomenologisk. Den sosiale retningen ønsker å forske på grupper og hvordan de utvikler meninger i fellesskap, mens den psykologiske retningen forsker på individet og individets opplevelse av et fenomen.

Individet kan også være i gruppe og ha dialoger og individuelle tilnærminger hvis forskeren ønsker å ha flere opplevelser av samme fenomen. Postholm (2010, s. 41) viser til at:

«Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen». I dette sitatet tolker jeg at Postholm viser til at eksempelvis pedagoger beskriver erfaringene sine rundt et gitt tema, som i denne oppgaven er hvordan barndommens egenverdi kan inkluderes i kvalitetsperspektivet. Hvordan kan barndommens egenverdi ivaretas i jakten på kvalitet?

Jeg hadde videre fokus på den psykologiske fenomenologien, ettersom jeg ønsket opplevelsene og erfaringene fra enkeltpedagoger samlet i et gruppeintervju.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til fenomenologien innenfor kvalitativ forskning, og mener den er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiver. I denne oppgaven vil dette gjelde deltagerne i gruppeintervjuene og hvordan de opplever og forstår sin egen virkelighet rundt tematikken i intervjuet. Videre viser Kvale og

Brinkmann (2015) til psykologen Giorgi. I følge Giorgi (1975, s. 83) er fenomenologi «studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for». Jeg tar med dette sitatet for å vise til at i denne oppgaven tar jeg i bruk en fenomenologisk tilnærming for å undersøke et eller flere fenomen i barnehagesektoren. Når jeg benytter meg av en fenomenologisk tilnærming opplever jeg at det er viktig å ha med seg som forsker at deltagerne svarer ut ifra det de har av kunnskap der og da, i intervjuet. Denne kunnskapen kan endre seg, sier Postholm (2010), og legger til at mennesket er stadig i utvikling. Dette gjør igjen at det kan være deltagere i mitt utvalg som har utviklet sin bevissthet rundt tematikken, og dermed ha endret eller forsterket sin forståelse av tematikken i etterkant av intervjuet. Jeg må forholde meg til det deltagerne svarer på med sitt individuelle grunnlag, og hva som kommer av informasjon i intervjuene. I tillegg hadde jeg med meg Hannah Arendt og hennes kritiske og filosofiske blikk på verden og samfunnet, både gjennom oppgaven og hvordan gruppeintervjuene ble tolket og analysert. Jeg vil komme tilbake til hvordan all kunnskap er med å forme forskeren litt senere.

### 5.3 I lys av Arendt

Kvarv (2015) bruker en betegnelse som er interessant. Betegnelsen er *før-dommer*. Kvarv (2015) beskriver betegnelsen slik:

Hvordan forskningsprosessen forløper er i høy grad avhengig av hvilke før-dommer og forkunnskaper man har før undersøkelsen settes i gang. Med før-dommer mener vi sosialt baserte og faglig baserte teorier og forutoppfatninger om de fenomener, undersøkelsesenheter og sammenhenger vi har før undersøkelsene starter. (s. 137)

Slik jeg tolker dette sitatet vil Arendt sine begrep om individ, handling og makt ha en påvirkning på hvordan jeg har lyttet og oppfattet svarene i en intervjusituasjon, sett i lys av før-dommer. Min opplevelse av dette er når jeg som menneske har mottatt ny kunnskap kan jeg ikke bare la være å forholde meg til den. Det vil kanskje gjelde alle mennesker? Kunnskap kan gi deg en mulighet til å se på saken med et annet perspektiv. Om du tilegner deg kunnskapen eller om du forkaster den er en individuell sak, men vissheten og bevissheten om at den eksisterer vil kanskje være der uansett? Vil det si at når du har lest en bok, vil du på en eller annen måte ha latt innholdet påvirke deg, uavhengig om du vil eller

ikke? Kvarv (2014) viser videre til at før-dommene vil endres underveis, og at dette er med på å forme kvalitative undersøkelser til en læringsprosess. En læringsprosess kan oppstå for deltagerne som er med i gruppeintervjuet og får innspill fra andre, men i hovedsak for den forskeren som utfører undersøkelsen.

I gruppeintervjuet var jeg i forkant usikker på hvor godt deltagerne var kjent med Hannah Arendt og hennes betraktninger. I teorien jeg har lest opplever jeg at det er et flertall som velger andre vitenskapelige teoretiske tilnærmelser som for eksempel Foucault og Habermas, og andre av de kanskje mest kjente og største innenfor de ulike forskningstradisjonene. Arendt med sine betraktninger og meninger er det muligens ikke så mange som kjenner til, til tross for at jeg ved flere anledninger har kommet over hennes tanker og tolkninger etter oppstart av denne oppgaven. Viser eksempelvis til et forskningsprosjekt som heter *Hannah Arendt – å være hjemme i verden* (2017), forskningen benytter seg av hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming og har tyngdepunktet på tenkning og dømmekraften. Johanne Ilje-Lien (2015) har skrevet en masteroppgave fra barnehagefeltet, som benytter seg av «Arendts vev av unike variasjoner» i et teoretisk perspektiv.

Grunnen til at jeg viser til dette er at jeg ikke tar det for gitt at det er så mange som leser eller gjør seg kjent med personligheter som Foucault og Arendt hvis de ikke er under utdanning eller er spesielt interessert. Jeg kan ta feil, slik at dette er noe de fleste kjenner til og at intervjuet vil bli preget av dette. Med preget av, mener jeg at det vil være en fordel om deltagerne er omtrent på samme nivå når for eksempel Arendt blir et tema, slik at det ikke blir kun en stemme som får råderett. Dette støttes av Kvale og Brinkmann (2015) som viser til at det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter i et gruppeintervju. Personlig hadde ikke jeg kjennskap til Arendt før jeg begynte på denne masterutdanningen, og min opplevelse er å ikke være alene om det. Ut fra et empirisk grunnlag var det ikke mulig å kunne forutse om noen av deltagerne hadde kunnskap om eller kjente til Arendt. Dette opplevdes ikke problematisk, men var en faktor det var viktig å ta hensyn til i forberedelsene og i selve intervjuet for å kunne skape en god kjemi og atmosfære. Kvarv (2014) støtter denne tenkingen og viser til at et intervju er en typisk samspillsituasjon, og det vil ha betydning for svarene og selve innholdet at kommunikasjonen er god. Kvale og Brinkmann (2015) viser også til at det er den som intervjuer som er ansvarlig for en god tone, og møter deltagerne med et åpent sinn og interesse for å kunne få oppriktige synspunkter gjennom intervjuprosessen.

## 5.4 Gruppeintervju som metode

Jacobsen (2005) viser til at gruppeintervju er godt egnet når man ønsker å få frem «diskusjonsinformasjon». Med diskusjonsinformasjon opplever jeg at han mener om det er enighet eller uenighet om et fenomen/tema. Det er også egnet, mener Jacobsen (2005), å bruke grupper hvis den som har intervjuet ønsker å finne ulike meninger og skape en dialog eller meningsutveksling mellom de som er deltagere i gruppen. Dette er helt i tråd med hva jeg har som mål i informasjonsinnhenting, og er dermed en av flere begrunnelser for valg av metode.

Som en innledning vil jeg først kommentere at litteraturen rundt gruppeintervju er både enige og uenige om fremgangsmåter og utførelse. Som et eksempel, og noe jeg har brukt tid på å finne informasjon om, er antall deltagere i et gruppeintervju. Dette er jo essensielt å vite noe om når man er fersk forsker og skal utføre denne typer intervjuer. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) mener at det må være mellom seks og tolv deltagere i et gruppeintervju, mens Postholm (2011) mener at et slikt intervju kan være basert på en utspørring av flere individer, hver for seg eller i gruppe. I annen litteratur, som et eksempel Kvarv (2014), er ikke antall engang nevnt.

Et annet eksempel på at det er ulike måter å se et gruppeintervju på er når man som forsker skal finne tekster om denne intervjuformen. Jeg ønsket å finne ut om det var noen regler eller fellestrekk for hvordan et slikt intervju skal foregå. Utfordringen kommer når jeg som fersk forsker ikke er klar over at denne intervjuformen har flere betegnelser. Etter å bli forundret over hvor lite informasjon det er å finne om gruppeintervju, etterspurte jeg om temaet på lokalt bibliotek som hadde stor betydning for videre teoretiske funn. Kvale og Brinkmann (2015) viser direkte til fokusgruppeintervjuer i stikkordsregisteret, og bruker gruppeintervju og fokusgruppeintervju i en og samme betydning. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) bruker gruppesamtale i sine beskrivelser av et gruppeintervju og har tydelige føringer på hvordan et slik intervju skal utspilles og mellom hvem. Postholm (2011) og Kvarv (2014) på sin side er opptatt av at gruppeintervju er en velegnet kvalitativt forskningsmetode og avviker ikke i sine betegnelser rundt metoden, men oppleves av meg som mer fleksible i utføringsformen enn hva Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) beskriver og gir av føringer. Av i alt seks vitenskapsmetode bøker, i tillegg til en rekke søk på internett gir denne metoden en følelse av at «kjært barn har mange navn».



Det setter meg videre inn i tankerekken av at det er store rom for tolkning og analyse. I tillegg er det uklare regler på hva som er standard og hva som vil være innenfor en akseptert linje å utføre denne typen intervjuer på. Dette førte til at jeg valgte å gå for det jeg allerede kjenner til og har kunnskap om fra barnehagefeltet etter 15 år som yrkesaktiv, samt bruke teoriene til å støtte mine empiriske vurderinger. Dette er en vurdering gjort av flere eksempler enn de to som det er her er vist til.

## 5.5 Validitet for utførelse og utvalg

Det er sendt ut et brev etter standarden til NSD til to fylker på Østlandet. Dette brevet er en forespørsel om deltakelse i mitt forskningsprosjekt (Vedlegg 1). Her blir barnehagelærere eller ansatte med annen pedagogisk bakgrunn invitert eller forespurt om å bli med på et gruppeintervju sammen med fem andre fra samme fylke. Det er to store fylker, og jeg gjorde noen valg med tanke på hvilke bydeler og hvilke kommuner som fikk forespørsel. Videre kommer jeg ikke til å utdype dette mer detaljert. Årsaken til at jeg ikke oppgir informasjon rundt hvilke kommuner som har fått forespørsel, er på grunn av anonymitet til de som har deltatt. De som ønsker å være med er fullstendig anonymisert og intervjuene har heller ikke bli tatt opp på lydopptak av samme årsak.

Utvalget av barnehager innenfor kommunene er gjort også av hensyn til reisevei for deltagere om det blir lange avstander. Jeg tok et valg om å begrense hvor jeg sendte ut forespørsel, slik at jeg kunne stå for innholdet i forespørselen angående «du trenger ikke reise for å delta». Dette kan kritiseres, med tanke på at utvalget innen en kommune kan bli i geografisk nærhet til hverandre. Det kan tenkes at barnehager som er nærliggende hverandre geografisk, utfører mange av de samme strategiene, og har et tettere samarbeid om det pedagogiske innholdet i sine barnehager. Jeg åpner med dette opp for muligheten om at det jobbes ulikt ved større geografiske avstander innad i kommunene. Jeg finner støtte i Kvarv (2014) for å kunne gjøre en slik begrensing, hvor han sier at målet i kvalitativ undersøkelse er å forstå fenomenet i selv og dermed kan forskeren begrense antallet enheter.

Antall enheter kan videre tolkes til antall deltagere. Jeg har satt en egen føring på antall deltagere fra samme barnehage som intervjues, dette forklares under «utvalg» i dette kapitlet. Antall deltagere i et gruppeintervju er også argumentert for i samme underkapittel.

### 5.5.1 Utførelse

Det vises flere steder til at gruppeintervju utføres med en moderator. Både Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) og Kvale og Brinkmann (2015) bruker denne betegnelsen på den som utfører intervjuet. Slik jeg tolker og leser om en moderator så er det ingen forskjell på om jeg i denne oppgaven bruker terminologien moderator, intervjuer eller forskeren. Kvarv (2014) bruker intervjuer som sin betegnelse, en betegnelse jeg velger å støtte meg til. Jeg vil derfor videre titulere med intervjueren i intervjusituasjonene der dette er nødvendig.

Det samme er å finne om de som blir intervjuet. De heter deltakere, informanter, respondenter, individer og gruppedlemmer. Mitt valg går her på å følge Postholm (2011) og Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) om å titulere de som blir intervjuet med deltakere. Det er godt betegnende å bruke informanter og respondenter som Hammersley og Atkinson (2012) viser til, en terminologi jeg lenge vurderte å ta i bruk. Jeg velger imidlertid deltakere med hovedvekt på at det er det jeg har sendt ut en forespørsel om. Ordlyden i forespørselen var: «Om deltakelse i forskningsprosjekt». Dermed mener jeg det er mest ryddig å fortsette å bruke denne betegnelsen på de som har takket ja til å delta.

Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert, med dette mener jeg hvor mye av intervjuet som er planlagt på forhånd. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) viser til at et gruppeintervju ofte stiller store krav til intervjueren. Det kan være krevende av en som intervjuer en gruppe, med å både følge samtalene eller diskusjoner og komme med innspill underveis. Postholm (2011) viser her til at intervjueren står fritt til å lede interaksjonen mellom deltagerne på en strukturert eller ustrukturert måte. Videre sier hun at slike intervjuer beveger seg mellom det som er planlagt og det uplanlagte uten at den som intervjuer har noen kontroll på hvor diskusjonen går. Intervjueren kan etterstrebe å styre samtalen og meningsutvekslingene, men vil i svært liten grad kunne vite på forhånd hvordan den utarter seg. Jeg hadde på forhånd satt opp seks spørsmål, eller punkter som jeg hadde forberedt meg på. Ikke nødvendigvis som en intervjuguide, men for å føre samtalene og eventuelle diskusjoner videre og innenfor tematikken hvis dette blir nødvendig.

Jeg hadde en formening om at det kunne være like interessant å bygge videre på noen av svarene eller kommentarene til deltagerne som å følge en rekke utsagn og spørsmålsformuleringer fra meg. Dette støttes av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) som mener at deltagerne vil sette pris på å kunne dele og sammenligne ideer og erfaringer,

som igjen gir en unik innsikt i hvordan deltagerne selv opplever ulike aspekt innenfor problemstillingen og tematikken.

Jeg velger å følge Johannessen, Tufte og Christianssen (2015) i hvordan jeg skriver og dokumenterer intervjuene. Intervjuet er dokumentert i tre deler, for å oppnå fokus på besvarelsen innen tematikken. Intervjuguiden min er ikke lang, så jeg velger å liste opp spørsmålene som ble stilt her:

- Hva legger dere i din barnehage i barndommens egenverdi?
  - Eventuelt ett oppfølgingsspørsmål hvis det ble nødvendig: Hvordan kan den anerkjennes?
- Hvordan jobber dere i din barnehage for at barna skal ha en god barndom?
- Kvalitet i barnehagen, er det et tema i din barnehage? Eventuelt hvor ofte, dagsaktuelt/personalmøter/pedagogisk leder-møter?
- Hanna Arendt uttaler at man må bli sett og opplevd for å finnes, hva er deres tanker rundt det?
- Er begrepene individ, makt og handling passende begreper med tanke på hva dere nå allerede har snakket om i dette intervjuet?

Det er viktig for meg at samhandlingen mellom deltagerne blir god. Grunnen til at jeg vektlegger dette er for å få best mulig svar, og at deltagerne i størst mulig grad kjenner på en trygghet slik at svarene er deltagerenes oppriktige meninger. Kvale og Brinkmann (2015) støtter foregående teori og empiri, og legger til at formålet ikke er å komme til enighet, men å få frem forskjellige synspunkter og meninger omkring oppgitt tematikk.

Min rolle som intervjuer er avgjørende i et intervju, også i et gruppeintervju. Dette støttes av Kvarv (2014) som viser til at et intervju er en samspillsituasjon. Han mener at det er avgjørende at det tas forbehold og hensyn til at deltagerne kan tilpasse svarene opp mot hva de tror forventes. Et førsteinntrykk vil kunne ha en avgjørende effekt, og være med på å skape tillit eller usikkerhet. Hammersley og Atkinson (2012) viser til de første minuttene i et intervju. De viser til hvordan stemningen i rommet kan være med å påvirke hele intervjuet, og kan ha stor betydning for hvordan intervjuet videre forløper seg. Med dette tenker jeg at det er en god investering å bruke litt tid i oppstart av et gruppeintervju. Hilse på deltagerne,

spørre om dagen har vært god og vise interesse fra første møte slik at de vet at jeg er interessert i hva de har å si.

Stemningen i en slik samspillsituasjon kan potensielt være både spent og nervøst. Som deltager har man meldt seg til å være med i et gruppeintervju, kanskje kjenner man noen eller kanskje er alle ukjente? Min plan var å begynne med litt «small-talk» som tidligere nevnt, og så gjøre en presentasjon av meg selv og hva oppgaven min går ut på. Dette støttes av Hammersley og Atkinson (2012 s.169) som viser til at litt småprat kan være en fin måte å møte deltagerne på helt i oppstart av intervjuet. Videre er tanken å opplyse om at de er anonyme og alt de sier er konfidensielt, slik at det som ytres i intervjuet ikke på noen måte vil kunne ha tilbakevirkende effekt. Jeg ønsker å formidle at det er årsaken til at jeg ikke bruker lydopptak, og viser dermed til at jeg tar dette med anonymitet seriøst. Jeg håper og tror at dette vil være med på å bryte isen og gi en trygghet på at meninger og holdninger som vil komme frem er innenfor konteksten. Opptak er som tidligere nevnt vurdert bort i hensyn til deltagerenes anonymitet. Dette stilte større krav til meg og mine notater gjennom intervjuet med tanke på dokumentasjonen.

Hvordan jeg valgte å innlede intervjuet for å skape trygghet i intervjusituasjonen er nærmere beskrevet i kapitlet «*Introduksjon til intervjuet*».

Videre viser Hammersley og Atkinson (2012) at deltagerne i noen situasjoner vil søke tegn og tilbakemelding fra den som intervjuer for en bekreftelse på om intervjueren er enig eller uenig i hva som blir sagt. I forberedelsene til intervjuet testet jeg spørsmålene på en kollega, for å øve meg på situasjonen. I denne øvingen opplevde jeg at det faller meg naturlig med øyekontakt og bekræftende hodebevegelser i form av svakt nikk eller rist på hodet. Jeg hadde dermed min egen forskning på hvordan jeg i best mulig grad skulle evne å plukke opp alle poeng når jeg skulle utføre gruppeintervjuene. Postholm (2010) støtter dette og viser til forskeren bør trene seg opp i å gjennomføre intervju. Dette resulterte i en måte å notere på som både gav meg erfaring i forkant og større forutsetning til å kunne gjennomføre på en sikker måte i den virkelige situasjonen. Dette støttes av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) som viser til verdien av å lære seg en teknikk for å kunne skrive stikkord og unngå å måtte skrive i hele setninger. Hammersley og Atkinson (2012) viser til at dette er med på å trygge deltageren på at du viser interesse og anerkjennelse for hva som ytres av den enkelte.

## 5.5.2 Utvalg

Utvalget mitt er pedagoger i barnehage, enten ved at de er barnehagelærere eller har annen pedagogisk bakgrunn. Om det er kvinne eller mann blir ikke nevnt og har ingen relevans for denne oppgaven, ettersom det er utdanning/faglighet utvalget er basert på. Vurderingen på hvem i barnehagen jeg skulle velge, landet på denne gruppen, ettersom de har et større pedagogisk ansvar enn fagarbeidere og ufaglærte. Jeg ønsket et utvalg som kunne ha en faglig plattform og som kunne reflektere og argumentere dypere faglig og pedagogisk.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) er enig i dette og sier at deltagerne er med i et utvalg, gjort av meg, til dette prosjektet nettopp fordi de har klare fellestrekk og samme type erfaring. Dette er ikke ensbetydende med at det ikke vil kunne forekomme sterke stemmer og sterke personligheter i et frivillig utvalg, som mitt.

Styrken i dette utvalget er å få kontakt med de som har den pedagogiske vinklingen og innsikten i et helhetsbilde av barnehagen de representerer. Svakheten kan være nettopp det samme, for kvalitet gjelder alle i en barnehage, ikke bare barnehagelærerne og de med pedagogisk kompetanse. Hvor reflekterte rundt barndommens egenverdi og kvalitetsprinsippet de andre øvrige ansatte av en personalgruppe i en barnehage er, vil derfor ikke komme frem i denne oppgaven.

Utvalget av barnehager er som tidligere belyst, begge grupper fra forskjellige barnehager i to forskjellige kommuner på Østlandet. Både private og kommunale barnehager har fått forespørsel om å delta i gruppene. Dette er gjort for å skape større bredde og validitet i utvalget og for å optimalisere ønsket om å nå en større gruppe barnehager som enheter.

Antallet i gruppene har jeg satt til fire til seks deltagere per gruppe. Johanssen, Tufte og Christoffersen (2015) viser til at det bør være mellom seks og tolv deltagere rundt et tema, mens Postholm (2011) er opptatt av interaksjonen mellom intervjueren og deltagerne, og mellom deltagerne, og mener at det like gjerne kan utføres med få deltagere. Jeg valgte å ha fire til seks stykker fordi jeg ønsker at hver deltager skal ha en stemme. For at hver deltager skal få ytre mening og synspunkter mener jeg at ett panel på størrelsen jeg har valgt vil være styrkende, både fordi deltagerene skal tørre å gå dypere inn i tematikken, samtidig som det gir større mulighet til drøftinger. Dette gir også en ufarliggjøring ovenfor mennesker som ikke nødvendigvis kjenner til hverandre fra før. Antall barnehager som er representert vil være mellom fire og tolv, alt ettersom hvilket utvalg jeg får. Svakheten kan også her være

det motsatte, at det vil bli få barnehager representert og det vil sitte noen fra samme barnehage i samme gruppeintervju. Sitter det flere fra samme barnehage kan de bli farget av hverandre, og bare melde seg enig i uttalelser uten at det nødvendigvis er deres oppriktige mening. Dette støttes av Kvarv (2014) og Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) som viser til at resultatene av diskusjonen er avhengig av innspill fra alle deltagere, og at minoritetens synspunkter kan ha en tendens til å bli usynlig eller borte i store gruppeintervju. Det støtter opp om gruppeantallet, som kan virke som både en styrke og en svakhet på forhånd.

Utvalget bestemmes ikke av meg, ettersom jeg har sendt en forespørsel til ulike barnehager i kommuner jeg kunne tenke meg å komme i kontakt med. Jeg er prisgitt alle som er villig til å ta seg til tid til å bidra i min oppgave, og bruke av sin fritid for å stille opp i et gruppeintervju. Det er viktig å belyse denne siden av en forskning. I denne typen intervju og i stor grad av all forskning, er det den som innehar forskerrollen som bør kjenne på en ydmykhet ovenfor de som deltar. De deltar av fri vilje på slike prosjekt og oppgaver. Uten personer som villig stiller på forespørsler om å bidra i forskningen vil ikke forskeren ha et utvalg, med mindre det er bestemt av arbeidsgiver og dermed pålagt. De forespurte i denne oppgaven deltar av fri vilje, og har brukt tid og engasjement av sin fritid. Med dette som utgangspunkt har jeg også med meg Arendts tre begreper inn i utvalget; individ, handling og makt. Det er individet, deltageren, som handler og blir med i intervjuet uten at det er noen form for maktbruk, eller pålagt fra noen. Dette er i tillegg i tråd med mitt pedagogiske ståsted, og dermed viktig for meg personlig at kunne gjennomføres.

## 5.6 Intervjuet

Jeg har som tidligere beskrevet satt opp spørsmålsformuleringer i min intervjuguide, som både svarer på problemstillingen og kan vise de tankene deltagerne har rundt tematikken.

I utvalget mitt er det to grupper som er likestilt og skal ha dialoger og meningsutvekslinger rundt ett eller flere fenomen. Her er det et utvalg pedagoger som har en individuell oppfatning av hva barndommens egenverdi betyr, og som kjenner til kvalitetsprinsippet i barnehagene. De er med i denne oppgaven på grunnlag av en forespørsel sendt ut av meg (med malen fra NSD) om deltagelse i denne masteroppgaven. Her har de som har vært interessert tatt kontakt, og jeg har i begge gruppene kunne si ja til alle som har meldt

interesse. Det vil si at det ikke er over seks personer fra hvert område som har meldt interesse. Jeg hadde forberedt meg på hva jeg skulle svare hvis det ble flere interesserte, men jeg fikk ikke behov for å gi dette svaret til noen. Her hadde jeg tatt en vurdering på ulike scenario, og tok et standpunkt om å følge «først til mølla-prinsippet». Ettersom jeg ikke kjenner til personenes bakgrunn, hadde jeg heller ikke grunnlag for å gjøre et utvalg av de som meldte interesse. Derfor ble denne avgjørelsen fattet før en eventuell problemstilling var reell. Jeg ønsker med dette å vise til at det er en vurdering som er utført i forhold til dette, det kunne blitt en situasjon hvor jeg måtte selekttere, og da ville jeg ha stilt forberedt.

Med fem personer i hver gruppe var jeg klar til å møte deltagerne, og gjennomføre gruppeintervju. Vi avtalte et sted som var på nøytral grunn for alle deltagerne, inspirert av Hammersley og Atkinson (2012) som viser til at atmosfæren og sted/rom kan ha noe å si på intervjuet og deltagerne. Ettersom det var korte avstander ble vi enige om et sted i nærheten av arbeidsplassen til deltagerne og bestemte dato og tidspunkt for intervjuene.

Intensjonen min var ikke å styre intervjuet i stor grad, men la deltagerne spille på hverandres innspill. Dette støttes av litteraturen. Kvale og Brinkmann (2015), Kvarv (2014) og Postholm (2011) viser spesielt til dette samspeillet og mener at dette er ett av argumentene for å ta i bruk gruppeintervju i utgangspunktet. De mener dette er en god form for intervju når målet er å få frem meninger og kanskje motstridene synspunkter på tematikken som er i fokus.

På god vei til det ene møtstedet får jeg inn beskjed om sykdom av to deltagere, de har måttet reise hjem fra jobb og kan ikke stille på intervjuet som er avtalt om kort tid. Hva gjør jeg nå? Det er fortsatt tre deltagere som jeg har gjort en avtale med. Utsagnet om «tusen tanker i hodet» er svært beskrivende, og jeg måtte bestemme meg for om intervjuet skulle gjennomføres allikevel. Sykdom er uforutsett fravær, og i høyeste grad noe jeg må forholde meg til. Hva gjør jeg med intervjuet?

Jeg måtte ta en rask avgjørelse på om intervjuet skulle gjennomføres til avtalt tid og sted, eller eventuelt avlyse i siste liten. Postholm (2011) sin påstand om at antallet ikke har særlig betydning, og kan gjennomføres med en eller flere deltagere var hentet frem i minnet, samtidig som jeg søker bredde og validitet. Jeg ønsket å holde en seriøs og tillitsvekkende linje ovenfor deltagerne, og reiste for å møte de siste tre. Her la jeg frem saken for dem, og etterspurte en tilbakemelding på om vi kunne gjennomføre eller finne en ny dag. Her er det to av tre som med kroppsspråk og muntlig språk viser og sier at de er glade for at de ikke blir mer enn tre deltagere. Det viser seg at de tre som har møtt og kan stille, har kjennskap til

hverandre. De kjenner ikke hverandre godt, men har deltatt sammen på kurs og lignende, slik at de er et kjent ansikt ovenfor hverandre. De gir tydelig uttrykk for at det vil være lettere å være i intervju og komme med ærlige meninger hvis vi gjennomfører samme dag, men stiller opp hvis jeg velger å flytte intervjuet også. Jeg bestemte meg dermed for å gjennomføre intervjuet med denne gruppen. Det som var avgjørende i denne situasjonen var at jeg kunne støtte meg i litteraturen jeg har lest, der Johannessen, Tufte og Christiansen (2014) samt Kvarv (2015) viser til at intervjueren er prisgitt et godt samspill mellom deltagerne. Dette samspillet kunne gi meg et unikt innblikk i deres hverdag og tankesett. Jeg håpet det ville gi gode argumentasjoner, tankerekker og meningsutvekslinger ved å ta dette intervjuet til avtalt tid, til tross for frafall.

I det andre intervjuet fikk jeg også en telefon om langtidssykdom, og deltageren ville derfor ikke kunne stille til intervju. I denne gruppen var det nå igjen fire stykker, og dette intervjuet ble gjennomført uten noen videre uforutsette scenarioer.

Etter at intervjuene er gjennomført sitter jeg igjen med en god følelse av å ha innhentet informasjon fra ulike barnehager og ulike deltagere. Dette til tross for at utvalget totalt sett ble på henholdsvis tre og fire, og dermed under det jeg selv hadde satt som minstekrav til antall deltagere, nemlig fire-seks deltagere i hver gruppe. I ettertid er jeg fornøyd med at jeg gikk imot mitt eget minstekrav, og gjennomførte intervjuene slik jeg gjorde. Min opplevelse er at jeg har fått god bredde og validitet til tross for dette.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2012) viser til en intervjuguide og at en slik guide vil være med på å skape en naturlig progresjon i intervjuet og mellom temaene. Guiden tar for seg ulike faser; innledningsfasen, åpningsfasen, introduksjonsfasen, overgangsfasen, hovedfasen, avrundingsfasen, oppsummerings spørsmål og avslutning. De er også tydelige på at dette ikke nødvendigvis må følges slavisk, men kan være til god hjelp for å skape en god struktur i et ellers ustrukturert intervju.

Tidligere i oppgaven har jeg allerede beskrevet noen av mine tanker om oppstarten av intervjuene. Hvor jeg har vist til «small-talk» og andre viktige faktorer i et første møte (se utdypning rundt dette under «*Utførelse*»). Videre valgte jeg å ha fokus på at alle kunne få presentere seg og si hvor de jobbet, dette er å anse som innledningsfase og åpningsfasen. Så tok jeg ordet og hadde en liten introduksjon rundt oppgaven min og tematikken, denne delen betegnes da som introduksjonsfasen. Etter dette satte jeg i gang med første spørsmål, og da var vi i gang med hovedfasen. Gjennom hele hovedfasen fulgte jeg alt som ble sagt og



noterte iherdig for å kunne ha med hovedpunktene til etterarbeidet. Avrundingsfasen benyttet jeg meg også av, ved å informere om at dette var det siste punktet på listen min. Som avslutning avrundet jeg med å fortelle litt mer om mine tanker, hvor jeg også stilte spørsmål om noen hadde noe de ønsker å legge til. Samlet sett benyttet jeg meg altså av alle disse fasene for å holde en viss struktur. Dette falt seg også naturlig å gjøre, og jeg kan derfor støtte meg til fasene som Johannessen, Tuft og Christoffersen (2012) viser til. Jeg kommer ikke til å utdype disse fasene ytterligere. Jeg kommer dypere inn på intervjuene i de neste tre underkapitlene, hvor jeg går inn på svar og aktuell tematikk. I tillegg får uttalelsene støtte i teori for å gi meninger og tanker større dybde og grunnlag.

### 5.6.1 Introduksjon i intervjuet

Felles for begge intervjuene var at jeg, etter presentasjonsrundene av deltagerene, introduserte dem for oppgavens fokus. Introduksjonen lyder som følger: «Jeg har valgt å skrive om barndommens egenverdi, sett i lys av kvalitetskravene som stadig kommer fra regjeringen. Jeg lurer på om barnehagene har en bevisst holdning til barndommens egenverdi, og hva som egentlig ligger i dette begrepet. Jeg har funnet oppstarts spørsmålet mitt på Udir sine nettsider, hvor de har refleksjonsspørsmål til den nye Rammeplan (2017). I tillegg til barndommens egenverdi og kvalitet har jeg latt meg inspirere av Hannah Arendt, så hun er den personen og retningen innen vitenskapsteorien jeg har valgt å benytte meg av. Har noen hørt om Hannah Arendt?»

I intervju A har ingen hørt om henne før, og i intervju B har de hørt navnet før, men ikke noe mer enn det. En kort introduksjon av Arendt falt seg naturlig, og ble formidlet slik: «Hannah Arendt opplever jeg at er litt «all over the place», i form av at hun var feminist, men allikevel kritiserer hun feminismen, hun hadde meninger på mange steder, uten alltid noen klar sammenheng. Dette er et av en rekke lignende eksempler, og hun er også opptatt av naturen og hvordan et samfunn fungerer. Hun har for eksempel brukt eksemplet om et tre som faller i skogen. Lager treet lyd hvis ingen er der og hører det? Det er en diskusjon i seg selv, for noen vil mene ja, det er lydbølger uansett. Andre mener nei, for det er ikke opplevd av noen som kan bekrefte at det har skjedd. Hovedårsaken til at jeg har valgt å bruke Arendt er tre av hennes hovedbegreper som jeg opplever er relevante i forhold til denne oppgaven; individ, handling og makt. Jeg vil komme tilbake til dette, og Arendt, når vi kommer til det spørsmålet. I oppstart har jeg med et spørsmålet fra Udir og barndommens egenverdi. Høres

dette greit ut? Bare å si ifra dersom noe er uklart?» Deltagerne i intervju A og B nikker og svarer at dette er greit, vi kan begynne. Helt til slutt opplyser jeg om at jeg vil stille spørsmål, og er opptatt av det deltagerne sier. I tillegg skal jeg notere, slik at de kan sammenligne intervjuet med en dialog eller fagdiskusjon med hverandre.

### 5.6.2 Transkriberingsprosessen

Transkriberingsprosessen opplevde jeg som tidkrevende i forkant, for å sikre at jeg fikk med meg mest mulig av verdi i intervjuene. Jeg brukte også mye tid på å vurdere hvordan jeg skulle få vist frem hva deltagerne hadde av meninger og tanker rundt tematikken. Det har vært flere oppsett som er forkastet, også i forkant.

Non-verbalt språk, som kroppsspråk og blick vil kunne fortelle mye, men det er ikke det denne oppgaven er ute etter. Det ville gitt meg informasjon på et detaljnivå som ikke var nødvendig. Tematikken i denne oppgaven etterspør meninger og holdninger fra pedagoger i barnehagen. Kvale og Brinkmann (2015) støtter dette og beskriver at formålet er å få frem forskjellige synspunkter i gruppen.

Det er ikke tatt bruk lydopptak. Notatene er transkribert direkte etter gruppeintervjuene for å beholde størst mulig innhold, og utføre nødvendige utfyllinger. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) støtter dette og viser til at det er avgjørende å utføre etterarbeid av intervjuene direkte etter utført intervju for at ikke avgjørende materiale skal gå tapt.

Hele denne prosessen har vært tidkrevende, både før og etter. Den har vært svært lærerik, og jeg sitter igjen med et materiale som er egnet til bruk i oppgaven. Jeg tar med meg prosessen i forkant av intervjuene og opplever at dette var avgjørende for etterbehandlingen av intervjumaterialet.

Tematikken som ønskes belyst og besvart skal komme i form av verbal kommunikasjon. I transkriberingen jeg har valgt, er det ikke tatt med non-verbalt innhold. Dette støttes av Kvale og Brinkmann (2015) som viser til at det godt mulig å formidle meningen rundt deltagerens historie uten å benytte seg av alle uttrykk, pauser, tonefall og lignende. I valget om å tolke og fortolke deltagerens svar har jeg dermed stilt meg mer objektiv. Det er ikke vektlagt hverken ansiktsuttrykk, tonefall eller andre indikatorer på at jeg har fortolket innholdet av dialogene i gruppeintervjuene. Det har som eksempler ikke blitt tolket hva de

*kan* ha tenkt, hva de har av *usagt* informasjon om tema, eller hva de i non-verbal kommunikasjon *kan* ha formidlet.

Validitet for transkriberingen som er utført i denne oppgaven støtter seg til Johannessen, Tufte og Christoffersen (2014). I tillegg viser jeg til Kvale og Brinkmann (2015 s.212) som sier: «Spørsmålet «Hva er en korrekt transkripsjon?» er umulig å besvare. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?»»

Med dette sitatet opplever jeg at med et teoretisk forankret utgangspunkt vil en forsker kunne transkribere på ulike måter, hvor ingen trenger å være uriktig eller for den saks skyld korrekt. Det handler om å finne en transkriberingsmetode som virker for forskeren og det den er ute etter å forske på, i denne oppgaven har jeg støttet meg til fenomenologien. Forskeren vil i det lengste etterstrebe seg å være objektiv, men Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) viser til at man danner seg «...konstruksjoner av ulike verdener som hver for seg er utformet for å passe inn i våre egne teoretiske antagelser..». Dette sitatet tar jeg med som en innledning til neste kapittel som omhandler et filosofisk perspektiv, og tanker om validitet og reliabilitet.

### **5.6.3 Etertanker og refleksjoner**

Etter prosessen rundt transkriberingen kom jeg inn i en ny fase, hvor jeg har brukt mye tid på refleksjoner og tanker rundt intervjuene og deltagerne. Intervjuene har påvirket meg og forsterket mine tankerekker i stor grad. I dette legger jeg at det kom frem ytringer i intervjuene jeg som styrer og som profesjonsutøver kjenner godt igjen, nettopp fordi deltagerne jeg intervjuet snakket åpenhjertig om hverdagen i deres barnehage.

Jeg ønsker å trekke frem et eksempel: Den ene barnehagen scorer høyt på foreldreundersøkelser. Deltageren i intervjuet kan ikke forstå tilbakemeldingen fra foreldrene, fordi det er høy grad av misnøye i personalgruppen. Deltageren reflekterer rundt årsaken til at foreldrene scorer de høyt, og setter egen konklusjon: Denne barnehagen er gode på å vise de små og få øyeblikkene i hverdagen hvor alt tilsynelatende er bra. Det er dette bildet og inntrykket foreldrene får, sier deltageren.

Slike påstander og ytringer påvirker meg. Jeg bar dette eksempelet med meg over lang tid, og dette satte meg inn på tankerekker med ulike aspekt. Ett aspekt gjorde meg skremt over

hvordan foreldre kan oppleve å ha innblikk i en barnehages hverdag som ikke er virkelighetsnært. Et annet aspekt gjorde meg trist fordi det er ansatte i barnehager i Norge som gir beskjed om at rammevilkårene ikke fungerer uten å bli hørt. Et tredje aspekt gjorde meg opprørt over at denne barnehagen kanskje vil score høyt også på kvalitet ettersom foreldrene scorer de høyt. Etter all sannsynlighet vil foreldre i denne barnehagen gi den god omtale, og oppfordre andre til å søke seg dit. Et siste aspekt jeg synliggjør her i oppgaven, gjorde meg fortvilet fordi jeg opplever en så sterk etterspørsel om kvalitet i tillegg til høyt læringspress i barnehagene. Slike ytringer forsterker den empirien, og jeg kjenner meg motløs til å kunne fortsette i profesjonen. Motløs til å kunne fortsette å jobbe for «en god barnehage» når virkeligheten innhenter meg. Blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet?

Dahlberg, Moss og Pence (2010) viser til:

Barnehagen har potensial i seg til å bli en arena for livslang læring og en møteplass der foreldre, politikere og andre kan komme sammen med ansatte og barn for å diskutere viktige livs- og samfunnsproblemer, men det fordrer et nytt syn og en ny forståelse for barn, barndom og barnehagens rolle i samfunnet. (s. 7)

Sitatet over henviser etter min tolkning til at barnehagen har et stort potensiale på lik linje som skole i utdanningsløpet. Videre ønsker jeg å vise til at i etterkant av at Dahlberg, Moss og Pence (2010) skrev dette sitatet har det skjedd noen endringer: Barnehagen er tatt med i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) og har på den måten fått en plass og en rolle i samfunnet. Hva jeg opplever rundt barndom og forståelse for barn, og hvorvidt det er kommet et nytt syn på dette er heller uklart. Det er kommet klart frem i Rammeplan (2017, s. 7) at: «Barndommen har egenverdi, og at barnehagene skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling». Rammeplan viser tydelig til barndommens egenverdi, slik jeg tolker det, og sier konkret at det skal være et helhetlig syn på utviklingen til barna. Sitatet til Rammeplan støtter sitatet til Dahlberg, Moss og Pence (2010) om barndommens egenverdi i en samfunnsrolle. Jeg stiller spørsmålsteget på hvor langt denne prosessen har kommet. Tematikken og diskursen er løftet av eksempelvis Dahlberg, Moss og Pence (2010), og er med i Rammeplan (2017). Jeg undres over om barndommens egenverdi er kommet lenger og satt på dagsorden i barnehagene? Eller er det andre kvalitative aspekter, som for eksempel læring, som blir sterkere vektlagt?

## 6. Arendt's begreper i møte med analysen

I analyseprosessen falt jeg først i fella som Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som «1000 siders spørsmålet». Med dette mener de at forskeren har et altfor stort og omfattende antall sider med transkriberingsmateriale, og det vil bli for mye å håndtere på en god nok måte. Jeg måtte derfor strukturere hvordan jeg skulle analysere materialet.

I forhold til oppgavens problemstilling: «*Hvordan blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet?*», har jeg latt meg inspirere av Postholm (2010) til å ta i bruk fenomenologien, den vil være gjeldene også i analyseprosessen. Videre har jeg analysert etter de tre hovedbegrepene jeg har hatt fokus på hele veien i denne oppgaven: Hannah Arendt og hennes måte å tenke rundt individ, handling og makt.

### 6.1 Analyseprosessen

Denne oppgaven er ikke laget for å sette to streker under et svar, det vil derfor ikke foreligge en konklusjon. Der noen av oppgavens tidligere spørsmål vil kunne besvares, kommer det ofte noen nye. Når jeg skulle utføre en analyse på materialet mitt, så jeg først på mitt eget tolkningsmønster. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) viser til for-forståelse og understreker viktighetsgraden av at forskeren har et bevisst forhold til forutinntatte holdninger og meninger den bringer med seg inn i et intervju. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2015) viser også til at forskeren bør stille seg spørsmål som gir refleksjoner rundt hvordan forskeren selv ser fenomenet, og hvordan dette påvirker dens måte å se på datamaterialet på.

I selve analysen har jeg støttet meg til Postholm (2010, s. 44) hvor hun henviser til Moustakas (1994) som betegner en arbeidsmåte på innsamlet materiale som fenomenologisk reduksjon. Dette innebærer at jeg først har sortert ut alt som kan knyttes til problemstillingen. Det neste steget kaller Postholm (2010, s. 44) for horisontalisering. Dette innebærer at alt deltagerne har sagt blir behandlet likeverdig, uavhengig av problemstilling. Når jeg kom til dette steget ønsket jeg å utelukke alle uttalelser som ikke kan regnes som relevante for oppgaven. Dette kan være hverdageksempel for å forklare et poeng, det kan være et bekreftende svar, eller en praksishistorie som ikke helt holdt seg til tematikken.

Gjentagelse og overlapping fjernes også i denne utvelgelsen. Det jeg da satt igjen med er en renere tekst og konkrete uttalelser som er av betydning for oppgavens problemstilling.

Videre måtte jeg få en oversikt over hva deltagerne mener om fenomenene jeg har etterspurt, så jeg satte opp en sortering av materialet. Postholm (2010, s. 99) sier at: «det handler om å kategorisere og dermed redusere datamaterialet til enheter som gjør materialet håndterlig». Jeg har valgt å sortere datamaterialet inn etter Arendt og de tre utvalgte begrepene individ, handling og makt. Postholm (2010, s. 99) sier: «Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring. Målet for fenomenologiske dataanalyser blir dermed å prøve å nå frem til denne essensielle, konstante strukturen». Hva jeg tolker at Postholm her formidler, er at hovedpoenget i analysedelen innenfor fenomenologi er å etterstrebe å finne så konkrete tilnærminger på problemstillingen som mulig.

Postholm (2010) understreker at det er viktig å etterstrebe seg materialet på en objektiv måte. Likevel sier Postholm (2010, s. 99) at: «...forskerens forståelse alltid vil bli med inn i analysene, slik at det er en viss interaksjon mellom induksjon og deduksjon». Min tolkning av dette er at all forskning vil preges av forskerens egne for-forståelser. Med dette mener jeg at selv om for-forståelsen til en viss grad kan legges vekk, vil det ikke være mulig å være upåvirket i analysen.

I analyseprosessen henvises det til intervju A og intervju B, i tillegg har jeg både sammenlignet og slått de to intervjuene sammen.

## 6.2 Individ

Jeg vil i denne analysedelen knytte funn i analysen opp mot Arendts filosofi rundt individ, samtidig som jeg tilnærmer meg barndommens egenverdi og dette begrepets innhold. I henhold til fenomenologien har jeg her utført et søk etter begreper som deltagerne mener befinner seg i fenomenet barndommens egenverdi.

I dette søket utførte jeg analysen på bakgrunn av begge intervju med fokus på individ, hvor jeg finner et utvalg ord og begreper som: lek, trygghet, personal, anerkjennelse, barndomsminner, læring og rammefaktorer. Dette er et utvalg av alle begrepene deltagerne mener barndommens egenverdi inneholder. Deltagerne finner raskt en god dialog, og utfyller hverandre godt i diskusjonen rundt barndommens egenverdi.

Samtidig opplever jeg at deltagerne viser hvor komplekst et begrep kan være. Dette gjelder ikke bare begrepet som diskuteres og samtales rundt, men en rekke andre begreper som også befinner seg i barnehageverden. En av deltagerne viser eksempelvis til at de i deltagerens barnehage har jobbet med anerkjennelse og relasjoner, noe som også er store og komplekse begrep.

I begge intervjuene kom personalet opp som en faktor. Kjørholt (2010) viser til at på et relasjonsplan, så handler et endret syn på barn som har gått i stor grad fra objekt til subjekt like mye om endrede voksenroller. Deltagerne i intervju B henviser til både rammebetingelser og hva de utarbeider i personalmøter, og at voksenrollen kan knyttes opp mot dette. Bae (2018) viser til at det ikke finnes en sannhet om det som foregår i et samspill, det er flere innblandet og dermed har alle disse sin opplevelse av sakens innhold. Videre viser hun til at det ligger mye god erfaring i at personalets arbeid med utvalgte begreper kan være med å bidra til økt bevissthet og refleksjon i en personalgruppe. Kanskje dette er en faktor for å jobbe *for* at barnehagen ivaretar barndommens egenverdi?

I intervju A opplevde jeg det motsatte av hva Bae beskriver, hvor deltagerne uttrykte misnøye rundt at det ikke ble tatt tak i begreper, Rammeplan (2017) og annen tematikk. I intervju A ble det til og med stilt spørsmål om og rundt yrkesetikken til styreren. Dette er et tema som ikke blir berørt i denne oppgaven, men som er en motpol til eksemplene som omhandler begrepsavklaringer. I disse situasjonene kan det virke som at det er enighet blant deltagerne i begge intervjuer om at det er viktig for barndommens egenverdi at det tas opp faglige tema i personalmøter og i barnehagene. Videre oppfatter jeg uttalelser om at en felles plattform innad i personalgruppen er til betydning for det pedagogiske arbeidet og hvordan begrepene kan plukkes fra hverandre. Dette er i tråd med Arendts teorigrunnlag rundt individ. Arendt beskriver at individene er like og ulike. I tillegg viser Arendt (2012) til at iboende ethvert individ er handling og tale grunnleggende. Jeg finner dermed at jeg kan trekke en sammenheng mellom hvorfor deltagerne opplever det betydningsfullt å ha begrepsavklaringer, og om hva individene har av oppfatninger som er like og ulike. Dette vil resultere i en felles begrepsforståelse innad i personalgruppen.

Lek har i begge intervjuer en sentral rolle. Denne tematikken har jeg et stort hjerte for, men som tidligere beskrevet er ikke dette et tema med stor plass i denne oppgaven. Dette kan kritiseres, da deltagerne viser til at dette er «en selvfølge», og at de mener at leken har stor betydning i barndommens egenverdi. Dette er et valg jeg velger å stå for, nettopp fordi lek er

enda et begrep med for stort og komplekst innhold til å inkluderes i sin helhet. Jeg har allikevel valgt å vise til teori rundt lekens betydning som støtter deltagerne i intervjuet. Bae (2018) skriver om lekens rolle i styringsdokumenter i nyere tid. Hun viser til Rammeplan (2017) som omtaler leken i barnehagen. Bae (2018) beskriver:

Hvis nytteperspektivet og leken som instrument for læring blir dominerende i barnehagemiljøer, er risikoen at barns spontane egen initierte lek og lekende ytringer får mindre oppmerksomhet og blir mindre verdsatt. I forlengelsen kan leken for eksempel komme til å bli mer kontrollert av personalets forestillinger om «riktige» lekformer. (s. 73)

Dette sitatet støtter utsagnene til deltagerne i intervjuene med tanke på at det ikke må bli «skolsk» og at «den frie leken» er betydningsfull i barndommens egenverdi. Dette er også i tråd med oppgavens teoridel, hvor Øksnes (2010) og Maanum (2010) har formidlet hva lek kan innebære og hvilken betydning den har for barndommens egenverdi.

Barnet som subjekt er gjennomgående i begge intervjuene. Teoridelen i oppgaven har tatt for seg denne tematikken, og jeg opplever at noen av refleksjonsspørsmålene og tankerekkenes kan besvares gjennom dette punktet i intervjuet. I Intervju B snakker deltagerne om rammebetingelser og barnet som subjekt innenfor disse. Det blir uttalt at rammebetingelsene ikke er tilstede for at de skal kunne følge opp barnet som subjekt på en måte de kan stå inne for. En av deltagerne sier at de «redder hverdagen – hver dag» og får støtte fra en annen deltager som uttrykker frustrasjon over mangel på personell- og vikarressurser. Oppgavens teoridel viser også til rammebetingelser og bemanningsutfordringen i dagens barnehager, og at dette også har en etisk side.

Her er det naturlig for meg å vise til bemanningsnormen og at den skal lovfestes. Det er store uenigheter rundt dette forslaget, noe som er belyst i kapittelet «Kvalitet» under «Rammevilkår». Med dette som bakgrunn ser jeg at rammebetingelser kan ha en betydning for hvordan pedagogene kan håndtere hverdagen sin. Anniken Myrnes (2018) har i oppgavens teoridel lagt frem en oversikt over et økende krav til barnehagepersonalet. Jeg setter dette i samspill mellom å ser på barn som subjekt og en av deltagerens utsagn. Deltageren uttrykker at det var en stund siden dette hadde gitt noe annet en dårlig samvittighet. Hva gjør dette med profesjonsutøvere? Hva gjør det med individet å gå med dårlig samvittighet hver dag?



Videre drøfting blant deltagerne var rundt hvor lenge en pedagog med daglig dårlig samvittighet ovenfor barn vil klare å utføre jobben på en tilstrekkelig måte. Hvordan påvirker dette barna og resten av personalet? Hva gjør det med totaltilbudet når pedagogen opplever dette? Vil dette påvirke kvaliteten?

Intervju B viser til barnet og barnets barndom, i tillegg er det en deltager som er innom barns medvirkning. For å ta sistnevnte først har ikke barns medvirkning fått plass i denne oppgaven, foruten at det er tatt med under en henvisning i kapittelet om «*Rammevilkår*». Barns medvirkning ligger som en tydelig føring i styringsdokumentet *Rammeplan (2017)* og er for denne oppgaven et begrep som er valgt bort. Hvorvidt dette er kritikkverdig kan diskuteres med tanke på at det kun er en deltager som bringer det på banen. Jeg ser imidlertid at det kan på linje med leken kritiseres for å ikke ha fått plass i oppgaven på generelt grunnlag. Argumentasjonen er tilsvarende som rundt lek, at det er andre aspekter og begreper som har fått prioritet. Omfanget av barns medvirkning er sammenlignbart med lek, det er komplekst og begrensninger må foretas.

Barnet og barnets barndom kan kanskje betegnes som kjernen i denne analysedelen. Deltagerne i intervju B, samtaler rundt at «barna skal medvirke i egen barndom», og dette kan overføres til å se på barnet som subjekt. Tematikken som belyses under kapitlet «*Barnet som subjekt*» og anerkjennelsesteori kan brukes for å tolke dialogen deltagerne hadde. Jeg viser spesifikt til Bae (2016) som omtaler at barnet er gått fra å bli sett som objekt til det i dag anerkjennes som subjekt. Videre omtaler deltagerne barndomsminnene til dagens barn og deres barndom. Deltagerne omtaler det å være «fri» og ha det «fritt». Dette kan kobles opp mot Øksnes (2010) som viser til en opplevelse om at barndomsminnene i stor grad er fra frilek eller fritid. Dette kan videre ses opp mot Steinsholt & Øksnes (2003) som omtaler at et menneske evner å lagre minner mer idylliske enn de kanskje var. Kan det tenkes at barn i dag har med seg barndomsminner fra barnehagen? Dette er også et aspekt deltagerne her kommer noe innom.

Som en forlengelse av det å være «fri» og ha det «fritt» kan teorien til Maanum (2010) tas med når deltagerne også omtaler barnas fritid. Maanum (2010) henviser selv til et barndomsminne og forteller:

Skogen og de gamle havnehagene (jordene) rundt firemannsboligene og rekkehusene var vår verden og lekearena. Dette var en tid da Norge var et «husmor-land», og minst 95 prosent av mødrene i vårt område var hjemmевærende. Den frie leken med

både eldre og jevnaldrende barn sitter i dag som et minne om en total følelse av frihet. Selvfølgelig er dette et *glansbilde*, men glansbilder er fine å tenke på og inspirerer den dag i dag. (s. 13)

Så hva skjer når «det frie» skal møte kartlegginger og læringskrav? En av deltagerne stilte spørsmålet «hva skjer med barndommen i en verden full av forventninger?» Den samme deltageren uttrykker bekymring over hva som skjer med individet når et fritt individ møter læringskrav og skjema allerede i barnehagen.

I kapittelet om barndommens egenverdi henviser jeg til Udir, og at intervju spørsmålet «hva legger vi i vår barnehage i barndommens egenverdi» er hentet fra deres nettsider. I oppgavens teoridel stilles det spørsmål om det er en forventning at profesjonen er enige om innholdet i dette begrepet. I tillegg reiser jeg spørsmål om det er greit å ha ulikt syn på hva barndommens egenverdi inneholder. Dette er ikke direkte spurt om i intervjuene, men jeg opplever at det går an å trekke konklusjoner rundt om pedagoger har samme begrepsforståelse.

Begge intervjuene inneholder lek, læring, minner, arbeid med begreper og at barna er subjekt – i overført forstand. Begge grupper er innom tematikken at alle har en barndom, og alle har en formening om hva det innebærer. Videre kunne diskusjonen gått på *hva* som skaper barndomsminner, om det er følelsen av å være fri? Eller om det handlingen som utføres?

## 6.3 Handling

Jeg vil i denne analysedelen knytte funn i analysen opp mot Arendt filosofi rundt handling, samtidig som jeg knytter dette inn mot hva deltagerne gjør for barndommens egenverdi. I tillegg undersøker jeg hva kvalitet kan bety for en god barndom. I henhold til fenomenologien har jeg her utført en analyse av de begreper som deltagerne beskriver når de handler innenfor barndommens egenverdi, og hva kvalitet som fenomen kan bety for en god barndom.

Postholm (2010) viser til at det kan være fruktbart for forskningen at forskeren styrer samtalen i retning av problemstilling, men at det er i strid med intensjonen i kvalitativ forskning å stille ledende spørsmål. Med ledende spørsmål menes her en formulering som viser til forskerens perspektiv og ikke deltageren. Det ligger to spørsmål til grunn for å besvare tematikken rundt handling. Jeg ber deltagerne beskrive hva de gjør for å jobbe med

barndommens egenverdi, i tillegg til hva kvalitet kan bety for en god barndom. Spørsmålene er etter min vurdering ikke ledende, men åpne, slik at det er deltagerens stemme som skal komme frem. Disse stilles bevisst etter hverandre slik at jeg som forsker styrer de, i den grad lar seg gjøre i et ustrukturert intervju, inn på tematikken jeg ønsker dialog og diskusjon rundt.

I en oppsummering fra begge intervju kan jeg finne elementer på hvordan barnehagene handler for å sette fokus på en god barndom, og det omtales spesielt turer og opplevelser. Deltagerne er i tillegg inne på betydningen av hverdagen. Det blir også fortalt om hvor fokuset innen kvalitet er. Her er det for meg litt uventet større forskjeller, hvor noen har et stort fokus og andre et lite. Kan spørsmålene jeg har stilt svare på om barndommens egenverdi ivaretas i jakten på kvalitet?

I den første delen, hvor jeg etterspør hvordan barnehagene handler, har deltagerne mange tanker om hva som er med på å skape en barndom, denne gangen med fokus på egen barnehage og egen rolle. De viser til fellesskap, samhold og sosial kompetanse. Dette støttes i boken til Kari Pape (2013) med tittel «*Jakten på den gode barndom*». Pape (2013) sier at:

Med sosial kompetanse forstår jeg de egenskapene som gjør oss i stand til å samhandle hensiktsmessig med andre mennesker i ulike situasjoner. Med hensiktsmessig mener jeg at det oppleves positivt for en selv, samtidig som det bidrar positivt til fellesskapet. Det kreves sosiale ferdigheter for å kunne delta i et sosialt samspill, og det forutsettes at man får delta i sosiale samspill for å utvikle sosiale ferdigheter. (s. 60)

Det Pape (2013) her beskriver tolker jeg er samsvarende med det deltagerne i intervjuet har formidlet. De snakker om sosial kompetanse, og viser til tidligere utspill. Deltagerne viser til at barnehagen tar med barna på opplevelser av ulike slag, eksempelvis en togtur eller til en fotballbane. Morberg (2017) sier:

Når vi klarer å støtte og oppmuntre barn til å følge sin egen lyst og interesse, er det som om de får god start på en slags motor som driver dem stadig videre. Det gir dem næring og kraft til å finne ut av stadig nye ting. De får tiltro at det er viktige, verdifulle ting de holder på med. (s. 56)

Deltagerne i begge intervjuer har omtalt dette, og får her med Morbergs sitat støtte i at dette er verdifullt i barndommen. Øksnes (2010) støtter også dette i oppgavens teoridel, hvor hun henviser til hvordan hun selv husker enkelte barndomsminner.

Deltagerne diskuterer videre alle krav som skal utføres i barnehagen, dette er særlig belyst i intervju A, men begge intervjuene bar preg av samme tematikk. De omtaler det å kjenne på å være tilstede, være pålogget i øyeblikket. Dette er belyst i teoridelen i denne oppgaven i flere kapitler: «*Til barnets beste*», «*Makt*» og «*Kvalitet*». Berge (2017) viser også til øyeblikket og tanken om å være pålogget, hun sier:

Så sammen med barnas interesser vil også de forutsetninger en pedagogs tanker og handlinger gir, være ganske avgjørende for barnas arbeid. I denne prosessen er det nødvendig for oss voksne å være oppmerksomme på hva som skjer blant barna. I tillegg må vi ha evnen til å se barnet som «den andre». (s. 75)

Jeg tolker dette sitat til at skal et menneske evne å se den andre, handler det om øyeblikket og det handler om å være pålogget. Tankene og fokuset til den ansatte i barnehagen, i dette tilfellet en pedagog, kan ikke ha fokuset sitt noen andre steder enn i samspillet. Deltagerne sa dette også selv, så her er deltagerne og teorien i samsvar.

Når intervjuprosessen kom til temaet om kvalitet ble det forskjeller i barnehagene på hvor stort fokus det har. I intervju A sitter det deltagerer som kan formidle at dette har lite eller ingen fokus i deres barnehager. En av deltagerne viser til en forelesning med Ratip Lekhal og har hørt om kvalitetsbarnehager der. Det henvises til brukerundersøkelser i intervju A, og at temaet om kvalitet kommer i forbindelse med denne. I intervju B var det helt motsatt, der hadde alle et ganske stort fokus på kvalitet, og noen hadde dette oppe ukentlig.

Deltagerne i begge gruppeintervjuer omtaler og diskuterer innholdet i barndommens egenverdi i et lys av at dette skjer i deres barnehage. Dette til tross for at begrepet ikke var satt i system i personalgruppen. Deltagerne omtaler tematikk og begreper innen kvalitet, men når det er kvalitet som etterspørres, så står ikke begrepet i fokus i deres barnehage.

Berge (2017) sier:

Vi søker å ha en tverrfaglig tilnærming til læring gjennom prosjektene våre, det vil si «alt henger i hop». Bli kunnskapen her tilfeldig? Ikke helt. Selv om vi ikke jobber i henhold til forhåndsdefinerte kunnskapsmål, må vi allikevel definere hvorfor vi jobber med spesifikt innhold med barna. Det vil si, vi plukker ut elementer som vi ser som relevant kunnskap og læring som vi ønsker å legge inn i arbeidet. Med andre ord, innholdet i hverdagen har et verdibasert perspektiv som vi også må ta i betraktning. (s. 83)

Det er slik at alle barnehager ikke jobber likt med alle begreper, problemstillinger og kvalitet som sitatet kan tolkes til. Dette er gjennomgående i denne oppgaven. Kan innholdet i intervjuene svare på om kvalitet har betydning for barndommens egenverdi? Min opplevelse etter en analyse basert på fenomenologi er at dette er tvetydig.

Ser jeg isolert på intervju B er det mye som kan tyde på at fokuset og ønsket om å bryte ned begreper og jobbe seg gjennom de er tilstede. I tillegg er det stort fokus på kvalitetsbegrepet. Enkelte deltagere viser til ukentlig fokus på at barnehagen skal ha kvalitet. Kan man her tenke seg at begrepene står i større fokus generelt, og at barnehagens innhold har stor kvalitet? Dette blir spekulativt, ettersom dette spørsmålet ikke er stilt direkte, og baseres på antagelser og tolkninger.

Ser jeg isolert på intervju A er det lite som kan tyde på at fokuset rundt kvalitet er tilstede, eller forankret i personalgruppene. De har gode refleksjoner rundt begreper, men viser også her til lite systematisk arbeid med Rammeplan og andre styringsdokumenter. Kvalitet er her kun et tema ved brukerundersøkelser og ved enkelte andre anledninger. Kan man her tenke at kvaliteten ikke er så høy, når deltagerne uttrykker misnøye og ønsker seg en mer systematisk fremtoning? Dette er på lik linje som foregående eksempel rent spekulativt, kun basert på antagelse og tolkninger.

Er det slik at kvalitet er ensbetydende med fokus og hvor mye en barnehage jobber med begreper og barnehagens innhold? Hva med personalet, hva om de ansatte er varme, dyktige omsorgspersoner som utnytter hvert øyeblikk de evner?

Melvold (2017) sier:

Ønsker vi en mer helstøpt verden med harmoniske og lykkelige mennesker, er det en nøkkel som gjelder. Denne ligger gjemt i barns livsverden. La oss håpe de vil bruke den nøkkelen eller fortelle oss hvor vi kan finne den og på hvilken måte vi kan benytte oss av den. Men det vil kreve at barna har tillit til at vi som rollemodeller og omsorgspersoner kan gjøre barndommen meningsfull, og at vi gjennom vår væremåte gjør oss fortjent til at barn rapporterer sine tanker til oss. (s. 138)

Dette sitatet er beskriver godt hva deltagerne har hatt dialoger om i gruppeintervjuene. De kommer stadig tilbake til at det er de som pedagoger og andre ansatte i barnehagen som må ta ansvar for at det skjer en handling. Arendt (2016) viser til at det er det som skiller mennesket fra andre arter i naturen. Mennesket evner å utføre en handling som ikke er

forutbestemt. Vil det si at handling har betydning for både kvalitet og hva barnehagene gjør innenfor barndommens egenverdi?

## 6.4 Makt

Jeg vil i denne analysedelen knytte funn i analysen opp mot Arendt filosofi rundt makt, samtidig som jeg knytter dette inn mot Arendts eget begrep om at mennesker må bli sett og opplevd for å finnes. I tillegg har jeg etterspurt om barnehagen som institusjon har makt og innflytelse på innholdet av hverdagen. I henhold til fenomenologien har jeg her utført et søk av begreper som deltagerne mener befinner seg i fenomenet rundt makt.

I en oppsummering fra begge utdrag av intervjuene finner jeg to typelike oppfatninger. Deltagerne i begge intervjuer er stort sett enige om både påstand og spørsmål. Begge gruppene ser at barnehagen har stor makt og innflytelse på det som skjer, samtidig som det finnes muligheter. Deltagerne formidler positiv respons om Arendt og hennes påstand rundt mennesket.

I oppgavens teoridel har jeg belyst Arendt sin grunntanke rundt mennesket. Det er imidlertid et treffende sitat fra Arendt (1996) hvor hun sier:

Menneskene viser gjennom handling og tale hvem de er, de viser aktivt det unike ved sitt personlige vesen, de trer liksom inn på verdensscenen, der de ikke var like synlige så lenge de uten aktiv medvirkning bare ga til kjenne sin unike skikkelse og sin unike stemme. (s. 181)

Dette støtter deltagerne med sine meninger om at det er muligheter innenfor rammene, hvor de påpeker at det er et visst handlingsrom innenfor rammevilkårene. Dette er noe de som både mennesker og pedagoger kan velge å benytte seg av, eller i lys av Arendts sitat; tre inn på scenen og gjøre seg synlige.

Samtlige deltagerne uttrykker at de mener utsagnet til Arendt treffer godt, og at dette er en fin måte å se mennesket på. Vi må alle bli opplevd.

Arendt (1996) viser til:

«Den avslørende kvaliteten ved tale og handling, at den ut over det som blir omtalt og det som blir gjort også viser den talende og den handlende selv, gjør seg imidlertid noe gjeldene der mennesker taler og agerer *med* hverandre, ikke for eller mot hverandre». (s. 181)

Hva jeg opplever at Arendt mener her er at mennesker innehar kvaliteter i språk og handling, det gjelder bare å ta de i bruk. Det er avgjørende innen rammefaktorene og makten barnehagen besitter at personalet evner å se mulighetene og handler. Videre tolker jeg at vi som mennesker må våge å oppleve hverandre, ikke bare se og høre. Men gå på scenen du besitter, ta barna med deg og skap gode opplevelser, til tross for rammebetingelser. Du som menneske og individ kan utføre en handling.

I tematikken rundt barnehagens makt er deltagerne også enige om betydningen av makten. De er klare i sine uttalelser om at makten treffer barnas barndom. Begge grupper har dialoger om barnehagen som institusjon, og mener ved å være en institusjon følger også makt.

Berget (2017) viser til:

Av flere grunner strekker vi oss langt for å imøtekomme ønsker og krav i barnehagene. Vi bestreber oss hele tiden på å gi et godt tilbud til barn og foreldre, samtidig som vi ikke blottlegger oss selv for mye, sånn at vi risikerer å framstå dårligere enn de vi konkurrerer med. Vi ønsker heller ikke bekymre foreldre unødig, med å fortelle hvordan hverdagen er til tider. Omdømmet vårt er viktig, og fornøyde foreldre er den viktigste reklamefaktoren vi har. (s. 119)

Berget belyser her en rekke punkter som deltagerne i intervjuene også snakket om. Er det barnehagen som institusjon som innehar makten eller er det eiere? Eller er det samfunnet og politikere?

Intervjugruppe A var særlig opptatt av fellesskap og samhold. Dette støttes av teorien i denne oppgaven under kapitlet om «*Hvorfor velge Hannah Arendt?*». Der henvises det til Rammeplan (2017, s. 7): «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen».

Dette sitatet kan videre speiles på uttalelsene fra begge intervjuer omkring tilstedeværelse og evnen til å være her og nå. En barnehagehverdag er full av muligheter til å være tilstede, men den er dermed også full av muligheter til å ikke være tilstede. I det øyeblikket den ansatte gir en situasjon sin oppmerksomhet og dermed tilstedeværelse, vil andre situasjoner ikke få oppmerksomhet. Berge (2015) har i «*Barndom – til barnets beste*» en beskrivelse av betydningen av et øyeblikk, som tidligere beskrevet. Videre kan utsagnene til deltogene koble dette opp mot maktbegrepet ved å se på hvor godt personalet vil strekke til i alle

øyeblikkene hvis bemanningen ikke er optimal. Jeg henviser til Jan Tore Sanner i kapittelet «*Bemanning*», hvor det beskrives at bemanningsnormen ikke er endret siden 70-tallet. Videre har jeg vist til Sanner i «*Etikk*» hvor han uttaler at barnehagene kan strekke seg litt lenger. Jeg har senere kapitelet om «*Etikk*» problematisert bemanningen slik den er i dag. Dette er i min analyse satt i sammenheng med makt, og hvordan rammebetingelser oppleves å ha betydning for hvordan deltagerne kan utføre sin profesjonsrolle i hverdagen. Blir profesjonen tatt på alvor av politikere med makt ved uttalelser som de Sanner har?

Et annet aspekt innenfor rammebetingelser viste seg når en deltager uttalte at rammebetingelsene er endelige og bestemt. Uttalelsen kom i form av: «Det spiller ingen rolle hva jeg sier og mener, jeg får jo ikke gjort noe med det». I sammenhengen hvor sitatet er hentet fra var tematikken rundt pågående prosesser innad i kommunen. Prosjekter og arbeidsmetoder blir bestemt uten at deltageren gav uttrykk for å kunne påvirke eller medvirke.

Jeg har tatt med dette eksemplet fra gruppeintervjuene inn i denne analysedelen for å vise til ulike opplevelser rundt et totalitært samfunn, slik som Arendt beskriver i «*Handling*». Jeg opplever terskelen høy for å gi et samfunn eller en kommune betegnelsen totalitær, men mener det allikevel er fullt mulig å trekke sammenligninger.

I totalitærsamfunnet slik Arendt (2016) beskriver det, så fremhever hun at makt er et felles og menneskeskapt fenomen, og understreker med dette at makt ikke er noe som tilhører det enkelte individ alene. Det er først når mennesker kommer sammen at det oppstår makt. Når jeg har satt dette i sammenheng med saken om lærer Malkenes i kapittelet «*Handling*», så har jeg tidligere vist til handlingen i et mulig totalitært system. Det er handlingen til Malkenes som kunne fått konsekvenser, men det er Osloskolen og maktprinsippet rundt som utfordres slik jeg tolker saken. Dette er i tråd med uttalelsen til deltageren om opplevelsen av at det ikke vil ha noe formål med å komme med ytringer på allerede bestemte planer eller gjennomføring av prosjekter.

I større organisasjoner, som eksempelvis kommuner med et organisatorisk makthierarki, fattes vedtak og avgjørelser av mindre grupper med tildelt tillit og makt. I denne typen organisasjoner vil det nærmest være umulig å ta med alles stemmer, som beskrevet i eksemplet ovenfor. Videre kan man stille seg spørsmålet om det ikke er rom for at individet skal kunne påvirke egen hverdag? Deltagerne har kommet frem til et handlingsrom innenfor rammevilkårene som kan gi barnehagene mulighet til å inkludere barndommens egenverdi.



Pettersvold og Østrem (2012) viser til at man ser det man har fokus på. Videre mener de at man etterstreber å gi resultater innenfor områdene man blir målt på. Vil barnehagen med dette i tankene klare å ivareta barndommens egenverdi i jakten på kvalitet?

## 7. Noen siste tanker og refleksjoner

I oppgaven du nå har lest, har du sett at barndommens egenverdi som virker så enkelt i seg selv er utvilsomt komplisert. Det er også komplisert når deltagerne i intervjuene har hatt dialoger rundt dette begrepet. For å sitere meg selv fra innledningen; det ene utelukker ikke det andre, det ene bærer med seg det andre.

Opgaven har undersøkt ulike aspekter innenfor barndommens egenverdi og kvalitetsprinsippet i lys av Arendt sine begreper individ, handling og makt. I tillegg har jeg belyst noen sammenhenger mellom Arendt sin beskrivelse av et totalitært samfunn og stadige mediaoppslag omkring profesjonsutøvere som ytrer seg kritisk til systemet de er en del av.

Når pedagogene jeg har vært i kontakt med blir stilt noen få spørsmål, legger jeg opp til at det skal spille seg ut til en dialog og bevege seg mot en diskusjon på hva barndommens egenverdi betyr for dem. Det samme gjelder kvalitetsbegrepet og om dette er noe de har fokus på. I gruppeintervjuene svarer de likt på enkelte punkter, eksempelvis innhold av barndommens egenverdi. Forskjeller på kvalitet og hvordan barnehager ser på kvalitet har teorigrunlaget vist, men at det er store forskjeller på at kvalitet er et fokusområde er kanskje mer uventet og overraskende på meg. Det er overraskende og uventet fordi vi har fått ny Rammeplan (2017) som stiller mange krav, det er store debatter på sosiale medier og i media ellers. Det stilles også krav fra eiere, uavhengig om barnehagene er i privat sektor eller kommunal sektor.

I problemstillingen min har jeg en spørsmålsformulering som lyder: «En studie i lys av Hannah Arendt - hvordan blir barndommens egenverdi ivaretatt i jakten på kvalitet?». I denne formuleringen har jeg i innledningsdelen også tatt med inkludering. Jeg stiller meg undrende til om barndommens egenverdi blir inkludert i kvalitetsprinsippet? Er det å ivareta det samme som å inkludere? Dette er noen av spørsmålene det ikke foreligger et entydig svar på, men en rekke synspunkter og tankerekker rundt.

Kvalitet som begrep er fortsatt ikke tydeligere for meg. Begrepet som helhet har heller fått et større innhold og det utløser større grad av utydelighet. Jeg savner fortsatt mer fokus på sosial kompetanse i barnehagen fra politikerhold, og er fortsatt kritisk til opplevelsen av at det er det som kan måles som er gjeldene. Jeg finner ikke ro i bekymringen rundt at

barndommens egenverdi blir ivaretatt og inkludert i barnehagene i Norge. Jeg under meg over om det er barnehagene som har overtatt ansvaret for gode barndomsminner.

Oppgaven avsluttes og avrundes med et sitat fra Line Melvold (2014, omslag) som både oppsummerer og tydeliggjør hva jeg i denne masteroppgaven har vært opptatt av og undersøkt:

«Kvalitet i barnehagen handler også om å utvikle evnen til å sette seg selv og sine behov til side og kun dvele ved å være i det den andre uttrykker. Å la seg berøre!

For hva sitter vi igjen med hvis vi ikke lar oss berøre?

Anerkjennelse annenhver mandag og medvirkning siste fredag i hver måned?».

## Litteraturliste

- Allan, J. (2012). Å tenke på nytt om inkludering. I A.L. Arnesen. *Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 128-246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alston, P. (1994). The best interest principle: Towards a reconciliation of culture and human rights. I P. Alston (red). *The best interest of the child; reconciling culture and human rights*. Oxford: Unicef, Clarendon Press.
- Arendt, H. (1978). *The Life of the mind*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Arendt, H. (2012). *Vita Activa - Det virksomme liv*. Oslo: PAX Forlag A/S.
- Arendt, H. (2016). *Mellan det förflutna och framtiden*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Arnesen, A. L. (2012). *Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 12-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2016). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehagepionerene. (2018). *Barnehagen fra 1800 og fram til i dag*. Hentet fra <http://prosjekt.hib.no/barnehagepionerene/barnehagen/barnehagen/>
- Barneombudet. (2018). *FNs barnekonvensjon. Artikkel 3 – Barnets beste*. Hentet fra <http://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-3/artikkel-3-barnets-beste-fulltekst/>
- Berge, S (2014). Å være pålogget. I L. Melvold. *Bli berørt. En bok om kvalitet i barnehagen*. (s. 75-85). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Berge, S. (2015). Et spørsmål om kompetanse. I L. Melvold. *Bli opprørt. En bok om kvalitet i barnehagen*. (s. 51-65). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. (M. Schneekloth, Overs.). København: Unge Pædagoger.

- Berget, R. (2017). En helt vanlig dag på jobben. I L. Melvold. *Bli helstøpt. En bok om kvalitet i barnehagen*. (s. 109-122). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Brostrøm, S., Hansen, M. & Helle, L. (2004). *Pedagogikk mellom teori og praksis*. Oslo: Damm.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Egêa-Kuehne, D. (2004). The Teaching of Philosophy: Renewed Rights and Responsibilities. I P.P. Trifonas og M. Peters (red.): *Derrida, deconstruction and education*. Oxford: Blackwell.
- Evenrud, E. (2015). Hvordan får du barna til å gjøre alt det der? I L. Melvold (Red.) *Bli bevisst. En bok om kvalitet i barnehagen*. (s. 15-29). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Fladberg, K. L. & Sæther, J. M. (2018, 28. mars) Barnehageopprøret får støtte av Utdanningsforbundet. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/barnehageoppror-far-stotte-av-utdanningsforbundet-1.1121830>
- Froebel, F. (1826/2005). *Education of man*. (W. N. Hailmann, Overs.). New York: Dover Publications.
- Frøyd, E. K. (2018). *Ytringsfrihet for lærere er avgjørende for tilliten*. Hentet fra <https://forskning.no/2018/05/viktig-laerere-og-andre-profesjoner-skal-kunne-ytre-seg-fritt/produsert-og-finansiert-av/oslomet>
- Fylkesmannen i Hedmark. (2015). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/Hedmark/Barnehage-og-opplaring/Kultur-for-laring/>
- Fylkesmannen i Hedmark. (2017). *FoU – kultur for læring barnehage*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/Hedmark/Barnehage-og-opplaring/Kultur-for-laring/FoU---barnehage/>
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. I A. Giorgi, C. Fischer & E. Murray (Red.). *Duquesne studies in phenomenological psychology*. (s. 82-103). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

- Haugli, T. (2008). Hensynet til barnets beste. I N. Høstmæling, E. S. Kjørholdt og K. Sandberg (Red.). *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge.* (s. 46-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver.* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ilje-Lien, J. (2015). *Handlende stemmer i skapende møter.* Masteroppgave: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://oda.hioa.no/nb/handlende-stemmer-i-skapende-moter/asset/dspace:8132/Ilje-Lien.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Kvalitative intervjuer og observasjon. Hvordan gjennomføre undersøkelser.* (s. 141-163). Hentet fra [http://www.uio.no/studier/emner/jus/afin/FINF4002/v09/undervisningsmateriale/metodeforelesning2\\_tranvik.pdf](http://www.uio.no/studier/emner/jus/afin/FINF4002/v09/undervisningsmateriale/metodeforelesning2_tranvik.pdf)
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Killén, K. (2017). Det er allmennmenneskelig å føle. I Melvold, L. *Bli helstøpt. En bok om kvalitet i barnehagen.* (s. 15-23). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-Rammeplan.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen.* (St.meld. nr. 41, 2008-2009) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Framtidens barnehage.* (Meld. St. 24, 2012-2013) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvistad, K. J. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere – til barnas beste?* Oslo: Universitetsforlaget.

Lekhal, R. (s. a.). *Trivsel, utvikling og kvalitet i «fremtidens» barnehage*. Hentet fra <http://docplayer.me/13244249-Trivsel-utvikling-og-kvalitet-i-fremtidens-barnehage-ratib-lekhal-hogskolen-i-hedmark-senter-for-praksisrettet-utdanningsforskning-sepu.html>

Løgstrup, K. E. (1958). *Den etiske fordring*. Oslo: Gyldendal.

Maanum, L. (2010). *Mangfoldig naturglede i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Mardht, H. (2017). *Hannah Arendt – å være hjemme i verden*. Forskningsprosjekt: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/mahrtd-hanna-arendt/index.html>

Melvold, L. (2015). *Bli berørt. En bok om kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Melvold, L. (2017). *Bli helstøpt. En bok om kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Morberg, E. (2017). Helstøpte bånd. I: L. Melvold. *Bli helstøpt. En bok om kvalitet i barnehagen*. (s. 53-69). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Münchow, O. (2015, 17. november). Målstyring koster samfunnet milliarder. *Fagbladet*. Hentet fra <https://fagbladet.no/?app=NeoDirect&com=6%2F91%2F312051%2F3a88443130>

Myrnes, A. (2018). *Endelig en bemanningsnorm for barnehager, men hvorfor jubler vi ikke?* Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/endelig-en-bemanningsnorm-for-barnehager-men-hvorfor-jubler-vi-ikke/431584>

Nordahl, T. (2015). *Thomas Nordahl: «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på»*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>

- NTNU. (2015). *Guide til akademisk skrivning*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/149997/0/Guide+til+akademisk+skrivning+IVR.pdf/86bf49d9-d59f-4502-ba5c-b55e4255b14e>
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer. Mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Postholm, May Britt. (2011). *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. (PhD-avhandling). NTNU, Trondheim.
- Steinsholt, K. og Øksnes, M. (2003). Stop making sense! Perspektiver på barn og barndom. I S. Sagberg og K. Steinsholt (Red.). *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Store norske leksikon. (2018). *Kvalitet*. Hentet fra <https://snl.no/kvalitet>
- Sæther, J. M. (2018, 14. mai). Barnepsykolog om lav bemanning i barnehagene: «Fy faen så fattige vi blir!». *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/barnepsykolog-om-lav-bemanning-i-barnehagene-fy-faen-sa-fattige-vi-blir-1.1144143>
- Universitetet i Stavanger. (2017). *Hva er Agderprosjektet?* Hentet fra <http://www.uis.no/forskning/barnehage/agderprosjektet/om-agderprosjektet/>
- Valentine, G. (2004). *Public Space and the Culture of Childhood*. Aldershot: Ashgate.
- Woodhea, M. og Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects and Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I P. Christensen og A. James (Red.). *Research with Children*. New York: Routledge.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E (Red.). (2016). *Læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Øverenget, Einar. (2003). *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.



# Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## ”Master i tilpasset opplæring”

### Bakgrunn og formål

Jeg jobber med en masteroppgave innen tilpasset opplæring, og ønsker å se nærmere på barndommens egenverdi og kvalitet i barnehagen. Hva er egentlig god kvalitet på barnehage? Kan den måles?

Jeg vil svært gjerne vite noe om hva pedagoger i barnehagen tenker om barndommens egenverdi og økt fokus på kvalitet i barnehagen. Kan det merkes i hverdagen?

Tema som diskuteres vil omhandle barndommens egenverdi, kvalitet i barnehagen og kartlegging. Denne masteren blir tatt ved Høgskolen Innlandet, avd Hamar.

Metoden jeg har valgt å bruke er gruppeintervju. Jeg ønsker å komme i kontakt med ansatte i barnehagen som er utdannet barnehagelærer, eller annen pedagogisk bakgrunn.

Jeg ønsker å intervju to grupper, med 4-6 personer i hver gruppe.

Disse gruppene dannes ved en forespørsel i Oslo- og Hedmark fylke, en gruppe pr fylke.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Et gruppeintervju vil foregå ved at jeg kommer til et avtalt møtepunkt i nærheten av der du og resten av gruppen er. Du trenger ikke reise for å delta.

Et gruppeintervju vil vare 1-2 timer og har som mål å være en dialog mellom dere som deltar basert på åpne spørsmål knyttet til temaet jeg er nysgjerrig på.

Det vil kreve aktiv deltagelse.

Jeg vil skrive notater og stikkord underveis. Dette vil bety at det er gruppen i hovedsak som diskuterer, og min rolle vil bli mer en ordstyrer/ stille noen åpne spørsmål.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Du vil bli fullstendig anonym, og vil kun være en del av en gruppe fra enten Oslo eller Hedmark.

Ingen vil kunne bli gjenkjent i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 15.05.18.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kathrine Hanssveen, på tlf 41 35 66 34 eller på mail Kathrine.hanssveen@gmail.com.

Min veileder er Camilla Eline Andersen og kan nå pr mail camilla.andersen@inn.no

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)