



Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for helse- og sosialfag

Hanne Fehn Dahle

Butikk eller pedagogikk?

En studie av store private barnehagekjeder i Norge

Ph.d.-avhandling i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling
2020



PhD Dissertations in Child and Youth Participation and Competence Development (BUK) Ph.D.-avhandlinger i barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK)

- No. 1** **Heid Nøkleby:** Symptomer på spiseforstyrrelser og bruk av dopingmidler blant kvinner og menn i behandling for rusmiddelavhengighet.
- No. 2** **Mari Pettersvold:** Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring: en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene.
- No. 3** **Hilde Marie Thrana:** Kjærlighet og sosialt arbeid. En studie av kjærlighetens betydning i barnevernets praksis.
- No. 4** **Stine Vik:** Tidlig innsats i skole og barnehage. Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp.
- No. 5** **Erik Hagaseth Haug:** Kvalitet i norske skolers karriereveiledning - I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi.
- No. 6** **Karolina Dmitrow-Devold:** Norwegian Girls in Mainstream Blogging. Performed Blogging Selves, Experienced Digital Competences, Gendered Discourses.
- No. 7** **Hege Somby:** Vi gjør noe med ... eller hva skal jeg si da? Vi gjør noe anna!»: Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever med særlige behov.
- No. 8** **Karen Parish:** An embedded human rights logic? A comparative study of International Baccalaureate schools in different contexts.
- No. 9** **Øystein Skundberg:** «Du skal have agtelse for dit eget lille legeme»: Barn og unges seksualitet i tekster om oppdragelse 1792-1952.
- No. 10** **Ulrika Håkansson:** Keeping Mind in Mind: Parental Reflective Functioning and Executive Functioning in Mothers with Substance Use Disorder.
- No. 11** **Øyvind Snipstad:** Ways to be a person: How schools contribute to 'making up' intellectually disabled pupils.
- No. 12** **Cathrine Grimsgaard:** Om å holde noe av et barns liv i sin hånd: Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre: et etisk og narrativt perspektiv. En hermeneutisk og fenomenologisk studie.
- No. 13** **Turid Wangensteen:** Når stigma og skam står i veien for at barn som har foreldre med rusmiddelavhengighet får beskyttelse og meningsskapende samtaler. En kvalitativ studie.
- No. 14** **Johanne Ilje-Lien:** Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst.
- No. 15** **Svein Erik Nordhagen:** Educating youth through sport in a high performance setting. A case study of the Lillehammer 2016 Youth Olympic Games.
- No. 16** **Lillian Gran:** Digital dannelse. En kvalitativ studie av digitalisering og identitetsarbeid i skolen.
- No. 17** **Øyvind Jøsok:** Cyber Operator Competencies. The Role of Cognitive Competencies in Cyber Operator Practice and Education
- No. 18** **Elizabeth Langsrud:** Usikkerheten i barnevernsarbeidet. En begrepsliggjøring av barneverntjenestens strategier overfor uforutsigbarhet, usikkerhet og tvetydighet ved beslutninger om hjelpetiltak.
- No. 19** **Katrine Giæver:** Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis.
- No. 20** **Hanne Fehn Dahle:** Butikk eller pedagogikk? En studie av store private barnehagekjeder i Norge

Hanne Fehn Dahle

**Butikk eller pedagogikk?
En studie av store private
barnehagekjeder i Norge.**

Ph.d.-avhandling

2020

Fakultet for helse- og sosialvitenskap



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Hanne Fehn Dahle 2020

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling nr. 20.

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-226-9

ISBN digital utgave: 978-82-8380-227-6

ISSN trykt utgave: 2535-7433

ISSN digital utgave: 2535-7441

Sammendrag

Denne avhandlingen er, med sitt fokus på større private barnehagekjeder, et bidrag til kunnskapsutviklingen om barnehagepedagogikk og nye eierstrukturer i barnehagesektoren.

Avhandlingens hovedproblemstilling er:

Ivaretar eller bryter store private barnehagekjeder med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen?

Prosjektet er empirinært i den forstand at hvert delprosjekt har begynt med datainnsamling. Analysene av datamaterialet har så dannet grunnlag for valg av begreper og teorier til bruk i videre analyser. Avhandlingens empiriske grunnlag er kvalitative forskningsintervjuer, dokumentanalyse av barnehageårsplaner og et bestemt arbeidsverktøy.

Avhandlingen inneholder totalt fire artikler. I den første artikkelen drøfter jeg hvilke ideer om utdanning barnehager med ulik eierstruktur forvalter. Artikkelen to dreier seg om vilkår for barns rett til ytringsfrihet i barnehager som arbeider ut fra metoden *Egenledelse i lek og læring*. Artikkelen tre handler om hva som kjennetegner *Læringsverkstedets* barnehager sammenlignet med enkeltstående private barnehager. I artikkelen fire skriver jeg om barnehagelæreres erfaringer med og synspunkter på konkurranse.

Ut fra analysene i denne avhandlingen ser jeg konturene av en ny type private barnehageeiere, som griper inn i det pedagogiske innholdet i barnehagen ved å ta kontroll over faglige tema, og ved å profilere definerte standarder og utbyttegarantier. Dersom dette er tilfelle vil det kunne defineres som et brudd med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen, som har vektlagt en helhetlig pedagogikk som inkluderer barns initiativ og muligheter til å følge lekende impulser.

Barnehagelærerne kan stå i fare for å miste innflytelsen på hva profesjonsfeltet skal være som følge av en maktforskyvning til fordel for eiere av private barnehagekonsern. Samtidig er barnehagelærerne aktive deltakere som bidrar til å påvirke konteksten. Den norske barnehagetradisjonen, som dagens barnehagelærere representerer, ser ut til å være en fremtredende logikk hos de jeg har intervjuet. Det er derfor også mulig at den norske barnehagepedagogiske tradisjonen står så sterkt, at eierforhold er av mindre betydning.

Abstract

Focusing on larger corporations of private kindergartens, the present PhD- thesis is a contribution to the development of knowledge on kindergarten pedagogy and new ownership structures in the kindergarten sector.

The main research question is the following:

Do large corporations of private kindergartens perpetuate the Norwegian tradition of kindergarten pedagogy or do they represent a break with said tradition?

The investigation is empirically based, in that each sub-project started out with a collection of data, of which the analysis motivated the choice of concepts and theories for further discussions. Research interviews, document analysis of annual learning plans for kindergartens as well as one specific working method are the empirical foundation for the thesis.

Four articles are integrated into the thesis. In the first, I discuss the various ideas on education conveyed by kindergartens with different ownership structures. The second article discusses the conditions of children's right to free speech in kindergartens employing the method *Egenledelse i lek og læring* («Self-direction in play and learning»), while the third demonstrates the characteristics of the kindergartens in the corporation *Læringsverkstedet* («The Learning Workshop») compared to independent private kindergartens. In the fourth article, I study competition in light of kindergarten teachers' experiences and points of view.

The analysis of the present thesis suggests the presence of a new type of private owners of kindergartens who influence the pedagogical scope through control of content, as well as through profiling of pre-defined standards and guaranteed outcomes. If this is the case, it represents a break with the Norwegian tradition, emphasising a global approach to teaching which includes children's initiative and their possibility to indulge in impulsive play.

Due to the transfer of power in favour of owners of private kindergarten corporations, the teachers risk losing influence over their field of profession. Simultaneously, the kindergarten teachers are active participants who contribute to the context. The Norwegian kindergarten tradition, which today's teachers represent, seems to be preponderant among my interviewees.

It is therefore possible that the mere strength of this tradition diminishes the importance of ownership.

Forord

Å få arbeide med en doktorgradsavhandling er et svært selvstendig arbeid. Det er også et privilegium. Noen skal og bør takkes.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine veiledere professor Solveig Østrem og professor Harald Thuen. Solveig Østrem har gjennom faglig dyktighet, verdifull innsikt og ikke minst evne til å skape entusiasme loset meg gjennom prosessen. Gjennom disse fire årene har du kommentert på en alltid lærerik måte en rekke uferdige utkast. Jeg er veldig takknemlig for at du har hatt troen på meg og mitt prosjekt gjennom hele prosessen. Harald Thuen har loset meg trygt gjennom den siste avgjørende delen av doktorgradsprosjektet. Tusen takk for fantastisk støtte da jeg trengte det mest. Ditt bidrag har vært vesentlig for meg og mitt prosjekt. Du har pekt ut veien videre ved et par viktige veiskiller. Jeg vil også rette en takk til professor Olav Hovdelien som i ulike faser av arbeidet tok seg tid til å lese og kommentere. Jeg setter stor pris på våre kaffepausediskusjoner.

Takk til ekstraveileder, korrekturleser, heiageneral, terapeut og først og fremst gode venninne dr.philos. Helle Halvorsen Waahlberg. Du er, og har vært, min klippe gjennom hele doktorgradsprosjektet, og i livet for øvrig.

Jeg vil rette en stor takk til høyskolen i Innlandet og spesielt doktorgradsprogrammet BUK som har stilt ressurser til rådighet etter behov, både faglig og administrativt. Staben på Lillehammer har til enhver tid vist en positiv holdning til meg og mitt arbeid, stilt opp for meg og ikke minst lagt forholdene til rette. Spesielt takk til Phd-koordinatorene Johanne Kielland Servoll og Ane-Gunhild Amirnejad.

Doktorgradsmiljøet på Lillehammer har vært viktig i prosessen. Takk til alle som i denne forbindelsen har gitt meg verdifulle tilbakemeldinger, og tatt seg tid til faglige og mindre faglige diskusjoner. Selv om flere personer har preget dette miljøet positivt, ønsker jeg å nevne følgende personer: Ingrid, Johanne, Turid, Katrine, Øystein, Svein-Erik, Lena, Øyvind, Laila, Ragnhild, Camilla og Lene.

Min mor førstelektor Inger-Lise Stjernholm Fehn fortjener en stor takk. Du har hele tiden gitt nyttige og inspirerende faglige råd, spesielt knyttet til skriftlig formidling. Uten din støtte og oppmuntring ville jeg nok ikke hatt hverken master eller doktorgrad.

Jeg vil også spesielt takke tre forskerkolleger og venninner ved OsloMet; førsteamanuensis Nina Winger, førstelektor Brit Johanne Eide og dr.philos. Kristin Danielsen Wolf. Uten dere ville jeg nok ikke hatt mot til å starte med et så stort forskningsprosjekt.

Den største takken går til de 24 barnehagelærerne som har stilt opp og som velvillig har delt av sine erfaringer, tanker og meninger. Det krever mot å velge og trosse konsernenes pålegg om taushet og lojalitet for å snakke med en ukjent forsker. Det setter jeg umåtelig stor pris på at dere gjorde. Flere av dere har sagt at det dere forteller om må komme frem i offentligheten, til politiske myndigheter og til de som eier og driver private barnehagekjeder. Jeg har forsøkt så godt jeg har kunnet å formidle deres historier og synspunkter gjennom å holde foredrag og skrive artikler – og jeg skal fortsette med dette selv om selve avhandlingsarbeidet er ferdig.

Takk til tillitsvalgte i Utdanningsforbundet for hjelp til å sette meg i kontakt med barnehagelærere ansatt i private barnehager. Jeg vil også takke barnehagelærervennene mine Marte, Rikke, Connie, Marit, Pål og Stine for gode og lærerike diskusjoner, og for at dere realitetsorienterer meg når det er nødvendig.

Takk til min ektemann Gustav Oddsson Lund for it-hjelp, design, illustrasjonsfotografi og kjærlighet. Mine barn Selma og Birkir: Takk for alt dere gir meg.

Hanne Fehn Dahle

Lillehammer, november 2020

Avhandlingens artikler

Artikkel 1

Dahle, H. F. (2020). Barns rett til lek og utdanning i barnehagen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 6. **Publisert**

Artikkel 2

Dahle, H. F. (2018). Ytringsfrihet eller sensur. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 90-100). Oslo: Universitetsforlaget. **Publisert**

Artikkel 3

Dahle, H. F. McBarnehage. Barnehagens organisering i Læringsverkstedet og enkeltstående private barnehager sett i lys av teori om McDonaldifisering. **Innsendt**

Artikkel 4

Dahle, H. F. (2020). Barnehager som konkurrerende virksomheter. *Nordic Studies in Education*, 40 (3), 210-228. **Publisert**

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract	iii
Forord.....	v
Avhandlingens artikler	vii
Artikkel 1	vii
Artikkel 2.....	vii
Artikkel 3.....	vii
Artikkel 4.....	vii
Kapittel 1 - Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.1.1 Norsk barnehagetradisjon	2
1.1.2 Private barnehager i Norge	9
1.2 Formålet med studien	10
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.4 Klargjøring av problemstillingen.....	13
1.5 Antagelser som ligger til grunn for formål og forskningsspørsmål.....	13
1.5.1 Antagelse 1: Barn som noe mer enn voksnes konstruksjoner.....	14
1.5.2 Antagelse 2: Verdighet	15
1.5.3 Antagelse 3: Pedagogikken som normativ vitenskap	16
1.6 Studiens struktur og oppbygging.....	17
1.7 Forskerrollen og forskningsbidraget.....	18
1.8 Prosjektets plassering i forskningsprogrammer BUK	20
1.9. Å være doktorgradskandidat med artikkelbasert avhandling	20
1.10. Tidligere forskning om eierstrukturer i barnehagesektoren.....	21
Kapittel 2 - Vitenskapsteoretisk ramme	25
2.1 Ontologi og epistemologi	25
2.2 Vår kunnskap om verden er teoriladet og feilbarlig.....	27
2.3 Kausalitet.....	28
2.4 Generative mekanismer	29
2.5 Struktur og aktør	30

2.6 Det kritiske i kritisk realisme.....	31
Kapittel 3 - Teoretiske perspektiver	33
3.1 Typologier	33
3.1.1 Utdanning som <i>educere</i> eller <i>educare</i>	34
3.1.2 Institusjonelle logikker og profesjonslogikk som «the third logic».....	35
3.2 Teorier om mulige konsekvenser av markedsliberalisme	38
3.2.1 Det fleksible menneske	40
3.2.2 McDonaldifisering	41
Kapittel 4 - Metode	43
4.1 Forskning drevet av uro	44
4.2 Hermeneutiske vilkår for fortolkning av sosiale fenomener	46
4.3 Kunnskapsgenerering: Et samspill mellom teori og empiri	47
4.4 Vurdering av det empiriske materialet	48
4.5 Valg av metoder.....	49
4.6 Dokumentanalyse	50
4.6.1 Kvantitativ innholdsanalyse.....	50
4.6.2 Metodens begrensninger	53
4.6.3 Kvalitativ ideanalyse.....	54
4.6.4 Metodens begrensninger	55
4.6.5 Å undersøke det fraværende	55
4.7 Kvalitative intervju	57
4.7.1 Kvalitative forskningsintervjuer	57
4.7.2 Fokusgruppeintervjuene.....	58
4.7.3 Individuelle intervjuer.....	59
4.8 En retroduktiv analytisk ramme	60
4.9 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	65
4.9.1 Validitet.....	65
4.9.2 Reliabilitet.....	66
4.9.3 Generaliserbarhet	67
4.10 Forskningsetiske vurderinger	68
4.11 Samfunnsetikk	69
Kapittel 5 - Presentasjon og beskrivelse av artiklene.....	71

5.1 Artikkel 1	71
5.2 Artikkel 2	73
5.3 Artikkel 3	74
5.4 Artikkel 4	76
Kapittel 6 - Samlet drøfting.....	79
6.1 Mulige konsekvenser.....	82
Kapittel 7 - Videre arbeid.....	86
Referanseliste	87
Avhandlingens artikler	103

Kapittel 1 – Introduksjon

Denne avhandlingen er med sitt fokus på større private barnehagekjeder, et bidrag til kunnskapsutviklingen om barnehagepedagogikk og nye eierstrukturer i barnehagesektoren. Koblingen mellom større private barnehagekjeder og barnehagepedagogikk har i liten grad vært undersøkt tidligere i Norge. Siden dette er et relativt nytt forskningsområde, med lite undersøkt empiri, vil en deskriptiv tilnærming være nødvendig.

Barnehagens oppgave og innhold endrer seg som følge av ulike politiske målsettinger og strømninger. Endringene kan være mer eller mindre planlagt. Noen endringer gir et ønsket resultat, mens andre fører til uforutsette konsekvenser. Dette er noe av det jeg ønsker å diskutere i denne avhandlingen. Forskningsprosjektet er på denne måten plassert i et krysningspunkt mellom politiske beslutninger, praktiske konsekvenser og ideologiske målsettinger.

Jeg har valgt et kvalitativt tolkende forskningsdesign, med en kritisk spørrende tilnærming. Dette innebærer et aspekt av skepsis og motstand, men også det å stille spørsmål ved egen tenkemåte og egne verdier. Avhandlingens empiriske grunnlag er dokumentanalyse av barnehageårsplaner og kvalitative forskningsintervjuer. Målet med undersøkelsen har vært å bidra til økt kunnskap om hva som kjennetegner det pedagogiske innholdet i større private barnehagekjeder og å drøfte i hvilken grad disse ivaretar eller bryter med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen.

1.1 Bakgrunn for studien

Barnehagesektoren i Norge har i mange år vært preget av at det har vært mange små private eller kommunale barnehager, og av at barnehagenes praksis og pedagogikk har vært styrt og utformet av barnehagelærerprofesjonen. Ideer om barndommens frihet, barns selvutfoldelse og barndommen som en livsfase med egenverdi har stått sterkt. Dette er noe særegent ved den nordiske barnehagen som nå kan være i endring, endringer som kan det få betydelig innvirkning på både barnehagepedagogikken, barnehagelærernes autonomi og også barns oppvekstsvilkår.

1.1.1 Norsk barnehagetradisjon

Det at barnehagetilbudet i Norge fortsatt skal bygge på den nordiske tradisjonen er et viktig poeng i stortingsmelding 19, *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* (Mld.St.19, 2015-2016, s. 9). Den nordiske barnehagen har en særegen utviklingshistorie, med røtter i både sosiale og pedagogiske motiv (Thuen, 2011, s. 168). Dette omtales gjerne som den sosialpedagogiske tradisjonen og innebærer at barnehagen både forstås som en institusjon med omsorgs- og tilsynsfunksjon og en pedagogisk virksomhet (Kaurel, 2020, s. 229).

To hovedlinjer i barnehagens historie

Barnehage som institusjon er nesten like gammel som folkeskolen, og den har vært gjenstand for debatt helt fra starten i 1840 (Joansson, 2020, s. 48). Det er to institusjoner som avspeiler de lange linjene i barnehagens historie her i Norge, nemlig *daghjem* og *barnehage*.

Daghjem, som i hovedsak ble brukt av mødre med behov for egen arbeidsinntekt, kan føres tilbake til det som ble kalt «børneasyl». I 1837 opprettet stiftelsen «De Nødlidendes Venner» landets første børneasyl i Trondheim. Det var for barn mellom 3 og 7 år. Børneasylene var daginstitusjoner, og de var i hovedsak ment å være til hjelp for familier der moren var utearbeidende og trengte tilsyn med barna (Thuen, 2011, s. 80). Utover 1800-tallet ble det bygd flere børneasyl, og ved overgangen til 1900-tallet fantes det 24 slike i Norge. De ble opprettet i byene, og nær halvparten av dem lå i Oslo (Kaurel, 2020, s. 230). De kan i dag regnes som én av de to røttene til den norske barnehagetradisjonen (Thuen, 2011, s. 80).

Den andre av barnehagens røtter, *Kindergarten*, kan føres tilbake til Friedrich Fröbel (1782-1852). Ifølge Fröbel-forskeren Jan-Erik Johansson (2020, s. 47) kan han ses på som barnehagen, barnehagepedagogikken og barnehagelærerutdanningens grunnlegger i Norden. Fröbel skapte i 1837 sin *Kindergarten* i et forsøk på å få direkte kontakt med foreldre og barn, uten å gå veien om skolen, kirken, staten eller kommunen (Johansson, 2020, s. 48). Han var inspirert av Rousseaus naturidealisme og ville legge innsikten i barnets indre natur og utvikling til grunn for barnehagens innhold. Hans pedagogikk for barnehagene tok derfor utgangspunkt i barnas egen virketrang og selvtutfoldelse. Pedagogikkens hovedprinsipp ble med dette sentrert i leken, ansett som barnets naturlige læringsform (Thuen, 2011, s. 170).

Frøbels niese Henriette Schrader-Breyman bygget videre på sin onkels ideologi og hans pedagogiske seminarer da hun i 1874 opprettet en utdanningsinstitusjon for barnehagelærere i Berlin: *Das Pestalozzi-Fröbel-Haus*. Fordi de første nordiske barnehagelærerinnene fikk sin utdanning her, kom hun til å få stor betydning for utviklingen av barnehagevirksomheten i Norge (Korsvold, 2005, s. 32). Schrader-Breyman utviklet sin pedagogikk for å bygge et supplement til skolen, der sentrale områder var hagearbeid og huslige sysler. Estetiske aktiviteter sto også sentralt. Hun vektla den frie leken og avviste at voksenstyrte aktiviteter kunne kalles lek (Johansson, 2007, s. 49-50).

Norske kvinner, som hadde fått utdanning i Berlin, eller andre europeiske land, etablerte de første frøbelske barnehagene her i landet i 1870-årene, og gjennom første halvdel av 1900-tallet ble en rekke slike barnehager åpnet rundt om i norske byer. Mens daghjemmene fortsatt i hovedsak ble brukt av mødre som trengte egen arbeidsinntekt, var barnehagene mer å betrakte som et pedagogisk suppleringsiltak (Thuen, 2011, s. 168). De var små private barnehager opprettet av borgerskapets kvinner, ofte i deres eget hjem. Barnehagene var rent pedagogiske tilbud noen timer per dag og opptok en liten gruppe barn fra velstående familier (Greve, Jansen & Solheim., 2017, s. 31).

Internasjonalt nettverk og samarbeid

Fröbel-tradisjonen har en transnasjonal historisk bakgrunn, og besto av et nettverk av kvinner i flere land som arbeidet videre med Frøbels pedagogikk. Norsk barnehagebevegelse ble utviklet av en liten gruppe som sto i nær kontakt med fagmiljøet i det øvrige Norden. Det nordiske miljøet hadde igjen kontakter i andre europeiske land, særlig i Tyskland og Østerrike (Korsvold, 2005, s. 30-34). Ifølge Greve m.fl. (2017, s. 59) var denne kontakten over landegrensene avgjørende for barnehageforkjempernes faglige identitet og utformingen av barnehagene i Norden. Fra 1925 og frem til 1970-årene ble det hvert tredje år avholdt nordiske barnehagemøter (Korsvold, 2005, s. 44). Her diskuterte barnehagelærerne fag, og de fikk høre om den nyeste forskningen. Det overgripende tema var barnehagens pedagogikk, med vektlegging av barnet i sentrum, lekens betydning og barneinitierte aktiviteter (Korsvold, 2005, s. 45-47).

Folkebarnehager

Frøbels idé var ikke at det skulle være egne barnehager for borgerskapet. Han mente at barnehagen skulle være et allment pedagogisk tilbud der barn fra alle samfunnslag kunne delta (Korsvold, 2005, s. 64). Fröbel mente barnehagen burde ses som en del av folkeoppdragelsen, i nært samarbeid med barnas hjem (Johansson, 2007, s. 43). Disse ideene hadde blitt videreutviklet av Schrader-Breymann, som i 1860-årene, før hun etablerte utdanningen i 1874, opprettet det hun kalte «Volks-kindergarten» i Berlin. Den bygget på Frøbels pedagogikk, og var et gratis heldagstilbud for barn fra alle samfunnslag. Den kan på mange måter kan sies å være den første sosialpedagogiske barnehagen (Kaurel, 2020, s. 230-231).

I Norge ble den første folkebarnehagen opprettet i 1917, og senere kom et par til i begynnelsen av 1920-årene. Folkebarnehagene fikk ingen stor utbredelse i Norge, men fikk stor innflytelse på den nordiske barnehagemodellen. Den kom til å bli mer hjemme- og lekpreget og mindre skolepreget enn det som var tilfelle i enkelte andre europeiske land (Korsvold, 2005, s. 65). Ideen om gratis folkebarnehage for alle barn ble tatt opp igjen av førskolelæreravdelingen i Norsk Lærerlag som visjon i 1991. Denne folkebarnehagen skulle være: «(...) for alle barn uavhengig av barnets familiebakgrunn som boforhold, økonomi, funksjonsdyktighet eller etnisk tilhørighet» (Norsk Lærerlag, 1992, s. 2, gjengitt i Greve m.fl., 2017, s. 32).

Profesjonell autonomi

Historisk har barnehagen som institusjon her i landet vært relativt frakoblet styring utenfra (Korsvold, 2005). Profesjonens faglige autonomi har vært stor. Det har gitt den enkelte barnehagelærer et handlingsrom til å utforme barnehagens innhold og til å ta avgjørelser på vegne av barnehagen og barna. Børhaug og Gottvassli (2016, s. 49) omtaler barnehager i tidligere tider som preget av «grasrotautonomi». Denne betegnelsen rommer barnehagelærernes metodefrihet, og tilpasningen av det pedagogiske innholdet i barnehagen til lokale forhold. I perioden frem til 1975 hadde profesjonen enerett på å definere barnehagens innhold og arbeidsmåter (Röthle, 2007, s. 58).

Lovregulering

Først i 1975 fikk barnehagen sin egen lov. Med barnehageloven av 1975 ble *barnehage* en felles betegnelse for alle pedagogiske dagtilbud for barn under skolepliktig alder. Loven la nye og strammere føringer om krav til utdanning og for utbygging av barnehager. Det nye i denne loven dreide seg om institusjonens ytre organisatoriske rammer. Barnehagens pedagogiske innhold var det fortsatt opp til barnehagelæreren å utforme (Thuen, 2011, s. 234).

Den første barnehageloven fra 1975 vektla småbarnsalderens egenverdi som grunnleggende for mer enn senere skolegang. Begrunnelsen for å satse på barnehagen skulle ikke ligge i arbeidsmarkedets behov for ny arbeidskraft, foreldrenes ønske om å ta seg arbeid utenfor hjemmet, hensynet til skolen eller ønsket om skoleforberedende aktiviteter (Thuen, 2011, s. 234). Barnehagen skulle først og fremst være der for barnas skyld. Ifølge Nordrum (2013, s. 111) har det ikke skjedd vesentlige endringer i lover og forskrifter etter 1975. Gjeldende barnehagelov fra 2005 er i det vesentlige en videreføring av barnehageloven fra 1975.

Den første rammeplanen for barnehager kom i 1996. I den står det: «Barndommen er en livsfase med egenverdi i et menneskets livsløp. Småbarnsalderen er ikke en periode som kun dreier seg om å tilegne seg tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter for å kunne ta del i de voksnes samfunn så raskt som mulig. Barndom er vekst ut fra egne forutsetninger. Barndom kan ikke forseres, den kan ikke tas igjen, den skal få ta sin tid» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 29).

I dagens rammeplan står det: «Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Frøbels ideer om barndommen som en livsfase med egenverdi har med andre ord stått sterkt i utformingen av den nordiske barnehagepedagogikken. Det samme har Frøbels ideer om barns selvutfoldelse og barndommens frihet.

Utdanning til arbeid i barnehager

En viktig sak for det nordiske barnehagenettverket har vært at de som skulle lede barna skulle ha pedagogisk utdanning. Representanter for profesjonen, som hadde fått sin utdanning i utlandet, har derfor spilt en sentral rolle i etableringen av barnehagelærerutdanningen. De gjennomførte også undervisningen og sto for ledelsen og driften av de første

utdanningsinstitusjonene. Flere av rektorene og lærerne ved disse utdanningene var aktive i barnehagelærernes fagforening (Greve m.fl., 2017, s. 81). Innholdet i barnehagelærerutdanningens første periode, fra 1935 frem til 1980-tallet, var nært knyttet til Frøbels teorier, liv og virke. Den var også preget av praksisnær kunnskap, og at det var lite norsk litteratur tilgjengelig. Barnehagelærerutdannerne var opptatt av lek og barnehagens samfunnsmandat (Balke, 1995, s. 47).

Utdanningen var først 1-årig, deretter 2-årig, før den på 1980-tallet ble 3-årig. En 3-årig utdanning gjorde det mulig å utvikle fordypningsfag og åpnet for utvikling av videreutdanninger for barnehagelærere opp til hovedfagsnivå. Siden midten av 1980-tallet har flere titalls barnehagelærere tatt hovedfag eller mastergrad i barnehagepedagogikk. Flere har også etter hvert tatt doktorgrad, og flere har fått professorkompetanse i faget barnehagepedagogikk (Greve m.fl., 2017, s. 83-102)..

Utdanningens betydning, lekens betydning og enhetsbarnehagen blir av barnehagelærerprofesjonen fortsatt sett på som de viktigste barnehagepedagogiske og barnehagepolitiske sakene (Utdanningsforbundet, u.å, Utdanningsforbundet mener). Ifølge Korsvold (2005, s. 146-156; 2013, s. 71) kan man i den norske barnehagens historie finne en kontinuitet i forståelsen av barn som sosiale individer som inngår i samspill med andre barn og voksne. Sentrale elementer i barnehagens pedagogikk og barnehagelærernes profesjonskunnskap har vært, og er fortsatt, kunnskap om barnehagens sosiale fellesskap, barns lek og vennskap, det å inngå i sosiale relasjoner og om å bli en del av gruppen og det sosiale fellesskapet på barnehagens arena (Korsvold, 2005, s. 380-381)

Arven fra Fröbel

Fröbel la vekt på at lærer og barn befinner seg i samme relasjon til kunnskapen, og at de møter omverden gjennom et felles utgangspunkt (Johansson, 2004, s. 262-263). Dette skiller barnehagen fra skolens lærerrolle og fagtilnærming. Inspirert av Fröbel har barnehagelærerprofesjonen også tradisjonelt vektlagt en helhetlig tilnærming til barnet og barnets læring. Denne tilnærmingen til pedagogisk praksis har gitt stort rom for barnestyrt lek og relasjonsarbeid (Karila, 2012, s. 589). Barns initiativ, spontanitet og interesser har dannet basis for barnehagens aktiviteter, og dermed også for barns læring (Greve, 2013; Korsvold, 2005). I praksis innebærer det at læring foregår i mange situasjoner, for eksempel i

hverdagsrutiner og omsorgs- og lekesituasjoner. Sentralt i forståelsen er også at barn er aktivt medvirkende subjekter (Bae, 2018, s. 87).

En helhetlig forståelse, som integrerer lek, omsorg og læring springer ut av ideene barnehagene bygger på. Barnehagelærerne skulle være ledere, og ikke lærere, som i skolen. Forståelsen av læring og oppdragelse i barnehagen ligger nær ideen om utdanning som den opprinnelige betydningen av «educere», som betyr lede, bringe ut eller springe ut. Det innebærer at barnet må få tid, plass og muligheter til å utvikle seg i fred, og at pedagogen, eller oppdrageren, oppgave kun blir å støtte barnets utviklingsprosess (Schofield, 2011, s. 65).¹ Barn anses å lære fremfor alt gjennom frilek, og barnehagelærerne har i stor grad villet la dem få lov til å utfolde seg uten at voksne griper inn. De voksne skulle overvåke leken og initiere og igangsette lekeaktiviteter. Barna skulle leke «under kyndig pedagogisk ledelse» (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1954, s. 1). Denne formen for helhetlig pedagogisk tilnærming til barns aktiviteter i barnehagen har oppvist kontinuitet over tid. Barnehagens pedagogikk har vært preget av en forståelse hvor barns initiativ, spontanitet og interesser har inngått som basis for barnehagens aktiviteter, og dermed også for barns læring. Denne typen læringsprosesser er ikke lette å måle. Derfor har målene for den pedagogiske virksomheten i barnehager vært nedfelt i prosessformuleringer og ikke i konkrete utbyttebeskrivelser på avgrensede kunnskaps- eller funksjonsområder (Bae, 2018, s. 88). Berit Bae omtaler dette som barnehagepedagogikkens grunnsyn.

Frøbelpedagogene var opptatt av de voksnes påvirkning på barna i kraft av sin personlighet. Hos Fröbel blir dette beskrevet i form av «det åndelige moderskapet», der den kvinnelige barnehagelærerens evne til å formidle varme og følelsesmessig inderlighet i sitt forhold til barna fremheves. I den tradisjonelle barnehagelærerutdanningen var også personlig dannelse et mål (Korsvold, 2005, s. 148). Med andre ord ble barnehagelærernes væremåte tillagt betydning for samspillet med barna. Det relasjonelle perspektivet fikk ny aktualitet gjennom Berit Baes forskningsarbeider (1984, 1996, 2004), som drøfter anerkjennelse, voksnes definisjonsmakt og betydningen av det dagligdagse samspillet i barnehagen. Hennes tekster

¹ Mer om begrepet «educere» i 3.1.1.

ble svært toneangivende i Norden, og har ifølge Greve, Mørreaunet og Winger (2013, s. 12) satt dype spor i praksis, utdanning, forskning og barnehagepolitikk.

Baes vektlegging av anerkjennelse, forstått som en væremåte og en forutsetning for gode samspill, kan også ses som en videreføring av barnehagepedagogikkens demokratiske tradisjoner, som ifølge Johansson (2007, s. 50-51) har klare drag av radikal, demokratisk og likestilt pedagogikk. I de første Frøbel-barnehagene skulle barna tiltale lærerne med fornavn. Det var forbud med kroppslig avstraffelse, og barn ble sett på som å være født gode og uten arvesynd. Barnegruppene var kjønnsblandede, og barnas spontane aktiviteter ble vektlagt. Et annet tegn på at barn sto i sentrum var den sentrale plassen leken hadde i disse barnehagene (Johansson & Pramling Samuelsen, 2013, s. 97).

Den nordiske barnehagetradisjonen under press

Til tross for at politiske myndigheter presiserer at barnehagens egenart skal bevares og at barnehage tilbudet skal bygge på den nordiske tradisjonen, er det flere som har uttrykt bekymring for at den nordiske barnehagetradisjonen er under press. Nordtømme (2016, s. 27) ser økte krav til strukturerte læringsaktiviteter som en trussel mot den nordiske barnehagetradisjonen. Det samme gjør Seland (2011, s. 139), som ser en fare for at barnehagen går i retning av en type organisering der pedagogikk, lek og omsorgsarbeid skilles. Bae (2015, s. 13) mener det er bekymringsfullt at barnehager orienterer seg mot standardiserte programmer og skolebaserte fag. Hun ser dette som et brudd med den nordiske barnehagetradisjonen, som setter lek i sentrum og tilpasser pedagogikken til lokale forhold. Greve (2015, s. 208-209) mener barns lek og vennskap er under press i dagens barnehage, og at dette hovedsakelig skyldes økte forventninger om målrettet læring og fastlagte programmer som retter seg inn mot denne læringen. Nygård (2017, s. 3) påpeker at når utdanning har blitt et sentralt politisk satsingsområde, blir også barnehagen betraktet som en viktig arena for et livslangt læringsløp. Det har ført til en vektlegging av barndommen som en forberedelse til videre utdanning og voksenliv og av barns læring og måloppnåelse i barnehagen.

Pettersvold og Østrem (2018) har på sin side registrert at det finnes motstand, eller i det minste en uro, også blant barnehagelærere over det som oppfattes som innsnevring av profesjonens handlingsrom og utøvelsen av profesjonell praksis. Deler av profesjonen tar nå

til orde for et større profesjonelt ansvar, med profesjonens kunnskap og kompetanse som utgangspunkt og veiviser for det pedagogiske innholdet i barnehagen. De vil myndiggjøre barnehagelæreren som profesjonsutøver. Dette vil i så fall innebære en styring som må kunne sies å videreføre barnehagelærerprofesjonens tradisjoner og barnehagens egenart.

1.1.2 Private barnehager i Norge

Norge skiller seg vesentlig ut fra de øvrige nordiske landene når det gjelder fordeling av antall barn mellom private og offentlige barnehager. I Norge går om lag halvparten av barna i private barnehager. I Finland, Island, Sverige og Danmark går minst 80% av barna i offentlige barnehager (SSB, 2019).

Frem til 2003 var aktørene innen privat barnehagedrift ofte ideelle og frivillige organisasjoner. I 1970-årene var 79 % av barnehagene drevet av private organisasjoner som Husmødrenes barnehager, foreldrelag, menigheter eller boligbyggelag. Bare 19 % var eid og drevet av det offentlige. Ved inngangen til 1980-årene var andelen kommunale barnehager steget til 40 %, mens andelen private eiere avtok (Korsvold, 2008, s. 148). Fra 1980-årene og frem til i dag er halvparten drevet av private og den andre halvparten av det offentlige i form av kommunale barnehager.

Ifølge Statistisk sentralbyrå går 91.8 % av barn i Norge mellom ett og fem år i barnehage. Dette utgjør 275 800 barn. Halvparten av disse går i private barnehager (SSB, 2020). Full barnehagedekning har vært en viktig politisk målsetting både nasjonalt og lokalt, og private barnehager har vært essensielle for å nå dette målet. Barnehageforliket, som et enstemmig Storting inngikk i 2003, gikk ut på at alle familier som ønsket det skulle få tilbud om barnehageplass. Private og kommunale barnehager skulle likebehandles, og ulike økonomiske insitamenter, som statlige investeringstilskudd, full momskompensasjon, hunstige lån i husbanken og billige tomter fra kommunene, ble benyttet for å få flere private til å bygge og drive barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette private- og offentlige samarbeidet ble sett på som en slags barnehagedugnad for full barnehagedekning.

Utviklingen går nå i retning av at stadig flere barnehager blir drevet av store private barnehagekjeder (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6), og at det blir færre enkeltstående private barnehager drevet av ideelle organisasjoner og foreldre (Lunder, Håkonsen & Eika,

2018 s. 8). Stadig flere private barnehager blir lagt under eiere med mange barnehager og stor sentral organisasjon (Børhaug & Moen, 2014, s. 153). Disse er i all hovedsak drevet av kommersielle aksjeselskap (Schade, 2018, s. 35-38). Utviklingen kan forklares med at kommersielle aksjeselskap er i bedre stand til å promotere barnehagene (Sivesind, 2017, s. 56), samt at de driver med aktivt oppkjøp av andre private barnehager.

Ekspertgruppen for barnehagelærerrollen (Børhaug m.fl., 2018) skriver at det er lite trolig at utviklingen i retning større barnehager inkorporert i eierorganisasjoner vil reverseres. Det ser ut til at vi er i ferd med å få et skille mellom svært store eiere med mange barnehager integrert i en stor organisasjon, og barnehager som i praksis er frittstående. Selv om det mangler forskning om organiseringen av barnehagen, peker mye i retning av en bevegelse bort fra små autonome barnehager i retning av større barnehagekjeder med klarere hierarki og mer formalisering styrt av eierorganisasjoner. Ekspertgruppen skriver at vi må anta at en slik eierinvolvering vil påvirke den profesjonelle autonomien til barnehagelærerne. Spørsmålet er i hvilken grad og i hvilken form. Ekspertgruppen mener det trengs mer forskning på store barnehagekjeder og hvordan eierinvolvering påvirker barnehagelærernes faglige autonomi (Børhaug m.fl., 2018, s. 151-170).

1.2 Formålet med studien

Denne studien kan plasseres innenfor det Bukve (2016, s. 88) definerer som et «teoretisk tolkende prosjekt». Det vil si at formålet er å bruke etablerte teorier og faglige begreper som ramme for å analysere og gi mening til det fenomenet som studeres. Jeg har ikke hatt som mål i særlig grad å utvikle nye begrep eller teorier, men tatt i bruk de teoriene jeg ser som mest hensiktsmessig i min fortolkning av datamaterialet, og deretter sette disse inn i en større faglig sammenheng. Fordi store private barnehagekjeder er et nytt fenomen, i stadig endring, har jeg sett det som særlig hensiktsmessig å anvende etablerte teorier. Jeg bruker altså etablerte teorier for å forstå og forklare hva som kjennetegner store private barnehagekjeder, og til å drøfte om de ivaretar eller bryter med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen. Teorier representerer ikke altomfattende sannheter om virkelighetene, men de teoriene som forklarer mest kan gi en dypere innsikt i det fenomenet jeg studerer (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2003, s. 189).

Større private barnehagekjeder er et relativt nytt fenomen i Norge. Målet med studien er å undersøke om store private barnehagekjeder ivaretar eller bryter med den norske barnehagetradisjonen. Intensjonen med prosjektet er å problematisere verdier og interesser innen barnehagefeltet, noe som er en forutsetning for politisk, økonomisk og kulturell utvikling av det (Flyvbjerg, 2009, s. 67). Studien er drevet frem av to underliggende verdibaserte spørsmål: Hvor er vi på vei? Og er det ønskelig at vi kommer dit denne veien fører oss? Jeg reiser spørsmål ved om den politiske beslutningen om full barnehagedekning ved hjelp av private aktører og den politiske målsettingen om å bevare den norske barnehagemodellen samsvarer eller motvirker hverandre. Dette spørsmålet undersøkes gjennom å se på hvilke virkninger som avspeiler seg i praksisfeltet.

Prosjektet er empirinært i den forstand at hvert delprosjekt har begynt med datainnsamling. Analysene av datamaterialet har så dannet grunnlag for valg av begreper og teorier til bruk for videre teoretiske analyser. Denne fleksible rammen har både vært en del av formålet med prosjektet og en nødvendig konsekvens av materialet. Det har vært viktig for meg å hele tiden ta høyde for at datamaterialet kan lede meg i andre retninger og mot andre tolkninger enn de jeg så for meg i starten av prosjektet.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i formålet har jeg formulert følgende overordnet problemstilling for studien:

Ivaretar eller bryter store private barnehagekjeder med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen?

Slik jeg formulerte avhandlingens formål, har det vært sentralt å se på forholdet mellom store private barnehagekjeder som aktører og utforming av barnehagepedagogikken i Norge. Det betyr at dette er en type problemstilling der jeg ser på to størrelser og sammenhengen mellom disse. Problemstillingen er videre operasjonalisert i fire forskningsspørsmål som er analysert gjennom fire artikler på følgende måte:

Artikkel 1: Dahle, H. F. (2020). Barns rett til lek og utdanning i barnehagen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 6.

Problemstilling: *Hvilke ideer om utdanning forvalter barnehager med ulik eierstruktur?*

Basert på tekstanalyse av 100 årsplaner for barnehager, diskuteres ulike ideer om utdanning og vilkårene for barns rettigheter. Det er gjort en kvantitativ innholdsanalyse for å kartlegge forekomsten av ord og begreper innenfor kategoriene deltakelse, utdanning, omsorg og lek, hvile og fritid. Videre er et utvalg av 25 årsplaner analysert kvalitativt.

Artikkel 2: Dahle, H. F. (2018). Ytringsfrihet eller sensur. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 90-100). Oslo: Universitetsforlaget.

Artikkelen diskuterer vilkårene for ytringsfrihet i barnehager som arbeider ut fra metoden *Egenledelse i lek og læring*. Boken *Egenledelse i lek og læring* av Sørensen, Godtfredsen, Modahl og Lerdal (2011), samt lysark brukt på kurs i regi av FUS-barnehagene er analysert med utgangspunkt i kategoriene «sannhet», «frihet» og «demokrati» (jmf. Barendt, 2005 og Grunnlovens §100).

Artikkel 3: Dahle, H. F. (ikke publisert). McBarnehage. Barnehagens organisering i Læringsverkstedet og enkeltstående private barnehager sett i lys av teori om McDonaldifisering.

Problemstilling: Hva kjennetegner henholdsvis Læringsverkstedet og enkeltstående private barnehager, ifølge barnehagelærere som er ansatt der?

Artikkelen handler om kjennetegn ved enkeltstående private barnehager sammenlignet med Læringsverkstedet, som er den største norske barnehagekjeden. Det empiriske grunnlaget er fem fokusgruppeintervjuer med til sammen 16 barnehagelærere.

Artikkel 4: Dahle, H. F. (2020). Barnehager som konkurrerende virksomheter. *Nordic Studies in Education*, 40 (3), 210-228.

Problemsstilling: Hvilke erfaringer med og synspunkter på konkurranse har barnehagelærere som er ansatt i større private barnehagekjeder?

Artikkelen fokuserer på barnehagelærernes opplevelser av og meninger om konkurranse. Det empiriske materialet bygger på intervjuer med 18 barnehagelærere ansatt i større barnehagekjeder.

1.4 Klargjøring av problemstillingen

Hovedproblemstillingen for avhandlingen er: Ivaretar eller bryter store private barnehagekjeder med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen?

Problemstillingen tar ikke sikte på å måle hvilken effekt store private barnehagekjeder har på barnehagepedagogikken. Formålet har heller vært å få en dypere forståelse av hva som kjennetegner store private barnehagekjeder og å drøfte i hvilken grad de ivaretar eller bryter med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen. Hensikten har vært å komme frem til kunnskap om et nytt fenomen, de store private barnehagekjedene, og ved bruk av etablert teori som verktøy drøfte hvilke implikasjoner dette fenomenet kan få for barnehagelærerprofesjonen og barns oppvekstsvilkår.

I dette ligger det en antagelse om at eierforhold vil kunne få konsekvenser for barnehagepedagogikken. Det er på ingen måte selvsagt. Det er mulig den norske barnehagepedagogikken står så sterkt, at eierforhold er av mindre betydning. Rammeplan og lovverk er likt for alle barnehager her i landet, og det er den samme profesjonen som er pedagogiske ledere uansett eierskap. Kanskje er også andre strukturer i samfunnet så dominerende, at eierforhold er av mindre betydning. Likevel er det nærliggende å forvente at organisasjoner med forskjellig utgangspunkt har ulike mål og normer når det gjelder barnehagedrift (Haugset, 2018, s. 3), og at dette vil ha innvirkning på barnehagepedagogikken.

Innen privat barnehagedrift er det fire store selskaper som dominerer. Det er Læringsverkstedet, FUS (eid av Trygge barnehager), Norlandia og Espira. De eier opp mot to hundre barnehager hver. Det er i hovedsak disse barnehagekjedene som er mitt forskningsobjekt.

1.5 Antagelser som ligger til grunn for formål og forskningsspørsmål

Valg av formål og problemstilling i en studie påvirkes av verdier og er tuftet på en rekke bakenforliggende antagelser. Det vil alltid være noe vi tar for gitt, det være seg om fenomenet, virkeligheten og muligheten en som forsker har til å fremskaffe kunnskap om fenomener i denne virkeligheten (Bukve, 2016, s. 28-31). Eksempelvis er troen på at dominerende drivkrefter i samfunnet har innvirkning på barnehagens pedagogiske praksis, bygget på spesifikke antagelser om virkeligheten. Dette vil jeg komme nærmere inn på i

kapittel 2. Bacchi (2009) påpeker at en som forsker må akseptere at en bærer med seg en type problemforståelse av det sosiale fenomenet som vil ha innvirkning på hele forskningsprosessen. Samtidig bør en være transparent og kommunisere åpent om det faglige ståstedet en befinner seg på som forsker. Før studiens og kappetekstens struktur og oppbygging blir presentert, anser jeg det derfor hensiktsmessig å synliggjøre hvilke antagelser jeg legger til grunn for formålet med studien og problemstillingen som er valgt.

De tre antagelsene jeg i det følgende vil presentere er det bærende utgangspunktet for studien, herunder studien som helhet, kappeteksten og de enkeltstående artiklene. Når jeg skriver bærende innebærer ikke det at jeg ikke har utfordret meg selv og mine antagelser gjennom forskningsprosessen. Antagelsene er tatt med for å synliggjøre mitt ståsted da jeg gikk inn i arbeidet. Viktigheten av en slik synliggjøring blir nærmere omtalt i kapittel 3.

1.5.1 Antagelse 1: Barn som noe mer enn voksnes konstruksjoner

Jeg anser at virkelige barn eksisterer uavhengig av mine konstruksjoner, analyser og data. Dette henger sammen med mitt ontologiske perspektiv, som vil bli redegjort for i kapittel 2. Jeg ser at det å vise til at det er variasjoner i former for barndom og barneomsorg, både historisk og kulturelt, kan oppmuntre barn og voksne til forsterket handlingsrom. Å avsløre tilsynelatende fastlagte virkelighetsforståelser kan gi potensiale til å endre undertrykkende tradisjoner.

Problemet er at denne inngangen kan føre til relativisme. Dersom verdier blir abstrakte begreper, frakoblet virkelige følelser, og mening blir frakoblet det levde liv, vil forbindelsen mellom forskningsdata og konklusjoner, og anbefalinger og senere politikutvikling lett bli sett på som svake konstruksjoner. Ifølge Alderson (2013, s. 3) reduserer det barndomsstudiers potensiale til å promotere sosial rettferdighet.

Selv om våre tanker kan påvirke virkelige mennesker og hendelser, er det ikke disse som faktisk skaper virkeligheten. Virkelige barn og deres hverdagsliv kan ikke fullt og helt reduseres til forestillinger om barndom, selv om de er påvirket av disse forestillingene. Barn blir oppfattet på ulike måter av voksne og jevnaldrende som kjenner dem, og de eksisterer uavhengig av disse varierte synene (Alderson, 2016, s. 203). Konstruksjoner av våre forståelser og kunnskaper om barn og barndom er altså ikke det samme som at vi konstruerer barnet eller barndommen. Dette får konsekvenser for hvordan jeg betrakter forholdet mellom

de nye private barnehagekjedenes programmer og barns oppvekstvilkår. Det har også betydning for hvordan jeg forstår barns rettigheter og barn som rettighetshavere. FNs barnekonvensjon om barns rettigheter skal sikre at barn over hele verden gis et sett av universelle rettigheter i kraft av å være barn. De er ment som en beskyttelse av barns særskilte behov (Høstmælingen, 2010, s. 85). Men hvis barn og barndom kun er kulturelle, relative konstruksjoner, mener jeg at det blir meningsløst å snakke om barns rettigheter. Noe som ikke eksisterer, trenger ikke særskilte rettigheter. Eller for å bruke Bhaskars terminologi, så har virkeligheten, det vil si virkelige barn, intransitive trekk. De eksisterer uavhengig av å være objekt for noen (1997, s. 11-12, 1998, s. 8-12). Forskere, eller samfunnets kultur, kan dermed ikke «konstruere» barn eller barndom. Vi kan, imidlertid, rekonstruere eller transformere våre lokale oppfatninger av barndom. Det er disse lokale oppfatningene av, eller ideene om, barn, barndom og barnehage jeg vil drøfte i denne avhandlingen.

1.5.2 Antagelse 2: Verdighet

Lars Løvlie (2013, s. 187) beskriver oppdragelse som et moralsk forhold mellom voksne og barn, tuftet på respekt for den andres humanitet, personlighet og verdighet. Ut fra dette perspektivet på oppdragelse kan barnehagepedagogikk betegnes som et moralsk felt som dreier seg om barnas menneskeverd og ansvaret for å beskytte deres person og verdighet.

Jeg har valgt å anse menneskeverd som ontologisk virkelig. Avhandlingen kan plasseres innen en kritisk realistisk posisjon som ser på mennesker, og dermed også barn, som ontologisk virkelige, og der verdighet er en objektiv, sann og virkelig karakteristikk av det menneskelige. Verdighet er nettopp det som skiller mennesker fra dyr og livløse objekter. Dette betyr ikke at dyr og objekter ikke innehar en form for verdighet, men den er av en annen type enn den verdigheten mennesker innehar.

Som sosiolog og kritisk realist Christian Smith (2010, s. 434-440) skriver, så er ikke spørsmålet om verdighet eksisterer, men på hvilken måte mennesker forstår, anerkjenner og responderer på det faktum at mennesker innehar en iboende verdighet. Verdighet er ikke en relativ kulturell oppfinnelse gjort av noen mennesker, som så sosialt konstruerer det i deres sinn eller diskurser. Verdighet er et virkelig, objektivt trekk ved det å være menneske, og det å behandle mennesker som ting er et brudd på anerkjennelsen av deres verdighet.

Dette skillet mellom mennesker og ting, blir spesielt viktig når det gjelder barns rettigheter. Barn har, i kraft av å være mennesker, et iboende menneskeverd. Det finnes ikke én verdighet for de voksne, og en annen for barn. Verdighet hører til beskrivelsen av mennesket som sådan (Løvlie, 2013, s. 187-195). Denne erkjennelsen gjør det mulig å undersøke om barns rettigheter og menneskeverd respekteres eller krenkes. Det gjør at jeg som barnehageforsker vil hevde at jeg har en moralsk forpliktelse til å undersøke vilkårene for barns iboende verdighet, og fremme anerkjennelsen av disse. Jeg legger til grunn at medvirkning, ytringsfrihet og demokrati er uerstattelige verdier knyttet til menneskeverdet. Noe som skal tilstrebes. I tillegg har små barn et særskilt behov for omsorg. De må gis tid til lek, utforsking og læring, samt sikres muligheten til å uttrykke meninger og følelser (De forente nasjoner, 2005, s. 3). Alle som arbeider med barn i Norge, er forpliktet til å forholde seg til artiklene i barnekonvensjonen (FNs konvensjon om barns rettigheter, 1989) og barnekomiteens² kommentarer til disse (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 26).

1.5.3 Antagelse 3: Pedagogikken som normativ vitenskap

I det pedagogiske ligger det en spenning mellom det normative og det vitenskapelige. Wilberg (2016, s. 1) beskriver pedagogikk som en disiplin som nødvendigvis må være normativ, fordi den ikke kun er beskrivende og analyserende, men også foreskriver fremtidige handlinger. I og med at den undersøker, og også forsøker å begrunne hva som er de rette pedagogiske handlingene, kan man si at pedagogikken både inneholder en normativ etikk og en praktisk anvendelse. Det å belyse og diskutere verdier er derfor en nødvendig del av pedagogikken.

Disse normative diskusjonene, eller kontroversene, er noe av det som kjennetegner pedagogikken, nettopp fordi normativitet rommer en bestrebelse mot å realisere noe verdifullt. Ifølge Wilberg (2016, s. 1) kan ikke pedagogikken forstås uten denne formen for bestrebelse, selv om det vil være forskjellige syn på hva som anses som verdifullt. Det å begrunne forskjellige typer pedagogiske verdier og normer er derfor en viktig del av pedagogikken.

Spørsmålet er imidlertid hvordan pedagogikken kan eller bør innskrive seg i vitenskapen når normative vilkår influerer teori og praksis, og dermed også på de konklusjoner som oppnås gjennom empiriske undersøkelser. Som disiplin har den en utfordring, som handler om

² Barnekomiteen består av eksperter på barns rettigheter. Komiteen utgir generelle kommentarer om tolkningen av enkelte artikler i barnekonvensjonen eller særlig viktige spørsmål.

hvordan normativitet kan begrunnes og forstås som en faktisk del av pedagogisk forskning. Den tyske filosofen og idéhistorikeren Wilhelm Dilthey (1833-1911) mente at det var en fundamental forskjell mellom naturvitenskap og studier av sosiale fenomener. Den historiske og sosiale verden består av mennesker som har mål, og som gjør noe for å nå dem, mens naturen kan forklares utfra studier av årsak og virkning. Fordi utdanning er et sosialt og historisk fenomen, må pedagogikk være en hermeneutisk og fortolkende vitenskap. Dilthey så på pedagogikk som en normativ disiplin, med en hermeneutisk struktur, der man søker etter å forstå hva som er målene med pedagogisk praksis i en bestemt kontekst (gjengitt etter Myhre, 1994, s. 18). Jeg tolker dette dit hen at hovedoppgaven til pedagogikken da blir å forstå praksis for å forbedre den.

Dilthey fremhevet videre pedagogikkens autonomi som vitenskap. Den har en oppgave og funksjon som ingen andre vitenskaper har, nemlig å beskytte utdanningen som felt. I dette ligger det å beskytte barndommen generelt mot samfunnskrefter som kirken, staten og økonomien. Likevel så han på pedagogikkens autonomi som *relativ*, fordi den henter mye av sitt reale innhold fra andre områder innenfor samfunn og kultur (gjengitt etter Myhre, 1994, s. 18).

I denne avhandlingen bruker jeg barnehagepedagogiske begreper, men også teoretiske begreper hentet fra sosiologi ("institusjonelle logikker" og "McDonaldisering") og pedagogisk filosofi ("*educere*" og "*educare*"). Selv om jeg legger til grunn en antagelse om pedagogikken som verdibasert praksis, betyr det ikke at analysen er normativ. Mitt mål har vært å nærme meg barnehagelærernes perspektiv, og å formidle deres erfaringer, meninger og synspunkter. Likevel vil valg av fokus og drøfting av resultater bære preg av normativitet i den forstand at jeg belyser og diskutere verdier.

1.6 Studiens struktur og oppbygging

Studiens overordnede struktur må ses i sammenheng med forskningsstrategien som er valgt. For å gjennomføre en studie som ivaretar mitt formål, har jeg etter inspirasjon fra Munkevold og Bygstad (2016) valgt en forskningsstrategi som operasjonaliserer et kritisk realistisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Sentralt i en slik strategi er en abduktiv tilnærming til kunnskapsgenerering. Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 4 innebærer abduksjon et samspill mellom induksjon og deduksjon hvor «etablert teori representerer et utgangspunkt

for forskningen, og analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2009, s. 197). De teoretiske perspektivene vil bli presentert i kapittel 3.

Som jeg kommer inn på i kapittel 4 i kappeteksten, har uro vært en viktig drivkraft i forskningsarbeidet. Denne har drevet meg fra ett delprosjekt til det neste. Jeg har vært i en kontinuerlig fortolkningsrelasjon til empirien fra første dag, noe jeg vil mene at jeg fortsatt er. Diskusjonene i artiklene er derfor å anse som foreløpige fortolkninger, mens en mer helhetlig og sammenfattende diskusjon av utvalgte tendenser vil bli ført i kappetekstens kapittel 6. Argumentasjonen, både i artiklene og kappeteksten, er tuftet på vitenskapsteoretiske prinsipper i kritisk realisme, som vil bli presentert i kapittel 2 i kappeteksten.

Den teoretiske gjennomgangen i kapittel 3 etterfølges av et metodekapittel, hvor jeg gjennomgår metoder for dokumentanalyse og gjennomføring av intervjuer. Jeg redegjør også for hvordan jeg har behandlet og analysert datamaterialet, og jeg diskuterer i korte trekk egen forskerrolle og analysens generaliserbarhet. Deretter kommer avhandlingens fire empiriske analysebidrag. Kappeteksten runder av med kapittel 6, som utgjør en kort drøfting av utvalgte tendenser fra analysen. Kapittelet avsluttes med en diskusjon av mulige konsekvenser for henholdsvis barns oppvekstvilkår og barnehagelærerprofesjonen.

1.7 Forskerrollen og forskningsbidraget

Kunnskapsutvikling om store private barnehagekjeder i Norge er begrenset, og feltet har hittil i liten grad har vært undersøkt. Dette har hatt betydning for hvilke områder jeg har valgt å undersøke, hvilke metoder jeg har valgt å bruke og hvilke konklusjoner jeg har trukket. Fokuset har vært rettet mot en barnehagepedagogisk utvikling og kontekst. Premisser gitt gjennom politiske vedtak blir beskrevet og gir en historisk kontekst for studien, mens det er *konsekvensene* som er i fokus og som blir gjenstand for diskusjon.

Avhandlingen kan leses som et bidrag til en barnehagepedagogisk diskusjon om barnehagens innhold og begrunnelse og har, slik jeg ser det, potensiale til å bli brukt i en videre barnehagepolitisk debatt. Dette innebærer at prosjektet har et politisk element, og at jeg som forsker dermed også blir en politisk aktør.

Mine tolkninger baserer seg blant annet på analyse av kvalitative intervjuer med barnehagelærere. Som kvalitativ forsker, søker jeg kunnskap og forståelse om et fenomen

gjennom andre menneskers tolkninger av deres erfaringer, meninger og opplevelser. Det krever på den ene siden en nærhet til barnehagelærerne som har valgt å delta i studien, og på den andre siden at jeg er i stand til å opprettholde en viss distanse for å kunne tolke og analysere datamaterialet. Nærheten gjør det mulig å forstå, mens distansen gjør det mulig å abstrahere³ og identifisere mekanismer og strukturer som genererer de enkeltstående hendelsene. For å håndtere denne balansen mellom nærhet og distanse kreves det som Alvesson og Sköldberg (2000, s. 324) omtaler som *refleksiv tolkning*. Det handler om å ha en bevisst holdning til hvilke konsekvenser ulike valg og handlinger har, både for de involverte og for studiens kvalitet.

De valgene som er gjort, er nødvendigvis preget av min egen forforståelse og erfaringsbakgrunn, og kan ikke frigjøres fra meg som forsker. Jeg erkjenner at jeg som forsker på sosiale fenomener er en del av det samfunnet jeg studerer, og at jeg således ikke vil være i stand til å objektivt produsere kunnskap løsrevet fra dette. Som forsker er jeg en del av mitt eget studieobjekt (Grønmo, 2004, s. 9). Min bakgrunn som politisk engasjert barnehagelærer påvirker min oppfatning og forståelse av det jeg studerer, samtidig som det gjør meg til en del av det feltet som undersøkes. Jeg kan ikke unndra meg påvirkning fra det samfunnet jeg er en del av, og vil selv påvirke feltet jeg undersøker.

Jeg har gjennom hele avhandlingsarbeidet reflektert rundt min egen involvering og påvirkning som forsker, men det har ikke vært hovedfokuset for forskningen. Alvesson og Sköldberg (2008, s. 487-489) fremhever at forskningen må unngå empirisme, narsissisme og ulike varianter av sosial og språklig reduksjonisme. Det betyr at jeg som forsker ikke kan gå ut i barnehagen og hente data i den tro at dataene vil representere virkeligheten. Min tilstedeværelse vil påvirke informantene og med det resultatene. Disse vil igjen være påvirket av mine forforståelser av feltet, syn på barn og politiske ståsted. Det er nødvendig at jeg som forsker har et bevisst forhold til min forforståelse og de premissene jeg er en del av, uten at dette fokuset tar overhånd. Ved for mye selvrefleksjon, kan forskningen lett bli det Alvesson og Sköldberg (2008) betegner som narsissistisk, og dermed overskygge empirien, i dette tilfellet barnehagelærernes erfaringer, synspunkter og meninger. Refleksivitet handler også

³ Nærmere redegjørelse for hva abstrahere innebærer metodisk i 4.8.

om å være oppmerksom på hvilken makt som ligger i språket, men igjen uten at dette tar overhånd på en slik måte at det ikke blir plass til empirien eller at empirien kun blir språklige konstruksjoner.

1.8 Prosjektets plassering i forskningsprogrammer BUK

Forskningsprogrammet *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* (BUK) er opptatt av å utvikle kunnskap om barn og unges oppvekst, deltakelse og kompetanseutvikling. Om forskningsprogrammet står det:

Ph.d.-utdanningen skal bidra til grunnforskning innenfor fagområdet barns og unges oppvekst, sosialisering, deltakelse og kompetanseutvikling. En slik forskning vil også kunne bidra med forskningsbasert kunnskap som er relevant for profesjoner som arbeider med barn og unge. I den forstand vil utdanningen også bidra til profesjonsrelevant forskning, det vil si, forskning som har direkte eller indirekte relevans for profesjonelle virksomheter som i forskjellige former arbeider med å legge til rette for barns og unges oppvekst, deltakelse og kompetanseutvikling på ulike områder. (inn.no)

I mer eller mindre grad diskuterer alle artiklene vilkår for barns deltakelse i barnehagen og barns oppvekstvilkår. I denne kappeteksten og i artiklene drøfter jeg også barnehagelærerprofesjonens muligheter til profesjonsutøvelse. Avhandlingen kan dermed plasseres innenfor forskningsprogrammet BUK.

1.9. Å være doktorgradskandidat med artikkelbasert avhandling

Ph-d-graden er en veiledet forskerutdanning (HiNN, Ph.d.-håndboka). En stipendiatperiode kan dermed betraktes som et utdanningsløp. Selve avhandlingen kan skrives enten som en hel tekst i form av en monografi, eller delvise tekster i form av artikler. Jeg har valgt å ha et artikkelbasert doktorgradsprosjekt.

Jeg har hatt flere utfordringer i denne utdanningsprosessen. En har vært at forventninger og krav fra tidsskriftene har påvirket måten artiklene ble skrevet på. En annen at artikkelbaserte avhandlinger gjerne blir til i en veksling mellom flere ulike skrivefaser. Man arbeider parallelt

med flere artikler som er på forskjellige stadier når det gjelder tilbakemeldinger og bearbeiding (Lange, 2013, s. 20). Arbeidet med artikkel 1 viste seg å bli komplekst og utfordrende. Jeg brukte lang tid på analysearbeidet, og artikkelteksten gikk gjennom mange runder med fagfeller og redaktør i tidsskriftet. Parallelt med dette arbeidet ble artikkel 2 skrevet og publisert. Artikkel 2, som bygger på artikkel 1, ble altså publisert først.

Et prosjekt, og i særdeleshet et doktorgradsprosjekt, vil alltid bevege seg. Det som tidlig i prosjektet var i sentrum kan komme mer i periferien etter hvert. Artikkelen er skrevet over en 4-års periode, og når jeg nå leser dem, er det begreper, metoder og resonnement jeg ville endret på. Dette gjelder spesielt artikkel 2, som ble publisert tidlig i prosjektet. Artikkelen har til hensikt å diskutere vilkårene for ytringsfrihet i barnehager som arbeider ut fra metoden *Egenledelse i lek og læring*. Når jeg leser artikkelen igjen i dag, ser jeg at den vel så mye handler om utdanningspolitikk. Dersom jeg skulle skrevet den på nytt, ville jeg fortsatt valgt å analysere arbeidsverktøyet kritisk, men brukt en mer strukturert og transparent analysemetode. Videre ville jeg i enda større grad synliggjort ulike utdanningspolitiske ideer i dokumentene. Dette understreker det utfordrende, og samtidig utviklende, ved at en ph.d.-grad både er en forskerutdanning og et ferdig produkt bestående av flere delprodukter.

1.10. Tidligere forskning om eierstrukturer i barnehagesektoren

Jeg har søkt etter litteratur som omhandler eierleddet i norsk barnehagesektor. Søkene er i hovedsak foretatt på norsk, siden formålet har vært å finne forskning om norske barnehageeiere. Søkerstrategiene jeg har benyttet er: Oria (samlet søkertjeneste for samtlige av høyskolebibliotekets ressurser), Idunn (Universitetsforlagets digitale plattform for fag- og forskningstidsskrifter), tidsskriftene *Nordisk barnehageforskning* og *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, samt «snøballmetode» basert på referanselister i relevante artikler.

Gulbrandsen og Eliassen (2013) finner små forskjeller etter eierskap i pedagogtethet, kompetansenivå, stabilitet i personalet og opplæringstiltak for ansatte. «GoBaN»-prosjektet («Gode barnehager for barn i Norge») som har målt kvalitet med standardiserte måleinstrumenter finner ingen systematiske forskjeller mellom offentlige og private barnehager (Bjørnstad & Os, 2018, s.123). Haugset (2019) har i en artikkel som tar for seg forskning i perioden 2008-2018 undersøkt om kommunalt eller privat eierskap har betydning for kvaliteten i norske barnehager. Forskningen dreier seg i hovedsak om studier basert på

spørreundersøkelser. Hennes analyser viser at kommunale barnehager vektlegger barnehagens sosiale funksjoner mest, mens synliggjøringsstrategier er tydeligst blant privateide barnehager. De private barnehagene profilerer seg gjennom populære og kommuniserbare fagområder i rammeplanen og service i form av serverte måltider. Hun finner ellers små forskjeller mellom kommunale og private barnehager, men påpeker at dette kan bero på at dikotomien kommunal-privat forenkler virkeligheten og maskerer interne forskjeller i kategoriene. Haugset (2019, s. 249) skriver videre at de små forskjellene kan tyde på at en har lykkes godt med standardisering og styring av barnehagesektoren, herunder barnehagelærernes profesjonsmonopol. Hun konkluderer med at det er behov for mer teoretisk fundert forskning om forskjeller etter eierskap.

Foreldreundersøkelsen, som Utdanningsdirektoratet gjennomfører hvert år, viser at tilfredsheten med barnehagen er noe høyere for foreldre med barn i privat barnehage enn for de med kommunal barnehage (Udir, 2019). Målingen viser kommersielle og ideelle barnehager under ett. Lindén m.fl. (2017) har gjennomført en spørreundersøkelse, SuppA, som skiller mellom ideelle, profittsøkende og offentlige barnehager. Her rapporterer brukerne av profittmotiverte barnehager om en høyere tilfredshet med tilbudet enn brukerne av offentlige og ideelle barnehager (Lindén m.fl., 2017, s. 274). Disse resultatene kan indikere at markedsretting gir et barnehagetilbud foreldrene i større grad er tilfreds med. Samtidig understreker Lindén m.fl. (2017, s. 263-271) at det ikke er en direkte sammenheng mellom brukertilfredshet og kvalitet på tjenestene, og at brukertilfredshet kan være relatert til egenskaper og/eller verdier ved dem som velger alternativer til det offentlige, som for eksempel politisk orientering.

Ekspertgruppen for barnehagelærerrollen har fått utført en regresjonsanalyse av offentlig statistikk om barnehagesektoren der de har sett på effekten av ulikt eierskap. Et hovedfunn er at på svært mange variabler er det ikke signifikante forskjeller mellom kommunalt, kommersielt og ideelt eide barnehager (Børhaug m.fl., 2018, s. 169). Det er ikke grunnlag for å konkludere med at de systematisk utvikler seg i ulike retninger, men regresjonen viser noen viktige tendenser. De offentlige barnehagene har større godkjent areal enn de private, og blant de private har de kommersielle minst godkjent areal per barn. De kommersielle tar også inn mer i kostpenger. Brukerorientering og profilering er svakere hos de kommunale

barnehagene, og de har kortere åpningstid. De ideelle barnehagene har oftere en særlig profil enn de kommersielle.

Linn Herning (2015) skriver om fremveksten av en ny type aktør på barnehagefeltet. I boken *Velferdsprofitørene. Om penger, makt og propaganda i de norske velferdstjenestene* retter hun et kritisk blikk mot eiere med kommersielle formål, og hevder at disse har fått en betydelig politisk innflytelse. I boken *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse* befatter også Børhaug og Moen (2014) seg med barnehageeierens rolle som politiske aktører, og hevder at private barnehageeiere i dag er politiske aktører både i politikktutforming og i utforming av tiltak. Det at de er flere store profesjonelle eiere, har gitt dem en stemme på nasjonalt plan. Boken tar også opp konkurranse- og markeds mekanismer i barnehagesektoren. Forfatterne fremholder at mer aktiv statlig styring av innholdet i barnehagen skjer parallelt med at en er i ferd med å få markeds mekanismer og konkurranse mellom barnehagene. En sterk konsensus om hva innholdet i barnehagen skal være, legger imidlertid bånd på konkurransestrategiene (Børhaug & Moen, 2014).

Det er gjort to omfattende evalueringer av implementeringen av rammeplanens innhold og oppgaver som kom i 2006 og ble justert i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011). De ble gjennomført henholdsvis kort tid etter innføringen (Østrem m.fl., 2009) og i det rammeplanen fra 2006 var i ferd med å bli erstattet av en ny (Ljunggren m.fl., 2017). Rapportene tar blant annet for seg rammeplanen som styringsdokument og implementering i møte med ulike typer barnehageeiere. Østrem m.fl. (2009, s. 91) beskriver hvordan offensive private aktører med store ressurser og økonomisk og juridisk spisskompetanse kan få en sterk forhandlingsposisjon overfor enkelte kommuner, og at det hender kommuner opplever frustrasjon over at en ikke kan stille krav til de private barnehagene. Lundgren m.fl. (2017) har sett at private barnehager som tilhører større kjeder, får tildelt ferdig materiell, som skal forenkle rammeplanen. Egne pedagogiske pakker blir brukt for å rasjonalisere barnehagehverdagen.

Børhaug (2018, s. 48-51) har i sin forskning sett lignende tendenser. Han konkluderer med at hierarkisk standardisering er særlig fremtredende i to store private barnehagekjeder. Disse har egne kvalitetsstandarder og rutiner gjeldende for alle barnehagene i organisasjonen. Dette innebærer regler for hva barn skal lære og hvordan de skal lære, og gir redusert rom for

skjønn og valg i barnehagen. I en intervjuundersøkelse med barnehagestyrere fant Børhaug og Lotsberg (2016, s. 127) at styrerne i private barnehager var mer fortrolige med konkurransesituasjonen enn styrere i kommunale barnehager. Deres forskning tyder på at større private barnehagekjeder er bedre forberedt på å møte konkurransen om barna og legger mer ressurser i profilering og synliggjøring. Det er særlig tre strategier barnehagestyrerne bruker for å møte konkurransesituasjonen. Disse er synliggjøring av barnehagens profil, markedsføring av barnehagens konkurransefortrinn og tiltak som knytter foreldrene tettere til barnehagen, slik som åpningstid og brukerundersøkelser.

Anne Sigrid Haugset drøfter med basis i 14 forskningsartikler og rapporter fra perioden 2004-2017 spenningen mellom institusjonelt mangfold blant eiere av norske barnehager og myndighetenes ambisjoner om å gi et likeverdig barnehagetilbud til alle barn. Hun konkluderer med at vi foreløpig vet lite om konsekvensene av strukturendringene på den private eiersiden, og at det her er behov for mer kunnskap (Haugset, 2018, s. 11-12).

Jeg vurderer forskningsarbeidene jeg har funnet i søkene som relativt få, gitt den økende forskningsinteressen for barnehagesektoren og den høye andelen private barnehager. Flere av arbeidene behandler eierskap i barnehager som en del av et større, overordnet tema. Samlet sett peker undersøkelsene på at private barnehageeiere har et stort handlingsrom både når det gjelder pedagogisk innhold og organisering av den enkelte barnehage, og at store aktører potensielt kan få sterk påvirkningskraft (Børhaug & Moen, 2014; Herning, 2015; Østrem m.fl., 2009), men at dette er noe vi til nå har begrenset kunnskap om. Det er lite som tyder på at det er store kvalitetsforskjeller mellom private og offentlige barnehager (Bjørnstad & Os, 2018), selv om brukerne av profittmotiverte barnehager rapporterer om høyere tilfredshet med tilbudet enn brukerne av offentlige og ideelle barnehager (Lindén m.fl., 2017). Dette kan skyldes en sterk konsensus om hva innholdet i barnehagen skal være (Børhaug & Moen, 2014). Større private barnehagekjeder ser ut til å være bedre forberedt på å møte konkurransesituasjonen mellom barnehagene enn ideelle og offentlige barnehager (Børhaug og Lotsberg, 2016). De ser også ut til å ha en mer hierarkisk organisering, med egne kvalitetsstandarder og rutiner, og regler for hva og hvordan barn skal lære (Børhaug, 2018; Ljunggren m.fl., 2017).

Kapittel 2 - Vitenskapsteoretisk ramme

Ifølge Danermark, Ekström, Jakobsen og Karlsson (2003, s. 78) avhenger samfunnsvitenskapens muligheter til å produsere relevant kunnskap like mye av våre kunnskapsforventninger som av våre metoder. Dette betyr at den vitenskapsteoretiske posisjonen jeg som forsker velger å innta, også vil styre hva jeg velger å studere, hva jeg mener jeg kan si noe om, og hvilken innvirkning jeg mener dette vil ha for barn og ansatte i barnehagen. Det vil si at hva jeg ser på som virkelig, og hvordan og hva jeg tenker er mulig å vite om verden vil styre hvordan jeg går frem, og på hvilken måte jeg velger å presentere det jeg har sett, erfart og drøftet. Min ontologiske og epistemologiske posisjon vil dermed reflekteres gjennom hva jeg velger å studere, hvordan jeg studerer det og hvilken status jeg gir resultatene (Marsh, Ercan & Furlong, 2010, s. 185).

Vitenskapsteoretisk kan avhandlingen plasseres i en kritisk realistisk posisjon. Spørsmål om hva som får hendelser til å inntreffe, eller hva det er som indirekte påvirker resultater, står sentralt innen den vitenskapelige retningen kritisk realisme. Jeg ønsket å få svar på og drøfte *hvorfor* noe blir slik det blir, og ut fra det valgte jeg å ha kritisk realisme som vitenskapsteoretisk perspektiv. I dette kapittelet vil jeg presentere de områdene innen kritisk realisme jeg ser som mest relevante for mitt prosjekt.

2.1 Ontologi og epistemologi

Den vitenskapsteoretiske retningen kritisk realisme vokste frem på 1970-tallet og ble først presentert av den engelske vitenskapsfilosofen Roy Bhaskar i *A Realist Theory of Science* (1975) og *The Possibility of Naturalism* (1979). Senere har Andrew Sayer (1984), Margareth Archer (1995) og Andrew Collier (1994) bygget videre på Bhaskars ideer og utviklet retningen videre. Priscilla Alderson har gjennom bøkene *Childhoods Real and Imagined* volume 1 og 2 (2013, 2016) knyttet kritisk realisme til barndomsforskning.

Kritisk realisme ble utviklet som et alternativ til vitenskapsteoretiske posisjoner som positivisme og sosialkonstruktivisme. Målet var å finne en ny posisjon for samfunnsvitenskapen, en mer realistisk posisjon, som både tok avstand fra det de så på som en naiv empirisme og en relativisme som fornektet alle forsøk på en generell kunnskapsutvikling. Den realistiske posisjonen vendte seg altså dels mot positivismens

sammenblanding av at det vi potensielt kan observere også er virkeligheten og relativismens oppfatning av at det ikke finnes noen virkelighet utenom det vi selv produserer gjennom språk og diskurs (Danermark m.fl. 2003 s.18-27). Bhaskar kalte retningen «den tredje posisjon», eller den ontologiske vendingen (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 7-8).

Realismens filosofiske utgangspunkt er at det eksisterer en virkelighet uavhengig av vår viten om den (Benton & Craib, 2011 s.10). Den kritiske realismens overordnede ontologiske og epistemologiske utgangspunkt er at vitenskapelige forestillinger, tolkninger og forklaringer om verden på en eller annen måte er knyttet til en sosial virkelighet, som eksisterer uavhengig av våre forestillinger og teorier. Forestillinger om verden er altså ikke bare et spørsmål om selvstendige «diskursive praksiser», men snarere «praksiser» som alltid vokser frem og eksisterer i relasjon til en bakenforliggende sosial virkelighet (Danermark m.fl. 2003 s.42). Forestillinger om barn (og voksne) er for eksempel knyttet til bakenforliggende maktstrukturer, som i sin tur er relatert til andre vilkår som befinner seg i stadig endring.

Tilhengere av den kritiske realismen forsøker å forstå og forklare virkeligheten som den er, gjennom tolkning, begrepsutvikling, abstraksjoner og teorier, men uten å redusere virkeligheten til empiriske observasjoner eller kun sosiale konstruksjoner. «Virkeligheten» er altså en forutsetning for alle vitenskapelige diskurser og konstruksjoner, men diskursene er ikke en forutsetning for «virkeligheten».

Bhaskar advarte mot å slå sammen ontologi og epistemologi, og kalte denne sammenslåingen «the epistemic fallacy» (1997, s. 26-35). Den såkalte epistemiske feilslutningen sammenfatter den kritiske realismens kritikk mot både positivismen og mer relativistiske oppfatninger, gjennom å understreke at det er en forskjell mellom det vi observerer og selve virkeligheten, det vil si at virkeligheten er mer enn det vi erfarer, oppfatter, forstår eller lager teorier om.

Dette perspektivet er spesielt relevant for de delene av mitt prosjekt som omhandler vilkårene for barns rettigheter i barnehagen. Hvis moral og menneskerettigheter kun er en sosial konstruksjon av formbare ideer, vil det gi liten mening å undersøke vilkårene for disse rettighetene. Bhaskar (2011, s. 81-82) uttrykker det slik: «If there are only beliefs, knowledge, language, descriptions, you cannot refer to anything outside beliefs». Det vil dermed være

vanskelig å kritisk undersøke vilkårene for barns rettigheter, eller brudd på disse, om rettigheter kun er relative betraktninger.

2.2 Vår kunnskap om verden er teoriladet og feilbarlig

Det epistemologiske standpunktet til kritisk realisme handler om at virkeligheten må fortolkes, og kan forstås gjennom subjektive opplevelser. Kritisk realisme anerkjenner at det alltid vil være en hermeneutisk dimensjon i samfunnsvitenskapene. Samfunnet består av tenkende og reflekterte mennesker, som har evne til løpende å forandre den sosiale virkeligheten. En kan derfor si at den virkeligheten som samfunnsforskerne studerer er sosialt produsert. I tillegg studerer vi andres tolkninger av den sosiale verden. Vi tolker andres tolkninger. Samfunnsforskere forsøker dels å tolke og forstå hvilke implikasjoner handlinger og hendelser har for mennesker, dels å skape begreper som gir en dypere forståelse (Danermark m.fl. 2003 s. 40). Virkeligheten er alltid begrepslig formidlet. Begreper medierer vårt forhold til verden.

Barnehageforskning vil ofte dreie seg om hva som er *barns beste*. Hva forskere velger å fokusere på henger sammen med verdisyn, forståelse av kunnskap, og sosiale og politiske strømninger. Disse kan ofte stå i motsetning til hverandre, men ha som felles mål å komme frem til hva som er barns beste. Vår kunnskap om barn, og samfunnet for øvrig, er dermed et sosialt produkt, eller en konstruksjon på grunnlag av eksisterende kunnskap. Det betyr at en aldri kan finne en entydig sannhet om virkeligheten. Vår kunnskap om verden er usikker og feilbarlig. Men det betyr ikke at kritisk realisme er relativistisk. Ikke alle vitenskapsforklaringer anses for å være like gyldige. Kritiske realister tror på en rasjonell dømmekraft, hvilket gjør mennesker i stand til å refleksivt kunne avgjøre hvilken vitenskapelig forklaring som virker mest overbevisende (Buch-Hansen & Nielsen, 2005 s. 34).

Selv om kunnskap er feilbarlig, er det altså mulig å gjøre fremskritt og oppnå kunnskap gjennom rasjonelle valg. Ifølge Benton og Craib (2011, s. 60) er kritiske realister dermed uenig med Kuhn, som hevdet at det ikke går an å sette motstridende paradigmer opp ved siden av hverandre og nøytralt sammenligne dem. Kritiske realister hevder derimot at den teori som forklarer mest er å foretrekke. Noe er altså mer sannsynlig enn noe annet. Barns behov for beskyttelse, trygghet og lek er for eksempel noe jeg, og de fleste andre barndomsforskere, har

valgt å ikke ha et relativistisk forhold til. Som beskrevet i kapittel 1 legger jeg i denne avhandlingen til grunn at medvirkning og lek er uerstattelige verdier som springer ut av barns menneskeverd, og dermed noe som skal tilstrebes.

2.3 Kausalitet

Den ontologiske forståelsen kritisk realisme bygger på, er at man kan snakke om en objektiv virkelighet, der det blant annet finnes underliggende mekanismer som påvirker sosiale fenomener. Disse er generative i den forstand at de skaper hendelser. Mekanismene i seg selv er ikke umiddelbart synlige for oss, men endringene som skapes er empirisk tilgjengelige. For å forstå et fenomen, må man altså søke å forstå mekanismene og synliggjøre disse gjennom forskning og teori (Bhaskar & Danermark, 2006). Det er her vitenskapen kommer inn. Den skal avdekke sammenhengen mellom det vi erfarer, det som faktisk skjer og det som får tingene til å skje.

Denne typen forklaringer må imidlertid ikke forveksles med en tro på allmenne lover som forklaringsmodeller. Mekanismene kritiske realister snakker om, er langt mer komplekse, og det er i større grad snakk om tendenser enn om sosiale lover. Jeg bruker begrepene tendenser, drivkrefter og ideer i denne avhandlingen. Jeg legger til grunn at selv om disse er menneskeskapte er de likevel virkelige, og kan prege sosiale mekanismer i samfunnet.

Barndomsforsker Priscilla Alderson (2013, s. 29) mener effektstudier om barndom har en tendens til å sammenblande korrelasjoner med kausalitet, og potensielle muligheter med sannsynligheter og prediksjon. Kritiske realister problematiserer en slik kausalitetsforståelse ved å vise til at det er stor forskjell på *åpne* og *lukkede* systemer. Innen naturvitenskapen vil det være enklere, og også mer fruktbart, å konstruere et lukket system. I et lukket system vil det være mulig å påvise lovmessigheter og teste om intervensjon får spesielle utfall. En kan for eksempel predikere hva slags skader utslipp av miljøgifter vil kunne få for en innsjø. I et samfunn, derimot, bestående av mennesker, vil alltid faktiske begivenheter være et komplekst resultat av forskjellige mekanismers sammensatte virkning (Sayer, 1992, s. 104-109).

Barnehagen, og samfunnet for øvrig, består av åpne systemer. I åpne systemer kan kausale lovmessigheter kun forstås som *tendenser* (Bhaskar, 1997, s. 50). Ting skjer ikke der på samme måte, helt uavhengig av kontekst. Statistisk analyse er dermed dårlig egnet til å vurdere kausalmekanismer. Ikke bare fordi prediksjon ikke har noen logisk nødvendig

kobling i et åpent system, men også fordi samvariasjon på tvers av tilfeller rett og slett er irrelevant for validiteten til en kausalpåstand. Eller som Sayer (2000, s. 14) skriver: “What causes something to happen has nothing to do with the number of times we observe it happen”. En kausalmekanisme kan være sann, eller usann, uten at den nødvendigvis leder til noe bestemt utfall i et åpent system (Bhaskar, 2011, s. 68). Det at man kan se visse mønstre ut fra statistikk, betyr ikke at man ut fra det kan definere årsaker til at noe skjer.

Denne forståelsen av kausalitet er spesielt relevant for den empirinære og teoretisk tolkende tilnærmingen jeg har hatt i dette prosjektet. Jeg har fokusert på å forstå og forklare en utvikling innen barnehagesektoren, og å spore vilkårene for ulike utfall. Sosiale mekanismer og system står dermed sentralt i forklaringene (Bukve, 2016, s. 43). Jeg har hatt som mål å kritisk analysere underliggende sosiale og kulturelle strukturer og mekanismer. I artiklene og i denne kappeteksten dreier det seg om en analyse av hvordan mekanismer som konkurranse og profitt potensielt kan endre barnehagen som sosial struktur. For meg gir det større mening å omtale det som forstående forklaringer, enn som årsaksforklaringer. Det betyr at jeg ser etter grunnene til handlinger, ikke årsakene. I dette prosjektet har det handlet om å identifisere hvilke tendenser som kan ligge til grunn for det som skjer i barnehager drevet av store barnehagekjeder. Eksempelvis kan nevnes hva som kan være grunnene til at disse kjedene genererer merkevarebygging og etablerer helhetlige pedagogiske konsepter, og om disse muliggjør eller begrenser barns medvirkning og tid til lek i barnehagen. Jeg har fokus både på hendelser og det som produserer hendelsene, samtidig som jeg diskuterer hvilke konsekvenser det kan få for barnehagebarn og barnehagelærerprofesjonen.

2.4 Generative mekanismer

Generative mekanismer kan oppstå når ulike strukturer samspiller og danner nye mekanismer. Egenskapene som da oppstår kan ikke kun tilbakeføres til hver enkelt del fordi helheten vil være større enn de enkelte delene (Danermark m.fl. 2003 s. 103). En konsekvens av dette er at en sjelden kan gi en utfyllende forklaring basert på én enkelt teori. Det kan være nødvendig å hente kunnskap fra flere områder for å gi tilfredsstillende forklaringer (Danermark m.fl. 2003, s.107). Å benytte teorier fra ulike fagfelt kan kaste nytt lys over det jeg studerer, og kanskje gjøre at jeg får øye på nye sammenhenger som jeg ikke ville sett om jeg kun benyttet én pedagogisk teori. For å få en forståelse av de store private barnehagekjedene som helhet, må

jeg studere ulike strukturer som har betydning for utviklingen. Eksempler på to ulike strukturer som møtes i disse barnehagekjedene er en organisasjonskultur hentet fra det private næringsliv, og barnehagelærerprofesjonen slik den er utformet på grunnlag av verdier og pedagogikk. Vi har sett at barnehagelærerprofesjonen i Norge tradisjonelt har hatt en høy grad av autonomi og selvbestemmelse i utførelsen av arbeidet. Den har en sterk fagforening og har deltatt i utviklingen av en barnehagelærerutdanning (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s.32). Når norsk barnehagetradisjon møter kommersielle aktørers markedsretting, vil ny og tidligere ukjent praksis oppstå. Eksempler på dette er krav til hemmeligholdelse og profilering utad, og at det pedagogiske innholdet i barnehagen blir vedtatt på konsernnivå.

2.5 Struktur og aktør

Gjennom å klargjøre forholdet mellom strukturelle vilkår og individenes handlingsrom øker mulighetene for å analysere barns livsvilkår. Med bakgrunn i begrepene struktur og aktør, det vil si spenningsfeltet mellom de vilkår som preger barns liv, kan avhandlingens overgripende problemstilling analyseres. Dette forutsetter et klart bilde av begrepene struktur og aktør, samt relasjonen mellom dem.

Diskusjon om forholdet mellom strukturer og aktører er en sentral diskusjon innen samfunnsforskningen. Er det slik at sterke strukturer dominerer svake aktører? Eller er det sterke aktører som produserer strukturer og som konstruerer for eksempel barndom? En avgjørende antakelse i en kritisk-realistisk informert ontologi, er at sosiale strukturer spiller en viktig rolle i forståelsen av hvorfor sosiale aktører handler som de gjør. Det finnes begrensende strukturer samtidig som strukturer kan være med på å skape handlingsmuligheter.

Kritisk realisme skiller mellom bevisste, intensjonelle aktører og de strukturene de er en del av. Ifølge Archer (1995, s. 165-194) er aktører og strukturer analytisk to ulike nivåer, som aldri kan stå i et én-til-én forhold til hverandre. Sosiale strukturer er et produkt av fortidens menneskelige aktiviteter, og vil alltid være medvirkende til å reprodusere eller transformere disse. De innvirker på hverandre og er gjensidig betinget av hverandre. Mennesker er formet av de strukturene de er en del av, samtidig som de selv former strukturene.

Barnehagelærere utøver sin profesjon i en kontekst som vil påvirke hvordan de oppfatter sin egen profesjonsutøvelse. Strukturer, representert ved politiske ideer eller barnehageeierens styring, vil kunne påvirke hva barnehagelærerne legger vekt på i arbeidet sitt. Samtidig er barnehagelærerne aktive deltakere som bidrar til å påvirke konteksten. De siste årene har barnehagelærere engasjert seg gjennom Facebook-aksjoner, avisinnlegg og demonstrasjoner. Dette er et eksempel på at barnehagelærere ikke ensidig tilpasser seg krav og forventninger, men at de selv er med på å forme konteksten.

Sosiale strukturer er reelle betingelser for handling i de institusjonene individene deltar. Men hvordan individene oppfører seg innen fastsatte rammer eller betingelser er et annet spørsmål. Strukturene barnehagelærerne møter låser dem ikke fast i en bestemt posisjon. Aktørene innehar selv krefter som gjør at de kan utfordre strukturer og endre situasjonen de befinner seg i.

2.6 Det kritiske i kritisk realisme

Endringer i eierstrukturer kan medføre at barnehagepedagogikken også endrer seg. Disse potensielle endringene oppstår ikke av seg selv. De er uttrykk for valg som er tatt av politiske myndigheter og andre aktører som har interesser og makt. Interessene kan opptre skjult eller være vanskelig å få øye på. I dette prosjektet har det derfor vært nødvendig å også rette oppmerksomheten mot det som produserer endringene, og ikke bare endringene i seg selv.

Kritisk realisme betrakter ikke samfunnsteori og samfunnsforskning som verdinøytralt. En slik tilnærming søker å forandre strukturer og har frigjøring som siktemål. Gjennom forklaring kan forskeren bidra til forandring. Ifølge Bhaskar (1998, s. 235) er det dette som bør være målet med forskningen. Når det avdekkes urettferdige forhold i samfunnet, er ikke forskerens oppgave bare å avdekke disse, men også å utfordre til å endre forholdene. I dette ligger en etisk forpliktelse til å hele tiden ha et blick for hvilke interesser forskningen kan tjene.

Mitt anliggende er å verne om barns rett til et verdig og godt barnehageliv, der de kan få en grunnleggende følelse av trivsel, tilhørighet og mening. Dette ser jeg på som et viktig ansvar for meg, og andre, som driver med barnehageforskning.

Kapittel 3 - Teoretiske perspektiver

Prosjektet har ikke som mål å bygge ny teori rundt et problemområde. Jeg benytter meg av teori som allerede er utviklet og som kan forklare mine tolkninger av empirien og danne grunnlag for drøfting av mulige konsekvenser. I stedet for å velge én teori som modell for å forklare det fenomenet jeg studerer, har jeg valgt å se det empiriske materialet i lys av flere teorier. Ved å bruke flere teorier kan jeg, ifølge Denzin (1970), komme frem til mer detaljerte og presise tolkninger av og forklaringer på et fenomen. Jeg har hovedsakelig brukt teoretiske modeller som grunnlag for analyse og til å identifisere prosesser og mekanismer..

En modell kan forstås som en systematisk representasjon av et bestemt aspekt ved verden. Modeller er alltid en forenklet representasjon, og tar ikke opp i seg alle sider av virkeligheten (Bukve, 2016, s. 53). Hvor nyttig en modell er, må relateres til spørsmålet om hva som er formålet med bruken. Det er ikke modellen vi bekrefter eller avkrefter, men de påstandene om verden som modellen leder til (Clarke & Primo, 2007).

Jeg bruker teoriene og de teoretiske modellene som verktøy for representasjon av noen sosiale fenomener. De samsvarer ikke med virkeligheten på noen direkte måte. Teoriene og modellene er abstraksjoner, i den forstand at de ser bort fra visse sider ved virkeligheten og fremhever andre. Det de trekker frem, er de sidene jeg har vurdert som viktigst for å forstå og forklare de fenomenene jeg har studert. Det finnes som regel mange mulige forklaringer på og tolkninger av sosiale mønstre og hendelser. Hvordan jeg kom frem til nettopp disse teoriene som forklaringsmodeller vil jeg redegjøre for nærmere i kapittel 4 om metode.

3.1 Typologier

I to av artiklene benytter jeg meg av idealtyper og typologiske teorier som analytiske verktøy. I artikkel 1 analyserer jeg materialet ut fra to forståelser av begrepet utdanning, som *educare* eller *educere* (Schofield, 2011). I artikkel 4 benytter jeg meg av Freidsons (2001) idealtypiske logikker for organisering av virksomheter.

Det var Max Weber som utviklet bruken av typer som analyseredskap. Han benyttet benevnningen *idealtyper* for å understreke at det var snakk om en rendyrket type eller prototype (gjengitt etter Aase & Fossåskaret, 2014, s 46 -54). Typologier er modeller og er

derfor hverken sanne eller falske. En type eller en idealtipe er et stilisert bilde som kan brukes som utgangspunkt for å undersøke konkrete tilfeller av et fenomen. Jeg har brukt typologiske teorier for å analysere ulike ideer om utdanning og organisering av barnehager. I barnehagens praksis vil disse gå over i hverandre, og det vil finnes mange varianter og blandingsformer. De rene typene er likevel nyttige for å beskrive og finne mønstre i et komplekst materiale (Bukve, 2016, s. 158). En type kan oppfattes som den ene av flere celler i en typologi (Bukve, 2016, s. 159). I typologien om ulike forståelser av utdanning opererer Schofield (2011) med to typer, *educare* og *educere*. Freidsons (2001) typologiske teori består av tre idealtyper, markedslogikk, byråkratilogikk og profesjonslogikk.

Typologiske teorier prøver å identifisere kausale mekanismer og vilkår som produserer en bestemt type, eller de søker å forklare hvordan en type produserer bestemte prosesser og effekter (Bukve, 2016, s. 159). Freidson (2001) har for eksempel utviklet tre kategorier og utfra disse en teoretisk typologisering. Dette har han gjort ved å analysere hva slags egenskaper som varierer mellom typene, hva som er vilkårene for at de ulike typene oppstår og hvilke konsekvenser de har for organisering av virksomheter. Denne typologien har vært nyttig for meg for teoretisk å kunne analysere hva slags vilkår som preger barnehagene, og for å forstå hvilke mekanismer som trer i kraft.

3.1.1 Utdanning som *educere* eller *educare*

I artikkel 1 diskuterer jeg resultatene av analysen av materialet med utgangspunkt i to forståelser av utdanning, basert på to typologier etablert med utgangspunkt i etymologien til begrepet *education*. Disse representerer ulike tradisjoner med ulike ideer om hva utdanning er og bør være. Den ene vektlegger begrepet *educate* som utledet fra *educare*, som betyr forme, trene, fø eller mate. Den andre oppfatningen legger til grunn at begrepet *educate* kommer fra *educere*, som betyr lede, bringe ut eller springe ut (Schofield, 2011, s. 32, 65). Otto Friedrich Bollow (1979) omtaler disse som henholdsvis påvirkningsoptimistiske og naturoptimistiske oppfatninger. Hvilken retning som følges påvirkes av hva slags syn man har på oppdragelse og barnet som menneske.

Educare beskriver en bevegelse utenfra og inn. I denne tradisjonen gis pedagogen en aktiv rolle og stor innvirkning på resultatet. Barnet blir formet av pedagogen. Det finnes ikke noe medfødt som kan få utfolde og utvikle seg, og da heller ikke noe medfødt som setter grenser

for hva man kan bli. Kunnskaper, kvalifikasjoner og ferdigheter formes av samfunnets og kulturens behov og idealer. Oppdragelse og utdanning skal i stor grad bidra til en forming av barnet med tanke på tilpasning, konformitet og lydighet. *Educare*-tanken er resultatorientert, og følger man en slik tankegang vil oppdragelse og utdanning ha mer eller mindre klare definerte mål (Evenshaug & Hallen, 1997). John B. Watson (1878-1958) og hans behavioristiske læringsteori er et eksempel på *educare*-tenkning.

Educere innebærer en idé om at naturen er virksom i seg selv. Mennesker har et medfødt potensial og medfødte egenskaper som bestemmer hvordan barnet utvikler seg. I en slik tenkning har pedagogen en underordnet betydning. Barnet må få tid, plass og muligheter til å utvikle seg i fred. Pedagogen, eller oppdragerens, oppgave blir kun å støtte opp under barnets utviklingsprosess. Inngripen fra voksne kan forstyrre og skade den naturlige utviklingen. Den kunnskapen barnet kommer frem til, er dermed ikke tilført utenfra, men noe som kommer innenfra. Selvutfoldelse og det å gjøre egne erfaringer står sentralt i *educere*-ideen (Kvernbekk, 2016, s. 121-123). Læringen skjer i spontane aktiviteter (Schofield, 2011, s. 65). Eksempler på tenkere som regnes som typiske for *educere*-tradisjonen er Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), som ville forankre oppdragelsen i menneskets natur og verne om barndommens leker og gleder (jf. Greve & Jansen & Solheim, 2014, s. 17), Friedrich Fröbel (1782-1852), som vektla leken, det frie og det skapende (jf. Greve m.fl., 2014, s. 22) og Célestin Freinet (1896-1966) som gjorde barns frie uttrykk til utgangspunkt for pedagogikken.

Educere og *educare* representerer nærmest motsatte syn på hvordan utdanning og oppdragelse kan og bør skje. På den ene siden står hensynet til barnet og på den andre kulturens eller samfunnets interesser. I praktisk pedagogisk arbeid trenger ikke disse å bli sett på som motsetninger (Schofield, 2011, s. 40). Men denne typologien har fungert som et nyttig analyseredskap i de delene av analysen der målet har vært å identifisere ulike pedagogiske tenkning og tradisjon.

3.1.2 Institusjonelle logikker og profesjonslogikk som «the third logic»

Analysen i artikkel 4 knyttes an til teori om institusjonelle logikker. Eliot Freidson (2001) introduserer tre idealtypiske logikker for organisering av virksomheter; markedslogikk, byråkratilogikk og profesjonslogikk. Logikkene er knyttet til virksomhetenes formål og bidrar

til å forme ansattes forståelse av mål og midler i arbeidet. De bestemmer ikke hvordan arbeidstakerne skal handle, men er med på å gi retning til aktørenes tenkning og handling.

En idealtypisk *markedslogikk* innebærer at arbeidet i virksomheten er styrt av et marked med kunder som skal tilfredsstilles. Freidson (2001, s. 8) viser til Adam Smiths modell for det frie marked i sine beskrivelser av markedslogikken.

Innen markedslogikken er virksomheten til for kundene. Kundene representerer selve markedet i relasjonen. Kundene har kompetanse til å velge hvilke oppgaver de ønsker utført, og av hvem, og til å vurdere resultatene. Kundene kan forstå, eller har mulighet til å sette seg inn i, det som er tilstrekkelig for å kunne ta de valgene som er best for hver enkelt. De profesjonelle skal ikke velge på deres vegne. De skal yte service til kundene. Kunden har alltid rett (Freidson, 2001, s. 116). Markedslogikk bygger på en antagelse om at arbeidstakere motiveres av lønn. Selve arbeidet er sekundært og anses i utgangspunktet som ubehagelig. Tilfredsstillelse er noe man får gjennom forbruk og fritid (Freidson, 2001, s. 108-109).

Et eksempel på markedslogikk innen barnehagefeltet er betegnelsen *barnehagetilbud* i stedet for kun *barnehage*. Dette henspiller på markedets tilbud og etterspørsel. Barnehagen tilbyr en tjeneste i konkurranse med andre tilbydere. Et annet eksempel er barnebasert finansieringsordning, der kommunen kjøper en tjeneste basert på faktisk antall barn i barnehagen. De barnehagene som ikke yter god nok service, vil ikke få kunder, og heller ikke penger.

Innen markedslogikken vil det være en forventning om at barnehagelærerne orienterer seg eksternt, mot konsumentene av barnehagetjenestene. Det kan bety at barnehagen skal rette seg mot foreldrene. Ekstern orientering mot foreldrene er nedfelt i barnehageloven, der det står at «(b)arnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Lov om barnehager, 2018, §1). Formålet bygger på foreldreretten nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring fra 1948, blant annet i artikkel 26.3: «Foreldrene har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få» (Menneskerettighetserklæringen, 1948, artikkel 26.3). Foreldreretten kan tolkes som at

foreldrene både skal kunne bestemme hvilken barnehage barna skal gå i og hvilket tilbud denne barnehagen skal gi.

En idealtypisk *byråkratilogikk* innebærer at arbeidet er regelstyrt og ledelsesstyrt. Styringen er hierarkisk, noe som skal sikre standardisert oppgaveutførelse og likebehandling av brukerne. Freidson (2001, s. 8) viser til Max Webers teori om byråkratiets rasjonaliseringsprosesser i sine beskrivelser av byråkratilogikken.

Innen byråkratisk logikk skal virksomheten organiseres rasjonelt og effektivt og kontrolleres av ledelsen. Her er det ledelsen som innehar de rette egenskapene til å kunne lede befolkningen, kundene og arbeidstakerne, og som er de som kan ta de rette økonomiske og politiske avgjørelsene. For arbeidstakerne vil meningen med jobben være å realisere produksjonsplanen. Motivasjonen for arbeidet er å beholde jobben og eventuelle muligheter innenfor den organisasjonen de er en del av (Freidson, 2001, s. 108-117).

En idealtypisk byråkratilogikk anerkjenner ikke profesjonell autoritet, men hevder å ha autoritet over arbeidstakeren. Ledelsen har makt til å kontrollere, gi ordre, organisere og veilede både kundenes valg og de profesjonelles arbeid (Freidson, 2001, s. 116). Et eksempel på byråkratilogikk er når kommunene vedtar at alle barnehagene skal arbeide ut fra bestemte manualer eller metoder.

En idealtypisk *profesjonslogikk* innebærer at yrkesgruppene i virksomheten selv er i posisjon til å kontrollere arbeidet gjennom bruk av profesjonsautoritet og skjønn. De blir ikke kontrollert av hverken kunder eller byråkratisk ledelse, men baserer seg på profesjonens normer for arbeidsutførelse, etikk og kvalitetsvurdering (Freidson, 2001, s. 81). Freidson kaller profesjonslogikken for *den tredje logikken* («The Third Logic»), og mener det er her innovasjon og kreativitet kan finne sted (Freidson, 2001, s. 24). Innovative aktiviteter oppstår ikke om arbeidstakerne kun skal tilfredsstille krav formulert av andre utenfor profesjonen (Freidson, 2001, s. 178).

Innen en idealtypisk profesjonslogikk vil det være arbeidet i seg selv som gir mening, både gjennom egen kunnskapsutvikling og i møtet med brukerne. I barnehagesammenheng vil for eksempel det å sørge for at barnas behov blir dekket oppleves som meningsfullt. Det

profesjonelle arbeidet er det som virker motiverende. Arbeidet er mer enn bare en jobb (Freidson, 2001, s. 108-109).

Profesjonell kunnskap er spesialisert og tilegnet gjennom formell utdanning (Freidson, 2001, s. 35). Denne kunnskapen er for kompleks til å kunne forstås spontant og raskt tilegnes av hvem som helst (Freidson, 2001, s. 121). Logikken gjenspeiles i barnehageloven. Den stiller krav om at «pedagogiske ledere må ha utdanning som barnehagelærer» (Lov om barnehager, 2018, §17). Videre gjenspeiles den også i rammeplanen for barnehagen (2017, s. 16), der det står at «Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn».

Profesjonslogikken har flere regulerende elementer. For barnehagelærerprofesjonen er barnehageloven viktig. Formålsparagrafen der har fokus på anerkjennelse, respekt og barndommens egenverdi. «Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (Lov om barnehager, §1 Formål). Barnefokuset er dermed sterkt forankret i barnehagelærernes profesjonslogikk.

Profesjonens etiske normer har stor betydning for de valg og handlinger som gjøres. *Lærerprofesjonens etiske plattform* (utdanningsforbundet.no) vil være viktig for en barnehagelærer. Her inngår blant annet menneskeverd, menneskerettigheter og respekt som sentrale områder. Profesjonell integritet gjennom metodefrihet og skjønnsutøvelse er også tatt med i den etiske plattformen, og underbygger en profesjonslogikk hvor læreren vet best hvordan arbeidet skal utføres. Plattformen slår fast at profesjonen skal stå «imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål».

3.2 Teorier om mulige konsekvenser av markedsliberalisme

I artikkel 2 og 3 analyserer jeg materialet ut fra teorier som beskriver konsekvenser av markedsliberalisme. Formålet med å bruke disse teoriene har vært å få svar på hva som leder til bruk av et spesielt program eller en bestemt type organisering i barnehagen, og begrepsfeste hva det er som indirekte påvirker forskningsresultatene. I artikkel 2 drøfter jeg mine tolkninger av materialet opp mot Sennetts (2001) betraktninger i *Det fleksible mennesket*. I artikkel 3 diskuterer jeg resultatene av analysen i lys av Ritzers (1993) teori om

McDonaldfisering. Etter den første analysen av materialet var det disse teoriene som pekte seg ut som mest relevante for en ny teoretisk analyse og drøfting. Det er andre forklaringer, tolkninger og teorier som kunne ledet til gode diskusjoner om resultatene som er presentert i disse artiklene, men det var disse som forklarte best og ga mest mening for meg.

Markedsliberalisme er en økonomisk politikk der stater legger til rette for markedstenkning. Ifølge Hervey (2005, s. 2) fremhever markedsliberalisme individuelt initiativ innen et institusjonelt rammeverk preget av sterke private eiendomsrettigheter, frie markeder og fri handel. Statens oppgave er å legge til rette for at private initiativ skal kunne utfolde seg på flest mulig områder av samfunnet. Staten skal også sørge for at dersom markeder ikke allerede eksisterer, som for eksempel innenfor områder som utdanning, helse og energiforsyning, skal de skapes. Straks markeder er skapt, skal staten la være å intervensjonere i disse. I et markedssystem vil hensynet til fellesskapet og felles verdier normalt underordnes profittkrav (Karlsen, 2006, s. 119).

Markedsliberalisme innebærer å tenke bedriftsøkonomisk også hva gjelder offentlige velferdstjenester. I dette ligger det en tro på at markedet er både mer demokratisk gjennom kundenes frie valg, og mer effektiv på grunn av markedets konkurranse (Rasmussen, 2016, s. 202). Denne formen for markedsbasert styring blir omtalt som New Public Management (NPM). I Norge, som i andre deler av den vestlige verden, har det vært innført flere reformer som bygger på ideene bak NPM (Rasmussen, 2016, s. 202). Ifølge Christensen & Løgreid (2007, s. 17) tilbyr NPM enklere strukturer til komplekse systemer. Målet er å forbedre effektiviteten i offentlig sektor, forbedre responsen overfor brukerne, redusere offentlige utgifter og forbedre lederansvaret. NPM skal også føre til kulturelle forandringer med tanke på større fokus på brukervennlighet og markedsorientering (Christensen & Løgrid, 2007, s. 17). Et av prinsippene i NPM som trekkes frem er som Boston beskriver «a preference for private over public ownership. And hence support for privatization and corporatization, and the use of independent rather than public organizations» (Boston, 2010, s. 21).

Hartman (2011, s. 9-10) mener vi beveger oss fra en velferdsstat til et velferdssamfunn. I begge modellene er velferdspolitikkenes mål det samme: at befolkningen skal være garantert velferdstjenester ved behov og uansett betalingsmulighet. Likheter og likeverd er sentrale prinsipper. Den offentlige finansieringen av velferd via skatter er et uttrykk for dette målet.

Modellene skiller seg fra hverandre når det gjelder produksjon av tjenester. Den tradisjonelt dominerende modellen *velferdsstaten* springer ut av offentlig sektor som serviceprodusent. Den nye modellen *velferdssamfunn* åpner for valg av virksomhetsform når det gjelder produksjonen av velferdstjenester. I et velferdssamfunn er individuell valgfrihet og konkurranse gjennom markedsløsninger sentrale midler for å nå målet om høy velferd for alle.

I henhold til økonomisk teori vil aktører som konkurrerer i et åpent marked, tvinges til å drive mer effektivt og lønnsomt enn en aktør som skjermes for konkurranse. Det som driver denne markedsprosessen, er både at bedrifter tilpasser produktene til det de tror markedet ønsker ut fra de signalene markedet har gitt, og rene forbedringer i egen drift som øker produktiviteten i virksomheten (Andreassen & Lunde, 2001, s. 62-67). McDonaldifisering (Ritzer, 1993), som jeg vil redegjøre for under 3.2.2 beskriver konsekvenser av markedsbaserte former for styring i bedrifter drevet av en idé om at alt kan rasjonaliseres.

Innføringen av New Public Management, økt orientering mot markedet og konkurranse har, ifølge Ball (2006, s. 191) gitt seg utslag i det han omtaler som et skifte fra velferdsstat til konkurransestat. Konkurransestaten er et teoretisk begrep som især Ove Kaj Pedersen (2011) har anvendt til kritisk analyse av den transformasjonen som han mener at velferdsstatene er i ferd med å gjennomgå. Denne forandringen innebærer nye måter å oppfatte individet på, der individet har gått fra å være en uerstattelig verdi i seg selv, til at individets verdi i konkurransestaten blir vurdert ut fra dets prestasjoner, innsats og vilje. (Pedersen, 2011, s. 18, 180). Dette belønnes i konkurransestaten, hvilket innskriver individet i en kontinuerlig konkurranse med andre individer og med seg selv. Transformasjonen eller formingen av mennesker i konkurransestaten er ikke tydelig og direkte, men subtil og indirekte. Denne beskrivelsen av hvordan markedsliberalistisk politikk får konsekvenser på mikronivå ligner på teorien til Sennett (2001), som jeg vil redegjøre for under 3.2.1.

3.2.1 Det fleksible menneske

I artikkel 2 drøfter jeg spesielt egenledelsesfunksjonene fleksibilitet og selvregulering innen arbeidsverktøyet *Egenledelse i lek og læring* opp mot Sennets teorier om det fleksible mennesket.

Sosiologen Richard Sennett tar i boken *Det fleksible mennesket* (2001, 2008) for seg fleksibilitetens innvirkning på den personlige karakteren. Hans anliggende er å vise at

personligheten smuldrer opp når det blir vanskelig å leve et liv preget av sammenheng og kontinuitet fordi omstillinger og raske forandringer har blitt en integrert del av tilværelsen.

Den nye kapitalismen handler ikke bare om et globalt marked og ny teknologi. Det handler like mye om en ny måte å organisere arbeidslivet på. For at næringslivet skal kunne konkurrere i en global økonomi må det kunne omstille seg raskt til nye krav fra markedet. Raske omstillinger krever fleksible og tilpasningsdyktige mennesker. Dette styrer handlingene og de sosiale interaksjonene. Den nye kapitalismens maktstrukturer kommer dermed til uttrykk i en notorisk kortsiktighet og ulike former for «fleksibilitet»; fleksibilitet som stort sett fungerer på arbeidsgivers og systemets premisser (Sennett, 2008, s. 28-33).

Sennett (2008, s. 36) beskriver mennesket som «tilpasset», ikke ved ytre tvang, men ved indre drift. Samfunnet belønner «det fleksible mennesket», det vil si mennesker som er tilpasningsdyktige og tilpasningsvillige. I den nye kapitalismen er det ikke lenger så viktig å tenke langsiktig. Det midlertidige har fått en større verdi. Arbeiderne er utskiftbare brikker, jobber er prosjekter og avdelinger er organisert som team. Arbeidsoppgavene må kunne omdefineres kontinuerlig etter kundenes ønsker. Derfor må både arbeidstakerne og bedriftene være fleksible og tilpasningsdyktige (Sennett, 2008, s. 28-29). Sennett (2008, s. 72) stiller spørsmål ved hva som skjer med oss mennesker når vi tvinges til maksimal fleksibilitet. Han hevder at vi da ledes til å tro at vi har oppnådd større frihet og økt medvirkning, men at vi i realiteten har erstattet en form for underkastelse med en annen, og en form for maktstruktur med en ny.

3.2.2 McDonaldifisering

I artikkel 3 drøfter jeg kjennetegn ved Læringsverkstedets metodikk opp mot teorien om McDonaldifisering («*McDonaldization*»). Den ble utviklet av sosiolog Georg Ritzer i studien *The McDonaldization of Society*, som kom ut i bokform første gang i 1993⁴.

McDonaldifisering er en rekonseptualisering av Max Webers teori om byråkratiets rasjonaliseringsprosesser. Jeg anser Ritzers teori om McDonaldifisering som relevant, fordi den belyser et fenomen i samfunnet som kan påvirke organiseringen av barnehagen.

⁴ Boken er senere kommet ut i flere utgaver. I artikkel 3 viser jeg til den femte utgaven fra 2008.

Ritzer (2008, s. 1) oppsummerer McDonaldifisering (*McDonaldization*) som: “The process by which the principles of the fast-food restaurant are coming to dominate more and more sectors of American society as well as of the rest of the world”. McDonaldifisering beskriver et sosiologisk fenomen som oppstår når institusjoner og organisasjoner tilpasser seg det karakteristiske ved fast-foodkjeder. Grunntanken er at alt kan rasjonaliseres ved at man finner de mest effektive metodene for å nå bestemte mål. Ritzer løfter frem fire primære dimensjoner, som til sammen utgjør McDonaldifiseringen. Disse er effektivitet (*efficiency*), kalkulerbarhet (*calculability*), forutsigbarhet (*predictability*) og kontroll (*control*).

Effektivitet, innebærer en streben etter det optimale middelet for å nå et bestemt mål (Ritzer, 2008, s. 57-78). Ethvert aspekt innen organisasjonen vil være rettet mot å minimere bruk av tid, noe som innebærer forenkling, strømlinjeforming og begrensning av valgmuligheter.

Kalkulerbarhet, innebærer et fokus på kvantifisering (Ritzer, 2008, s. 79-96). Det som vektlegges, er ting som kan telles og måles. I et McDonaldifisert samfunn vil kvantitet veie tyngre enn kvalitet.

Forutsigbarhet innebærer systematikk, rutine, standardisering og uniformerte tjenester (Ritzer, 2008, s. 97-114). Forutsigbarhet betyr at uansett hvor en kunde går, vil vedkommende motta den samme servicen og det samme produktet. I dette ligger det en antagelse om at folk ikke ønsker eller forventer overraskelser. De ansattes oppgaver er gjerne repetitive, rutinepregede og forutsigbare, slik at arbeidsoppgavene blir enklere å utføre.

Kontroll er den fjerde dimensjonen. Den innebærer en stadig søking etter midler for å kontrollere både ansatte og kunder (Ritzer, 2008, s. 115-139). Mennesker utgjør den største kilden til uvisshet, uforutsigbarhet og ineffektivitet i ethvert rasjonelt system, enten det dreier seg om de menneskene som arbeider i systemet, eller de menneskene som systemet betjener. Bestrebelse på økt kontroll er derfor som oftest rettet mot mennesker.

Kapittel 4 – Metode

De empiriske dataene ble samlet inn gjennom ulike metoder ettersom prosjektet utviklet seg. Skjemaet under viser hvilke metoder som ble brukt:

	Problemstilling	Metode	Materiale
Art. 1	Hvilke ideer om utdanning forvalter barnehager med ulik eierstruktur?	Kvantitativ innholdsanalyse Kvalitativ idéanalyse	100 barnehageårsplaner
Art. 2	Hvordan er vilkårene for ytringsfrihet i barnehager som arbeider ut fra metoden <i>Egenledelse i lek og læring</i>	Kvalitativ dokumentanalyse av det fraværende i teksten	Boken <i>Egenledelse i lek og læring</i> 26 lysark
Art. 3	Hva kjennetegner henholdsvis Læringsverkstedet og enkeltstående private barnehager, ifølge barnehagelærerne som er ansatt der?	Fokusgruppeintervju	Transkripsjoner av 5 intervjuer med til sammen 16 barnehagelærere
Art. 4	Hvilke erfaringer med og synspunkter på konkurranse har barnehagelærere som er ansatt i større private barnehagekjeder?	Fokusgruppeintervju Enkeltintervju	Transkripsjoner av 3 gruppeintervju med til sammen 10 barnehagelærere Transkripsjoner av 8 enkeltintervju

For meg har det vært viktig å legge vekt på at store private barnehagekjeder i liten grad er undersøkt tidligere. Den mest hensiktsmessige tilnærmingen har derfor vært å la informasjon som kom fram i en delstudie føre meg videre til neste delstudie, noe som førte til at valg av metoder kom underveis i arbeidet og ikke som en strategisk inngang i prosjektet.

Det har vært få praktiske problemer i løpet av prosjektet med hensyn å få tilgang på dokumenter og å komme i kontakt med informanter. Det eneste vesentlige problemet som har

oppstått er skrinlegging av et planlagt feltarbeid. Fra prosjektets begynnelse hadde jeg planlagt å ha et feltarbeid i en barnehage tilhørende en større barnehagekjede. Jeg opplevde at både ledelsen i selskapet og barnehagens styrer viste stor velvilje til at jeg skulle få gjennomført feltarbeid. De var engasjerte og innstilte på å få til den nødvendige praktiske tilretteleggingen.

I første omgang ble feltarbeidet utsatt flere ganger på grunn av praktiske forhold i den aktuelle barnehagen. Til slutt ble feltarbeidet avlyst fordi det ikke var et tilstrekkelig antall foreldre som samtykket til at jeg skulle være tilstede i barnehagen. Jeg kom da til at det ville ta for lang tid å finne en ny barnehage, gi tilstrekkelig informasjon og gjennomføre feltarbeidet innenfor prosjektets tidsramme og vurderte derfor andre metoder for å få innblikk i barnehagens praksis. Jeg valgte å ta to runder med intervjuer, henholdsvis fokusgruppeintervju og enkeltintervju.

I den videre fremstillingen vil jeg presentere de metodiske avgjørelsene som er tatt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. I og med at i denne avhandlingen undersøker store om store private barnehagekjeder ivaretar eller bryter med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen, har tilgang til og utvikling av kunnskap om store barnehagekjeder vært avgjørende for metodiske valg jeg har gjort underveis i forskningsarbeidet.

4.1 Forskning drevet av uro

Uro var utgangspunktet for avhandlingens forskningsprosjekt. Det var også det som underveis var den viktigste drivkraften i arbeidet. Catrine Torbjørnsen Halås (2017) har gjort uro til et analytisk prinsipp ved å tematisere forskerens uro og uro som drivkraft i forskning. Begrepet refererer til det som fremstår som usikkert og uvisst, men også til forskerens motivasjon.

Uro er et fenomen som ofte er tilstede i forskning, ikke bare som noe problematisk, men også som en positiv drivkraft. Det kan handle om engstelse eller bekymring for at noe vesentlig står på spill eller i fare for å gå tapt, eller fornemmelse av manglende samsvar mellom ulike verdier. I løpet av forskningsprosjektet omdannes gjerne denne uroen til nysgjerrighet og drivkraft for videre forskning (Halås, 2017, s. 220-223).

Jeg har latt uroen drive meg fra ett delprosjekt til det neste. Det startet med en følelse av at noe sto på spill eller var i ferd med å gå tapt. Store private barnehagekjeder er et nytt og ukjent fenomen i Norge. Jeg var usikker, men også nysgjerrig på hvilken virkning disse hadde på barnehagefeltet. Jeg var urolig for at vi var i ferd med å miste noe, men jeg visste ikke hva jeg var redd for å miste eller hvor denne uroen kom fra. Jeg stilte meg derfor spørsmålene: Hva er jeg mest opptatt av?, Hva er jeg redd for skal gå tapt?. Mitt svar til meg selv på dette var at jeg er opptatt av små barns verdighet, små barns rett til å bli sett på som medmennesker og at vi voksne anerkjenner deres behov og interesser som likeverdige våre egne. Dette gjorde at jeg startet med barnekonvensjonen som analytisk utgangspunkt for analyse av barnehageårsplaner. Jeg tok utgangspunkt i fire artikler som er spesielt relevante for barnehagen, og som skal sikre ivaretagelsen av små barns særskilte behov. Disse er retten til deltakelse, utdanning, omsorg, beskyttelse og sikkerhet og lek, hvile og fritid. Barnehagene ble i løpet av analyseprosessen delt i fem grupper. Disse var private barnehager drevet som aksjeselskap, private barnehager drevet som stiftelser, kommunale barnehager i kommuner som kjøper pedagogiske programmer, kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper pedagogiske programmer og barnehager tilknyttet Agderprosjektet.

I den begynnende analysen av årsplanene så jeg at spesielt en barnehagekjede skrev mindre om barns rett til medvirkning i barnehagen enn de andre barnehagene. Dette skapte en uro hos meg. Jeg ønsket å finne ut om det var noe spesielt med nettopp denne barnehagekjeden, som kanskje kunne forklare hvorfor den skrev mindre om medvirkning. Denne uroen ledet meg til en analyse av arbeidsverktøyet *Egenledelse i lek og læring* (Sørensen m.fl., 2011), som alle barnehagene i denne kjeden var pålagt å arbeide ut fra.

Etter at jeg hadde analysert barnehagenes årsplaner, både gjennom kvantitativ innholdsanalyse og kvalitativ idéanalyse, oppstod en ny uro hos meg. Det som kom frem av den kvantitative innholdsanalysen var at barnehager drevet som aksjeselskap så ut til å ha en tendens til å vektlegge utdanning og læring mer enn hvile og lek i sine årsplaner. Private barnehager drevet som stiftelser så ut til å være de som i størst grad vektla lek, hvile og fritid. Resultatene av disse analysene, og uroen den skapte, førte meg til neste delprosjekt. Der ønsket jeg å diskutere disse mulige tendensene med barnehagelærere fra henholdsvis en stor barnehagekjede og fra enkeltstående barnehager drevet som stiftelser. Jeg valgte å snakke

med barnehagelærere fra *Læringsverkstedet*, som er den største barnehagekjeden i Norge, og barnehagelærere i to enkeltstående foreldredrevne barnehager.

Det barnehagelærerne fra *Læringsverkstedet* fortalte har gjort meg bekymret for at norsk barnehagepedagogikk står på spill, og at det barnehagelærere i Norge tradisjonelt har stått for står i fare for å gå tapt. Noe av det jeg ble mest urolig for, var det disse barnehagelærerne fortalte om konkurranse mellom barnehagene, og de konsekvensene de mente dette kunne få for innholdet i barnehagene. Dette førte meg mot det siste delprosjektet, som omhandlet hvilke erfaringer med og synspunkter på konkurranse barnehagelærere ansatt i større private barnehagekjeder har. Her fikk jeg en fornemmelse av at det ikke er samsvar mellom de verdiene barnehagelærerprofesjonen står for og verdiene utløst av en konkurranse i et marked. Jeg har ikke fått stilnet min uro i løpet av prosjektet, men heller fått en tiltagende politisk betinget uro. Noe av denne uroen er blitt til en dynamisk kraft i forskningsarbeidet.

4.2 Hermeneutiske vilkår for fortolkning av sosiale fenomener

Samfunnsvitenskapens hermeneutiske vilkår omtales av kritiske realister både som en dobbel hermeneutikk og en trippel hermeneutikk, fordi forskere tolker andres tolkninger av den sosiale verden (Danermark m.fl., 2003, s. 341). Her skiller en mellom den handlende aktørens tolkning av verden, forskeren sin tolkning av den handlende aktøren og på det tredje nivået tolkningen av de ubevisste prosessene, ideologiene, makt- og dominansrelasjonene som fører til at aktøren tolker verden og handler slik hun eller han gjør (Alvesson & Sköldbberg, 2000, s. 144).

Forskningsmetodisk har denne studien en kvalitativ overbygning. Den er innrettet mot å studere et fenomen i en gitt sammenheng. Det er samspillet mellom konteksten og fenomenet som står i fokus. Et eksempel på dette er de intervjuede barnehagelærernes ytringer sett i lys av den situasjonen de står i. Et sentralt siktemål med kvalitativ forskning er å få frem *fyldige* beskrivelser (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2006, s. 36). Et kjennetegn ved «fyldige beskrivelser» er at en i tillegg til å gjengi det som kommer til uttrykk søker å fortolke det. I studien legges det til grunn at andregrads fortolkninger vil være en nødvendig komponent i mine egne fortolkninger. Å identifisere store private barnehagekjeders mulige brudd med norsk barnehagepedagogisk tradisjon fordrer det Thagaard omtaler som tredje grads fortolkning, og som kritiske realister omtaler som en trippel hermeneutikk. Dette er

«forskerens tolkninger av handlingens skjulte eller underliggende betydning» (2009, s. 41). En kan si at tilnærmingen dermed både er en *fyldig* beskrivelse og dyp fortolkning. En slik kunnskapsgenerering innebærer en egen form for samvirke mellom teori og empiri. Dette vil jeg komme nærmere inn på i punkt 4.3.

4.3 Kunnskapsgenerering: Et samspill mellom teori og empiri

Jeg har valgt et teoretisk tolkende design for forskningsprosjektet. Undersøkelsen bygger på fleksible og åpne rammer og er i liten grad styrt av stramme retningslinjer. Det har vært en stegvis prosess der jeg har pendlet mellom å se datamaterialet i lys av teori og teorien i lys av datamaterialet, og der resultatene fra den ene delstudien har ført meg videre til neste. Den fleksible rammen betyr imidlertid ikke at prosjektet har vært uten systematikk. Jeg har benyttet meg av etablerte metoder for strukturering og koding av data, og jeg har, som redegjort for i kapittel 2, gjennom hele prosjektet vært inspirert av perspektivene innen kritisk realisme.

Thagaard skiller mellom tre posisjoner rundt forholdet mellom teori og empiri i forskning. Empiribasert teoriutvikling tar utgangspunkt i at teorier utvikles med basis i innsamlede empiriske data. Dette omtales ofte som induktive forskningsstrategier. Motsatsen er utprøving eller testing av teorier, ofte omtalt som deduktiv forskningsstrategi. En tredje posisjon representerer, slik Thagaard ser det, et samspill mellom induksjon og deduksjon hvor «etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen, og analyse av mønstrene i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver» (2009, s. 197). Denne forskningsstrategien omtales som *abduksjon*, og går ut på å gi en ny beskrivelse eller rekontekstualisering av sentrale momenter fra det empiriske materialet. Jeg gjør en ny tolkning der jeg setter informasjonen jeg har fått inn i en ny sammenheng. Dette er spesielt nyttig om hensikten er å se det spesifikke som en del av en større struktur (Danermark m. fl., 2003, s. 191). Gitt studiens formål, er en abduktiv forskningsstrategi blitt valgt. Dette vil jeg komme nærmere inn på under redegjørelse for analysemetode i punkt 4.8.

Som redegjort for i kapittel 2 vil samfunnsvitenskap sjeldent eller aldri komme frem til absolutte sannheter. Som følge av dette vil det heller ikke finnes sanne teorier. Jeg tror heller ikke det lar seg gjøre å finne én teori som er dekkende nok til å forklare hele det komplekse feltet jeg har valgt å studere. Likevel finnes det muligheter til å få bedre kunnskap. Nye

beskrivelser, eller rekontekstualisering, ved hjelp av etablerte teorier kan gi en dypere kunnskap om det fenomenet jeg studerer (Danermark m.fl., 2003, s. 189). Gjennom abduktiv tenkning har jeg forsøkt å utvikle mulige forklaringer. Denne forskningslogikken er også mer innrettet mot å finne ut hvilke teorier som er de mest brukbare, heller enn prøving av en enkelt teori (Bukve, 2016, s. 67).

Mine tolkninger og analyser vil aldri kunne gjøres uavhengig av min faglige forforståelse. De er både preget av teorier og antagelser. Som forsker vil min faglige bakgrunn, begreper og teorier være med som såkalte «sensitizing concepts» som styrer tolkningene mine i bestemte retninger (Blumer, 1954, s. 3-10). Derfor er det viktig at jeg som forsker reflekterer over og tilkjenner mine tolkningsrammer (Alvesson & Sköldberg, 2000, s. 321). I kapittel 1 i kappeteksten har jeg redegjort for det jeg ser som mine antagelser. Samtidig er jeg klar over at min tolkning av data også kan være preget av at jeg har noen ubevisste antakelser, som jeg ikke har kunnet redegjøre for i denne kappeteksten.

4.4 Vurdering av det empiriske materialet

Empiri er opplysninger eller informasjon om faktiske forhold (Grønmo, 2004, s. 33). I denne studien bygger informasjonen på informantenes erfaringer og skriftlige dokumenter. Det spesielle med å analysere skriftlige dokumenter er at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til (Thagaard, 2009, s.62). Formålet med boken *Egenledelse i lek og læring*, som jeg analyserer i artikkel 2, er «(...) å gjøre betydningen av egenledelsesfunksjonene mer kjent ... vise hvordan barnehageansatte og andre som arbeider med barn i førskolealder ... kan bruke denne kunnskapen på en systematisk måte for å støtte, stimulere og fremme barns utvikling (...)» (Sørensen m.fl. 2011, s. 6). Hensikten med min analyse var å undersøke vilkårene for yringsfrihet innen arbeidsmetoden *egenledelse*. Barnehagers årsplaner, som jeg analyserer i artikkel 1, skal være et arbeidsverktøy for barnehagepersonalet. De skal dokumentere barnehagens valg og begrunnelser for disse, samt gi informasjon om barnehagens pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37-38). Hensikten med min analyse var å undersøke hvor mye som stod skrevet i planene om deltakelse, omsorg, utdanning og lek, hvile og fritid, samt hvilke ideer om utdanning barnehager med ulik eierstruktur forvalter. I begge tilfellene er altså det skriftlige materialet, som utgjorde min empiri, skrevet for et annet formål enn det jeg brukte det til. Det har

medført at jeg bare presenterer deler av materialet, mens andre, og kanskje vel så viktige deler, ikke blir presentert eller analysert videre. Jeg ser at det kan bety at forfatterne av disse dokumentene vil kunne oppleve min fremstilling som skjev.

I presentasjonen av intervjumaterialet, har jeg forsøkt å få frem så mye som mulig av det som ble sagt. Som jeg har skrevet tidligere i denne kappeteksten, vil informantenes ulike forståelsesformer og referanserammer likevel innvirke på hvordan de erfarer barnehagehverdagen, og hva de ser på som viktig å formidle videre til meg. Informasjonen som empirien i denne studien består av, er med andre ord filtrert gjennom de barnehagelærerne som deltok. Deres ulike oppfatninger, og muligens også deres motiver for å delta, vil prege mine analyser av materialet. Et kritisk moment i denne sammenheng er derfor om barnehagelærerne ville delta i studien for å informere om det de opplevde som kritikkverdige forhold, eller om de valgte å delta for å fortelle om det de så på som en positiv pedagogisk praksis.

Mitt inntrykk er at vel halvparten av informantene fra de største private barnehagekjedene valgte å bidra i studien fordi de ville informere meg om det de så på som kritikkverdige forhold. Flere uttrykte en klar forventning om at deres erfaringer og meninger skulle føre til endring. For eksempel sa en av informantene: «Jeg håper jo at de vil lese og få med seg det vi sier». Samtlige av informantene fra de to enkeltstående barnehagene ga uttrykk for at de var positive til den måten de hadde valgt å arbeide på i sine barnehager. Det har gjort det vanskelig å tolke resultatene og å sette disse opp mot hverandre. I og med at hensikten var sammenlikning, ville det vært bedre for denne delen av studien om begge gruppene av barnehagelærere var positive til barnehagens overordnede pedagogiske strategier. På den annen side ville jeg kanskje ikke fått innblikk i den praksisen barnehagelærerne var kritiske til. Dette er informasjon jeg mener er viktig å få frem.

4.5 Valg av metoder

Ulike metoder kan være egnet til å samle inn informasjon om barnehagepedagogikk, barns liv og barndom. Ved valg av forskningsmetode vil det derfor alltid være noe informasjon som velges bort. Ingen tilnærminger som vil gi et fullstendig bilde av i hvilken grad store private barnehagekjeder ivaretar eller bryter med den norske barnehagepedagogisk tradisjonen. Forskerens oppgave blir dermed å miste informasjon på en kontrollert måte (Qvortrup, 2000,

s. 67) I dette ligger det at jeg må være åpen for at noe informasjon nødvendigvis vil gå tapt, og at valg av metode først og fremst er gjort for å finne svar på de forskningsspørsmålene som stilles (Vedeler, 2000, s. 11).

Forskningsspørsmålene er presiseringer av hovedproblemstillingen og har styrt valg av metoder for hver enkelt undersøkelse som ble gjennomført. Disse spørsmålene ble utviklet underveis i arbeidet og bygger på hverandre, men er alle utledet fra hovedproblemstillingen som har fungert som arbeidstittel i prosjektet. Det vitenskapelige arbeidet bygger på en kombinasjon av dokumentanalyse og intervju. I denne kappeteksten har jeg delt redegjørelsen for metode i to deler som tar for seg hver av disse.

4.6 Dokumentanalyse

Artikkel 1 og 2 er basert på dokumentanalyse. Jeg benyttet meg av både kvantitativ innholdsanalyse og kvalitativ idéanalyse. Begge tekstene starter med artikler i barnekonvensjonen som utgangspunkt for analysen. I artikkel 2 ønsket jeg å se etter noe jeg opplevde som fraværende. Dette prinsippet vil jeg komme nærmere inn på under 4.6.5.

4.6.1 Kvantitativ innholdsanalyse

Termen innholdsanalyse anvendes om analyser der tilnærmingen består i å kvantifisere og på den måten systematisk beskrive tekstinholdet (Bergström & Boreús, 2012, s. 50).

Innholdsanalyse er et spesielt egnet redskap når man vil sammenligne ulike tekster, eller skape et overblikk over større mengder tekst.

I artikkel 1 tallfester jeg enheter i årsplanene og måler dem i frekvens og omfang, for deretter å sammenligne analyseenheter innenfor hver gruppe av barnehager med de andre gruppene. Analysen er styrt etter forhåndsdefinerte analytiske kategorier. Jeg ønsket å spore vektleggingen av barns rett til deltakelse, utdanning, omsorg og lek, hvile og fritid. Det betyr også at analysen i analytisk forstand er deduktiv, fordi kodeskjemaet satte rammene for analysen.

Barnehagene ble i utgangspunktet sortert i to grupper: kommunale og private barnehager. I starten av analysen så jeg imidlertid at det i flere av årsplanene ble vist til programmer eller spesielle manualer barnehagene arbeidet ut fra. Noen hadde også likelydende tekst i beskrivelsen av mål og arbeidsmåter. Dette gjaldt både kommunale barnehager som viste til

programmer og større barnehagekjeder som beskrev et felles konsept. Det gjorde meg oppmerksom på at variasjonen mellom barnehagene ikke nødvendigvis hadde sammenheng med om de var kommunale eller private. Som følge av dette valgte jeg derfor å dele de kommunale barnehagene i to grupper: kommunale barnehager i kommuner som kjøper programmer utviklet av eksterne aktører og kommunale barnehager i kommuner som ikke gjør det. De private barnehagene delte jeg også i to grupper: enkeltstående private barnehager drevet av stiftelser (videre kalt «stiftelsesbarnehager») og større barnehagekjeder organisert som aksjeselskap (videre kalt «aksjebarnhager»). Denne grupperingen gjør at noen barnehagekjeder ikke er med, som for eksempel Steinerbarnehagene og Kanvas. I hver av disse fire barnehagegruppene lastet jeg opp 20 årsplaner. I løpet av analyseprosessen ble en femte gruppe barnehager lagt til.

Innenfor privat barnehagedrift er det noen store selskaper som dominerer. Disse selskapene har oversiktlige hjemmesider, og det var enkelt å laste opp årsplaner fra barnehager med en viss geografisk spredning. Videre gjorde jeg søk på private, enkeltstående barnehager drevet som stiftelser. Disse er i all hovedsak foreldredrevne barnehager, men også menighetsbarnehager og barnehager drevet av husmorlag eller andre private stiftelser. Utvalgsriteriet for de kommunale barnehagene som benytter programmer, var om de programmene som ble brukt var utviklet av kommunen selv eller av eksterne aktører. Dette var en omstendelig utvelgelse, da jeg måtte lese kommunale barnehageplaner, politiske dokumenter, samt gjøre søk på hjemmesidene til hvert enkelt program⁵. I gruppen av kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer, var det vanskelig å sikre prinsippene om geografisk spredning og variasjon i kommunestørrelse. Jeg fant ingen store kommuner som ikke kjøper programmer til bruk i sine barnehager.

Jeg startet med å utvikle et kodeskjema og en kodeinstruks. For å komme frem til hvilke ord som skulle brukes i kodeskjemaet brukte jeg barnekomiteens tolkninger av de aktuelle artiklene (GC/1, 2001; GC/7, 2005; GC/12, 2009; GC/14, 2013; GC/17, 2013).

⁵ Eksempler på programmer som ble brukt er: TRAS, DUÅ, Alle med, Steg for steg, MIO, Språkglede i barnehagen

Følgende kodeskjema ble brukt i analysen av årsplanene:

Deltakelse Art. 12	Medvirkning	Lek, hvile og fritid Art. 31	Lek (fri)
	Delta		Hvile
	Demokrati		Søvn/sove
	Uttrykke		Ro/rolig
	Meninger		Kultur
	Ytring(sfrihet)		Spontan
	Påvirke		Opplevelser
Utdanning Art. 28	Lære/læring	Omsorg, beskyttelse og sikkerhet Art 3 nr. 2	Omsorg
	Kunnskap		Trygghet/trygg/trygge
	Utforskning		Trivsel
	Kompetanse		Sikkerhet
	Skole		Hygiene
	Lek (knyttet til læring)		Mat/måltid
	Ferdigheter		Stell/bleieskift

Først gjennomførte jeg en prøveanalyse av en mindre del av materialet. Jeg hadde som nevnt delt barnehagene inn i fire grupper. Under prøveanalysen oppdaget jeg at kategorien *utdanning* gjorde store utslag i noen av barnehagene på tvers av gruppene. Ved nærmere undersøkelse oppdaget jeg at det de barnehagene hadde til felles var tilknytning til Agderprosjektet⁶. Jeg bestemte meg derfor for å ha med barnehager tilknyttet dette prosjektet som en femte gruppe barnehager.

⁶ Agderprosjektet er et forsknings- og utviklingsprosjekt tilknyttet UiS og UiA. Prosjektet tester ut en metode som kalles *Lekbasert læring* i 50 barnehager. Det legges opp til førskoleaktiviteter minst to timer fire dager i uken. Både kommunale og private barnehager er tilknyttet prosjektet (www.uis.no).

Prøveanalysen hjalp meg til å videreutvikle kodeinstruksene⁷, som inneholdt hvilke vurderinger jeg skulle gjøre om jeg ble i tvil om hvordan ord og setninger skulle tolkes. I kodeinstruksen stod det for eksempel at jeg skulle tolke hvert av ordene i den sammenhengen de står skrevet. Jeg måtte derfor lese hele setningen eller avsnittet. Ord og begreper skulle telles med om de knyttet seg til barn. Begrepet *medvirkning* kunne for eksempel forekomme både i forbindelse med barns medvirkning og foreldres medvirkning, og *kompetanse* kunne både knytte seg til barns kompetanse og personalets kompetanseutvikling. Dette medførte at jeg ikke bare kunne telle antall ganger et ord forekom i teksten, men måtte vurdere om det, ut fra sammenhengen det stod skrevet i, var snakk om voksne eller barn. *Lek* registrerte jeg enten som lek knyttet til læring, eller lek forstått som barnekonvensjonens tolkning av begrepet lek, som er fri og spontan lek som ikke har et mål utover seg selv (jf. Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 29). Det betyr for eksempel at *mattelek* ble kategorisert som lek knyttet til læring, mens *frilek* ble kategorisert kun som lek.

Jeg gikk først gjennom en tekst fra den ene gruppen, så den andre, så den tredje og så videre. Slik gikk jeg frem og tilbake mellom gruppene. Til slutt telte jeg opp forekomsten av ord innenfor de fire kategoriene, fordelt på de fem forhåndsbestemte gruppene. Etter opptellingen så jeg at det i noen grupper var relativt høye tall innenfor alle kategoriene, mens det i andre grupper var mye lavere tall. Dette kom av at barnehagenes årsplaner hadde svært ulik lengde. Årsplanene til stiftelsesbarnehagene kunne for eksempel være på opptil 25 sider, mens årsplanene til barnehagene i en av kommunene som kjøper programmer utenfra, kun var på tre sider. Dette gjorde det vanskelig å sammenligne tallene direkte. Jeg valgte derfor å regne om til prosent, der det totale antallet frekvenstelte ord innen hver gruppe utgjør 100 prosent.

4.6.2 Metodens begrensninger

Analyse av skriftlige dokumenter kan bare si noe om hva som står strevet, den kan ikke gi et helhetlig bilde av hvordan barnehagene arbeider. Et høyt antall frekvenskartlagte ord kan imidlertid indikere at noe blir sett på som viktig. Dersom det for eksempel står «lek» svært mange ganger i en årsplantekst, vil jeg anta at lek er viktig i den aktuelle barnehagen.

Årsplanen kan likevel ikke si noe om hvor mye eller hvordan barn leker i barnehagen. I tillegg

⁷ Dette var instruksjoner til meg selv, som jeg satte opp i forkant av analysen, og som hjalp meg til å være konsekvent i mine tolkninger.

kan det å kun frekvenskartlegge skrevne ord føre til at det som ikke står skrevet overses eller tolkes som å være mindre viktig. Det trenger absolutt ikke å være tilfelle i praksis. I årsplanene sto det for eksempel lite om bleieskift og soving. Jeg vil likevel tro at barna både sover og får skiftet bleie i barnehagen. Det som ikke står skrevet, kan faktisk anses som så grunnleggende at det ikke er nødvendig å skrive det. Dermed kan det fraværende i teksten være vel så viktig, eller kanskje viktigere, enn det som står skrevet.

4.6.3 Kvalitativ ideanalyse

For idéanalysen er tolkningen overordnet, og tilstedeværelse av visse ideer i materialet er viktigere enn frekvens (Beckman, 2005, s. 44, 50). Ideene behøver ikke å være eksplisitte for å kunne analyseres. Det ligger i forskerens oppgave å tolke et utsagn som uttrykk for bestemte ideer (Bratberg, 2014, s. 79). I en av årsplantekstene står det for eksempel at «(...) barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen». Det beskriver et ønske om å ta utgangspunkt i spørsmål eller interesser uttrykt av barna. Samtidig kan jeg også lese dette som en forestilling om at utdanning kommer innenifra.

Den største ulikheten mellom gruppene av barnehager fant jeg innen kategorien utdanning. Derfor ville jeg undersøke hvordan barnehagene argumenterte for utdanning, og om en analyse av argumentene kunne indikere ulike ideer om hva utdanning er og bør være.

Av de 100 årsplanene valgte jeg ut 5 fra hver gruppe av barnehager, til sammen 25 årsplaner. Disse gikk jeg først gjennom en gang, mens jeg streket under det jeg tolket som argumenter for utdanning i teksten. Deretter formulerte jeg en tese, i form av en spissformulering:

Formålet med utdanning i barnehagen er å optimere barnas fremtidige skoleprestasjoner.

Deretter leste jeg planene en gang til, og skrev ned de pro- og kontraargumentene jeg fant i tekstene. Det første proargumentet fikk betegnelsen PRO1. Kontraargumentet som ble satt opp mot PRO1 fikk betegnelsen KONTRA1. Det hele ble sammenfattet i et skjema med seks proargumenter og seks kontraargumenter. Det første proargumentet jeg satte opp, så slik ut: «Det legges vekt på ferdigheter som barnet har bruk for ved skolestart» (PRO1). Mot dette proargumentet satte jeg opp følgende kontraargument: «Barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen» (KONTRA1).

Jeg tok med alle argumenter som ut fra mine tolkninger kunne settes opp som pro- eller kontraargumenter til spissformuleringen. Vurderingene av hvilke argumenter som ble satt opp

som pro- og kontrapar, var basert på mine tolkninger av om argumentene kunne sies å omhandle det samme temaet. Noen argumenter kunne ha nærmest identisk formulering. Setningen «Barnehagen skal ses på som første trinn i utdanningsløpet», leste jeg for eksempel i flere av årsplanene. Setningen ble da skrevet ned som ett proargument. Nye setninger ble lagt til i skjemaet dersom de, ut fra mine tolkninger, representerte et nytt argument.

4.6.4 Metodens begrensninger

Tekst som ikke omhandlet det jeg tolket som argumenter for utdanning ble valgt bort. Dette innebærer at metoden satte begrensninger for muligheten til å inkludere annen, og sannsynligvis viktig, informasjon. Et eksempel på det er hvordan barnehagene beskrev tilrettelegging av lek og barnas opplevelse av trivsel. En strukturert og skjematisk fremstilling av pro- og kontraargumenter, kan også anses som lite fleksibel i en kvalitativ undersøkelse. Samtidig vil enkelte muligens hevde at den er litt for fleksibel, i og med at det kun er opp til meg å tolke hvilke argumenter som skal settes opp som pro- og kontrapar. Det finnes flere mulige tolkninger av hvilke argumenter som hører sammen, og hvert enkelt argument vil kunne tolkes på en annen måte av en annen leser. Hva som anses som et argument vil det også være delte meninger om. I kvalitativ idéanalyse ligger dermed mye makt hos forskeren, som tolker hva som er et argument og hvilke ideer et utsagn er et uttrykk for.

4.6.5 Å undersøke det fraværende

Ved å rette oppmerksomheten mot det fraværende kan vi analysere det som mangler, og stille spørsmål ved hva som er de mest sannsynlige årsakene til at noe utelates. Dette kan gjøre undersøkelsen sterkere og mer betydningsfull enn om man bare undersøker det synlige (Bhaskar, 2008, s, 280)

Mens jeg analyserte barnehageårsplaner, ble jeg oppmerksom på at barns rett til deltagelse i liten grad ble beskrevet i planene fra barnehagekjeden FUS, som er eid av *Trygge Barnehager*. Jeg hadde bare lest fem av deres årsplaner og kunne ikke generalisere ut fra det, men dette gjorde meg nysgjerrig på hva som kunne være grunnen til at barns rett til deltagelse i liten grad ble tematisert. Det jeg fant ut, var at alle FUS sine barnehager (ca. 200) skulle jobbe ut fra et helhetlig pedagogisk program kalt *Egenledelse i lek og læring*. Dette førte meg videre til en analyse av tekstgrunnlaget for denne metoden. Det var lysark holdt på kurs for

pedagogiske ledere og boken *Egenledelse i lek og læring*, skrevet av Sørensen, Godtfredsen, Modahl og Lerdal (2011).

I artikkel 2 diskuterer jeg vilkårene for ytringsfrihet i barnehager som arbeider ut fra metoden *Egenledelse i lek og læring*. Dette er ikke en metode som er utviklet for å fremme barns deltagelse og ytringsfrihet. Den skal «(...) utgjøre fundamentet barn trenger for å fungere godt i en skolehverdag (...)» (Sørensen m.fl., 2011, s. 30) og «(...) lære barna hvordan omgivelsene foretrekker at de skal snakke, oppføre seg og gjøre ting (...)» (lysark 22). Ved å undersøke det fraværende, nemlig barns rett til ytringsfrihet, var det mulig for meg å drøfte hvilke underliggende tendenser som muliggjør dette fraværet. Jeg kunne undersøke om fraværet av barns rett til ytringsfrihet kan være det som konstituerer og muliggjør implementering av arbeidsverktøyet *Egenledelse i lek og læring*.

Som nevnt i kapittel 2, søker kritisk realisme å gå bakenfor det en faktisk kan se og erfare. En inngang til å få en dypere forståelse av de fenomener en skal studere, er å se det eksisterende i relasjon til det som ikke er. Fravær er nettopp et av de sentrale temaene innen kritisk realisme. Det dreier seg om en anerkjennelse av at fravær av noe kan ha betydning. Hva er det som ligger skjult, og hva er det som er utelatt? En måte å gjøre det på, er å tenke på og løfte frem det som ikke er der, men som skulle eller kunne vært der. Danermark m.fl. (2003, s. 198-199) betegner denne inngangen som grunnleggende i vitenskapelig arbeid og kaller det *kontrafaktisk tänkande*. De skriver at «I vår förståelse av världen er närvaro och frånvaro konstituerande för varandra». Jeg leser det slik at for å kunne forklare nødvendige, konstituerende egenskaper ved et fenomen, må disse ses i relasjon til det som ikke er konstituerende.

Alderson (2013, s. 3) mener barns interesser altfor ofte er fraværende og usynlige, selv i tekster som er ment å omhandle dem. Å identifisere det fraværende, blir dermed spesielt viktig i studier der hensikten er å undersøke ivaretagelsen av barns rettigheter. Rettigheter kan ha sin høyeste verdi når de ikke er representert, og ser ut til å være fraværende. I arbeidsverktøyet *Egenledelse i lek og læring* var det essensielt å undersøke eventuelle fravær av barns rett til ytringsfrihet og drøfte mulige årsaker til disse utelatelsene. Ut fra det ble det aktuelt å diskutere om det er nettopp fraværet av rett til ytringsfrihet, som muliggjør de overordnede målene om egenledelse.

4.7 Kvalitative intervju

4.7.1 Kvalitative forskningsintervjuer

Artikkel 3 og artikkel 4 baserer seg på kvalitative intervjuer og analyse av intervjuene. Jeg har gjennom fokusgruppeintervjuer og enkeltintervjuer hatt samtaler med 24 barnehagelærere ansatt i private barnehager.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2014, s. 19) stiller det retoriske spørsmålet: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Det å «spørre dem» kan ifølge forfatterne innebære tre typer samtaler: filosofisk dialog, terapeutisk samtale og forskningsintervjuer. Disse samtaleformene skiller seg fra hverandre først og fremst når det gjelder hva som er deres *formål*. For forskningsintervjuet er formålet forståelse (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45). I følge Robert Yin er kvalitative forskningsintervjuer «guidet conversations» i motsetning til «structured queries» (2014, s. 110). Dette preger fremgangsmåten i kvalitative forskningsintervjuer i retning av at man her stiller åpne og åpnende spørsmål, heller enn å basere seg på et ferdig formulert spørsmålsbatteri.

Gulløv og Højlund (2003, s. 21) beskriver etnografiske studier som en veksling mellom *nærhet* og *distanse*. Min erfaring er at dette også er som en god beskrivelse av kvalitativ forskning generelt. I vekslingen mellom nærhet og distanse ligger det en dobbelthet. På den ene siden skal forskeren være nær andre menneskers hverdagsliv, men på den andre siden også være i stand til å opprettholde en viss distanse for å kunne tolke og analysere de dataene som er samlet inn. Nærheten gjør det mulig å forstå, men distansen gjør det mulig å abstrahere og identifisere mekanismer og strukturer som genererer de enkeltstående fenomenene.

Refleksivitet, eller *refleksiv tolkning* (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 489), kan være en hjelp for å håndtere balansen mellom nærhet og distanse. Det handler om å ha en bevisst holdning til hvilke konsekvenser ulike valg og handlinger har, både for de involverte og for studiens kvalitet.

Kvale og Brinkmann (2014, s. 35) fremhever at det ikke finnes standardregler eller prosedyrer som er allment godkjent når det gjelder kvalitativ intervjuforskning. Hva som kjennetegner vellykkede kvalitative forskningsintervjuer er dermed ikke lett å avgjøre. Intervjukvaliteten avhenger blant annet av forskerens intervjuferdigheter og metodisk transparens. Jeg vil i det

følgende redegjøre for de valgene jeg har tatt i forhold til gjennomføring, koding, tolkning og analysemetode.

4.7.2 Fokusgruppeintervjuene

Metoden fokusgruppeintervju kan defineres som organiserte, kollektive diskusjoner rundt konkrete tema for få å frem individens meninger og erfaringer. Den skiller seg fra andre former for gruppeintervjuer ved at man eksplisitt anvender interaksjonen i gruppen for å frembringe data (Morgan, 1998, s. 5). I fokusgruppeintervju kan gruppeprosessene lede til dybdeinformasjon og dermed gi et bredere kvalitativt materiale. Hovedargumentet for valg av fokusgruppeintervju som metode, var at jeg ville at deltakerne skulle ha mest mulig styring over hva som var relevante samtaleemner. I alle gruppene stilte de spørsmål og kommenterte hverandres uttalelser. Det oppstod også ofte utveksling av informasjon. Fokusgruppeintervju som metode fungerte dermed godt for å få frem nyanser og ulike erfaringer, fordi deltakerne fikk mulighet til å respondere på ideer de kanskje ikke ville fått tilgang til i et dybdeintervju.

Tema for intervjuene var utarbeidet på forhånd som følge av tendenser jeg hadde identifisert i analysen av barnehageårsplaner. Analysen viste at større kjeder av aksjebarnehager så ut til å vektlegge læringsaktiviteter i barnehagen mer enn barns rett til lek. Enkeltstående stiftelsesbarnehager, derimot, så ut til å vektlegge leken i større grad. Jeg ønsket å diskutere disse mulige tendensene med barnehagelærere fra henholdsvis den største barnehagekjeden i Norge (*Læringsverkstedet*) og barnehagelærere fra enkeltstående barnehager.

Utvalget av informanter ble gjort strategisk. Kriteriene for utvelgelse var om informantene hadde spesiell interesse for temaet, om de var barnehagelærere, og om de var ansatt i en av Læringsverkstedets barnehager eller i en enkeltstående privat barnehage. Deltakerne ble rekruttert fra eget nettverk og gjennom tillitsvalgte i Utdanningsforbundet. Begge de enkeltstående private barnehagene er foreldreide barnehager, drevet som stiftelser.

I forkant av intervjuene fikk hver deltaker en skriftlig forespørsel med informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring. Alle som valgte å delta, gav på forhånd uttrykk for at de hadde noe å fortelle som de mente var relevant for studien. Enkelte uttrykte også en klar forventning om at deres erfaringer og meninger skulle føre til endringer.

Alle informantene som deltok i studien kjente de andre som de var i fokusgruppe med. I hver av de tre gruppene med barnehagelærere fra Læringsverkstedet, hadde deltakerne møtt hverandre i jobbsammenheng tidligere. I gruppene av enkeltstående private barnehager var deltakerne arbeidskolleger fra samme barnehage. Jeg opplevde at felles tilhørighet og felles erfaringer ga et godt utgangspunkt for en åpen diskusjon.

De to første gruppene bestod av fire deltakere og de tre neste av tre deltakere. I de to enkeltstående barnehagene ble antall deltakere bestemt av deltakerne selv. Det var ut fra deres vurdering av hvor mange barnehagelærere som kunne være borte fra avdeling samtidig. Antall deltakere i gruppeintervjuene med de som arbeidet i Læringsverkstedet, ble styrt av hvem jeg hadde fått tips om at jeg kunne kontakte, og av hvem som takket ja til å delta. Av hensyn til konfidensialitet ønsket jeg ikke å gå gjennom konsernet eller barnehagens styrer for å rekruttere informanter.

Gruppeintervjuene med Læringsverkstedets ansatte ble gjennomført på kveldstid, i et lokale utenfor barnehagen. Intervjuene med barnehagelærerne i de to enkeltstående barnehagene ble gjennomført på dagtid i barnehagens lokaler. Intervjuene ble tatt opp på en mp3-spiller. Hvert intervju startet med at jeg forsikret deltakerne om at det ikke ville være mulig å identifisere hvem som hadde deltatt i undersøkelsen. Dette var spesielt viktig for informantene fra Læringsverkstedet. Et flertall av disse var opptatt av at ikke eierne eller ledelsen i konsernet skulle vite at de deltok.

4.7.3 Individuelle intervjuer

Det var deltakerne i fokusgruppeintervjuene som tematiserte fenomenet *konkurransen*. De fortalte blant annet om omdømmebygging for å tiltrekke seg foreldre til barnehagen, og mindre samarbeid med de omkringliggende barnehager, som de konkurrerte mot. Dette var helt ny informasjon for meg, og noe jeg ønsket å undersøke nærmere. Det som kom frem i gruppeintervjuene, dannet dermed grunnlaget for formulering av problemstilling og spørsmål til den neste intervjurunden. Jeg ønsket da å undersøke erfaringer med og synspunkter på konkurranse hos barnehagelærere som er ansatt i større private barnehagekjeder. Jeg ble interessert i å få vite mer om deres opplevelse av at det var konkurranse mellom barnehagene, og hva som i tilfelle kunne være utfordrende eller positivt med det.

Den andre intervjurunden besto av åtte individuelle intervjuer. Disse var korte intervjuer, som varte fra et kvarter til en halv time. Temaet var avgrenset til kun å omhandle konkurranse. Intervju kan være mer eller mindre planlagt på forhånd. Johannessen m.fl. (2016, s. 147) beskriver en linje fra et helt ustrukturert intervju til et strukturert intervju med faste svaralternativer. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av problemstillingen. Den fungerte mest som en forberedelse for meg selv til hva jeg ønsket å diskutere med barnehagelærerne. Intensjonen med intervjuene var å holde fokus på temaet konkurranse, samtidig som jeg ønsket å legge til rette for at barnehagelærernes fortellinger og synspunkter skulle få betydning for intervjuenes forløp og innhold. Dette metodiske grepet ble valgt fordi jeg ønsket å forstå, og kanskje også forklare fenomenet konkurranse fra innsiden, fra barnehagelærernes perspektiv.

Informantene ble rekruttert gjennom bekjente som er barnehagelærere, og som satte meg i kontakt med andre barnehagelærere ansatt i større private barnehagekjeder. Alle informantene ga uttrykk for at de ønsket å delta, og at de hadde meninger om temaet konkurranse. Informantene kom selv med forslag til hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet. Ingen intervjuer ble gjennomført i barnehagens lokaler.

4.8 En retroduktiv analytisk ramme

Jeg vil i det følgende redegjøre for avhandlingens analytiske modell, som er inspirert av Bygstad og Munkvold (2016). Utgangspunktet er data fra intervjuene og dokumentene. Disse dataene har blitt gjenstand for analyser som beveger seg mot et retroduktivt perspektiv. Skjemaet presentert under kan forstås som en operasjonalisering av et kritisk realistisk perspektiv på analyse av data, der de metodologiske grunnpremissene imøtekommes. Dette sikrer en stringent analysestrategi, som ikke er løsrevet fra det overordnede metodologiske utgangspunktet. Det primære formålet med den analytiske rammen som presenteres nedenfor, er å skape analytiske muligheter som bidrar til retroduksjon. Den er også ment å visualisere den abduktive inngangen til fortolkning av materialet.

Jeg har valgt å betegne de fem delene av analysen som *sykluser*. Miles, Huberman og Saldaña (2019) beskriver analysearbeidet som en syklus frem og tilbake, mellom å tenke på eksisterende data og generering av nye og kanskje bedre data. Det er nettopp slik jeg har arbeidet meg gjennom dette prosjektet. Begynnende analyser førte til at jeg ønsket ytterligere

informasjon om fenomenet. Noen ganger førte det meg til neste delprosjekt, andre ganger til en utvidelse av det empiriske materialet. I intervjuundersøkelsen med barnehagelærere fra Læringsverkstedet, ble jeg for eksempel i analyseprosessen klar over at jeg trengte en dypere innsikt i Læringsverkstedets konsept enn det jeg hittil hadde fått. På bakgrunn av det gjennomførte jeg et femte gruppeintervju. I analysen av barnehageårsplaner bestemte jeg meg for å legge til en femte gruppe barnehager og med dette utvide antall årsplaner som grunnlag for den empiriske analysen.

Tabell som illustrerer studiens abduktive tolknings- og analysemodell

	Syklus 1	Syklus 2	Syklus 3 Induktiv/ abduktiv	Syklus 4 Teoretisk konsept-koding	Syklus 5 Retroduksjon Tendenser/ mekanismer
Art. 1	Grovsortering etter kategoriene: Deltakelse Omsorg Utdanning Lek	Markering av alle argumenter	Pro og kontra-argumenter	<i>Educere og educare</i> (Schofield, 2011)	Marked Konkurransen Det salgbare
Art. 2	Utsortering det som omhandlet medvirkning	Tolkning av tekst	På leting etter det usynlige i teksten	Det fleksible menneske (Sennett, 2011)	Transformasjon eller rekonstruksjon av kapitalismen
Art. 3	Transkripsjon	Markering av kontraster	Kategoriene: Metodikk Mål for læring Organisering Profesjonsutøvelse	McDonald- ifisering (Ritzer, 2008)	Rasjonalisering Norsk bhg- tradisjon
Art. 4	Transkripsjon	Simpel koding av avsnitt	Kategoriene: Pengene følger barna Profilering Brukerundersøkelser Fabrikkering For.hemmeligheter	Institusjonelle logikker Marked og profesjon (Freidson, 2001)	Salgbarhet Profesjonsetikk

Som tabellen illustrerer, innledes det analytiske arbeidet med en sortering av materialet. I dokumentanalysene handlet sorteringen om en grovsortering basert på analytiske kategorier

basert på områder i FNs barnekonvensjon. I de kvalitative intervjuundersøkelsene inngikk transkribering av intervjuene som *første syklus* i analysearbeidet. Jeg noterte tanker jeg fikk underveis og forsøkte meg på en begynnende koding av materialet. Å starte med analysen allerede under datainnsamlingen åpner for muligheten til å samle inn nye data (Miles m.fl., 2019, s. 62). Det hjalp meg til å se hva jeg ønsket å vite mer om, og hva jeg kunne spørre om i de neste intervjuene.

Analysesyklus 2 viser til den innledende kodingen. Dette er på et vis en ny sortering for å skape en oversikt over materialet. I dokumentanalysen av barnehageårsplaner besto sorteringen i å markere de setningene i teksten jeg tolket som argumenter for utdanning.

Den begynnende kodingen av det kvalitative intervjumaterialet bestod av ord som var fremtredende, og som jeg kunne relatere til forskningsspørsmålene og temaene jeg hadde gitt til informantene på forhånd. Miles m.fl. (2019, s. 64) definerer koder (*codes*) innen kvalitativ analyse som: «labels that assign symbolic meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study». Det er som oftest korte ord eller setninger, som fungerer som triggerer for dypere refleksjon. I analysen av intervjuene med barnehagelærere, fra henholdsvis Læringsverkstedet og enkeltstående private barnehager var triggerne ytterpunkter jeg fant i materialet. Det var eksempelvis hvorvidt det pedagogiske innholdet springer ut av konteksten, eller om det er standardisert og ensartet på tvers av lokale forhold. I analysen av barnehagelæreres erfaringer med og meninger om konkurranse, startet jeg med en enkelt koding av hva hvert enkelt avsnitt så ut til å handle om. Disse kodene besto av setninger eller begreper som oppsummerte meningsinnholdet i avsnittet.

I den *tredje analysesyklusen* arbeidet jeg induktivt med etablering av kategorier. Jeg knyttet kodene til mer samlende temaer. I den første intervjuundersøkelsen endte jeg opp med fire overordnede overskrifter, i den neste med fem. Dette var de overskriftene som pekte seg ut etter at jeg hadde gruppert de første kodene, og som, etter min tolkning, var temaene som pekte seg mest ut. I dokumentanalysen av barnehageårsplaner besto den tredje analysesyklusen i å sortere argumentene i pro- og kontraargumenter.

På det *fjerde analytiske nivået* arbeidet jeg deduktivt med identifisering av teoretisk forankrede kategorier som rommer et forklarende potensiale. Jeg gjorde en ny teoretisk

analyse av det jeg opplevde som mest fremtredende i den tredje analysesyklusen. Dette ble satt inn i en koding av fenomener utenfor den daglige barnehagehverdagen. Dette kaller Miles m.fl. (2019, s. 66) for konseptkoding (*concept coding*). Denne kodingen retter seg mot et større bilde og ser etter mening på meso- eller makronivå. Det er en form for representasjon, som går bakenfor det som er umiddelbart iøynefallende.

Jeg stilte spørsmål ved hva slags fenomener det kunne være snakk om. *Hva* er det som skjer, og *hvorfor* skjer det? (Miles m.fl., 2019, s. 86). Det var denne konseptkodingen som førte meg til en drøfting av det analyserte materialet opp mot ulike ideer om utdanning (artikkel 1), det fleksible mennesket (artikkel 2), dimensjoner innen McDonaldifisering (artikkel 3) og institusjonelle logikker (artikkel 4). I dette ligger det også naturligvis en tolkning. Som redegjort for i kapittel 2, og tidligere i dette kapittelet, vil samfunnsvitenskap sjelden eller aldri komme frem til absolutte sannheter. Som følge av dette, vil det heller ikke finnes sanne teorier. Jeg har forsøkt å finne de mest adekvate teoriene, i den hensikt å utvikle mulige forklaringer. Det å se hendelser i barnehagen i lys av teorier utviklet utenfor barnehagepedagogikken, kan gi ny innsikt i hvorfor noe oppstår.

Å velge bestemte teorier som forklaringer kan føre til at viktig innsikt i fenomenet kan gå tapt. Andre teorier enn de jeg har valgt vil kunne belyse datamaterialet på andre, og antagelig også fruktbare, måter. Nettopp dette er en viktig begrunnelse for mitt valg av analysemetode. Ved å velge en abduktiv analysestrategi kunne jeg kombinere det å analysere materialet induktivt, for å få frem meningsinnholdet i dokumentene og intervjuene, med det å analysere materialet ut fra etablerte teorier. Denne analysestrategien gjør det mulig for leseren å gjøre egne tolkninger av den informasjonen som kom frem av intervjuene og dokumentene, for deretter å ta stilling til mine teoretiske drøftinger av det samme materialet.

Den *femte syklusen* er kjernen i det retroduktive analytiske grepet: identifisering av antatte generative mekanismer og strukturer som utgjør mulighetsbetingelser for de enkelte fenomenene. For å oppnå ontologisk innsikt vil induksjon, deduksjon og abduksjon være utilstrekkelig, da de alle begrenser seg til det empiriske nivået, det observerbare.

Retroduksjon, derimot, er den logiske slutningsformen, som fra et kritisk realistisk perspektiv leder oss fra observasjon til identifikasjon av mekanismer (Danermark m.fl, 2003, s. 30).

Retroduksjon er “a mode of inference in which events are explained by postulating (and identifying) mechanisms which are capable of producing them” (Sayer, 1992: 107).

Retroduksjon spiller sammen med *abstraksjon*. For kritiske realister er abstraksjon en avgjørende metodologisk grunnstein i samfunnsvitenskapen. Abstraksjon brukes for å isolere delaspekter. Det er en form for tankeeksperiment, som setter oss i stand til å utvikle systematisk innsikt i de dypere sammenhengene i verden, og som er strukturerende for aktiviteter og relasjoner.

Den relative innflytelsen ulike årsaker har, er vanskelig å skjelne fra hverandre i åpne systemer. Fordi et samfunn består av mennesker, vil et ukjent antall årsaker influere og påvirke oss. Likevel anser kritisk realisme dypere årsaker som essensielle og virkningsfulle, til tross for varierende effekter. Dypere årsaker eller tendenser kan utvide makten og gi hegemoni til noen ideer og begrense andre. Det betyr ikke at andre alternativer er umulige, men de kan være vanskeligere å oppnå eller forestille seg.

Et av hovedfunnene i min tekstanalyse av 100 barnehageårsplaner, er at kommersielt drevne barnehager og barnehager i kommuner som hadde gått til innkjøp av pedagogiske programmer, legger mer vekt på skoleforberedende aktiviteter enn barns rett til lek, hvile og fritid (artikkel 1). I analysen av *Egenledelse i lek og læring* kom det frem at tilpasning til omgivelsens krav og forventninger brukes som begrunnelse for arbeidsmetodikken. Barna oppdras til å beherske visse ferdigheter, som selvregulering og fleksibilitet (artikkel 2). Barnehagelærerne fra Læringsverkstedet beskriver et barnehagekonsept med et standardisert pedagogisk innhold og sentral organisering. Det ser ut til at egne pedagogiske pakker blir brukt for å rasjonalisere tidsbruken (artikkel 3). Barnehagelærerne blir stilt overfor konkurransekravene i et marked med tilbud og etterspørsel, med påfølgende produktorientering og rangering. Konkurranse ser ut til å hindre samarbeid og utveksling av erfaringer mellom barnehagene, fordi det pedagogiske arbeidet er forretningshemmeligheter, og andre barnehagene ses på som konkurrerende virksomheter (artikkel 4).

Ved retroduksjon forsøker jeg å finne premissene for disse resultatene. Det å gå fra konklusjon til premiss innebærer å gå i dybden. Jeg tar utgangspunkt i et manifest fenomen, og peker på hvilke nødvendige mulighetsbetingelser som åpenbart må eksistere for at dette

fenomenet skal finne sted (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 61). Denne måten å resonnerer på er nært knyttet til den transendentale argumentasjonsform. Det vil si refleksjoner over hvordan verden må se ut for at bestemte aktiviteter er forståelige og gir mening (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 14). For å lede meg mot en dypere forståelse av fenomenet, stiller jeg spørsmål ved hvilke tendenser og strukturer som må ligge til grunn for å gi dette resultatet.

Retroduksjon rommer imidlertid et potensielt problem. De underliggende generative mekanismene og strukturene er ikke fenomener som umiddelbart lar seg observere empirisk. Kritikerne vil således innvende at retroduksjon og identifisering av mulige generative mekanismer ikke hviler på et empirisk grunnlag, og således ikke kan tilskrives noen form for sannsynlighet eller gyldighet (Bygstad & Munkvold, 2016). Det er i den sammenheng avgjørende å påpeke at retroduksjon avstedkommer hypoteser vedrørende mekanismer og strukturer som kan forklare empiriske fenomener.

4.9 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

4.9.1 Validitet

Validitet refererer til gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til (Thaagaard, 2009, s. 201). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 241) er validitet et mangesidig og omfattende spørsmål, som angår hele forskningsprosessen fra forskningsspørsmål og metode fram til resultater og konklusjoner. Ideelt sett vil en undersøkelses validitet fremkomme gjennom gjennomsluttede beskrivelser av prosedyrer og overbevisende resultater og konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 260). Samtidig vil metodiske valg ha betydning for en studies validitet.

I hvilken grad denne undersøkelsen oppfattes som valid henger sammen med hvor godt jeg har klart å beskrive forskningsprosessen i de enkelte artiklene og i denne kappeteksten. Det handler om å tydeliggjøre hvordan jeg har kommet frem til de ulike resultatene, og gjennom det gi leseren muligheten til selv å bedømme om resultatene virker troverdige. For å styrke validiteten har jeg også valgt å gjengi forholdsvis mange utdrag fra intervjuene.

Å se forskningen i en større historisk og politisk kontekst har vært viktig for meg i dette prosjektet. I den forbindelse har jeg funnet Paula Saukkos (2003, s. 17-23) beskrivelser av ulike typer validitet som nyttig. Hun peker på nødvendigheten av å erkjenne at det er ulike måter å forklare sosiale fenomener på, noe som har ført til at forskeren må komme med «a

more multidimensional, nuanced, and tentative way of understanding one's object of study» (Saukko, 2003, s. 18). Hun skisserer tre tilnærminger: *dialogisk* (dialogic), *dekonstruktivistisk* (deconstructive) og *kontekstuell* (contextual) validitet.

Den dialogiske validiteten er hermeneutisk. Den evaluerer forskningen ut fra hvor sannferdig den fanger det levde livet til menneskene som studeres (Saukko, 2003, s. 20). Den dekonstruktivistiske validiteten evaluerer forskningen ut fra hvor godt den klarer å avdekke diskurser som over tid har fått passere som sannheter om verden (Saukko, 2003, s. 21). Den kontekstuelle validiteten evaluerer forskningen ut fra hvorvidt den klarer å plassere fenomenet som studeres innenfor en større sosial, økonomisk og politisk kontekst. Saukko (2003, s. 21-22) mener forskningen alltid befinner seg i en historisk og politisk kontekst som en må være bevisst på. Hun viser til Bhaskar (1979), og skriver at denne formen for validitet innebærer å for eksempel identifisere dominerende strukturer i samfunnet. I denne kappeteksten ser jeg utviklingen av de store private barnehagekjedene i et historisk perspektiv og drøfter om deres konsepter og organisering kan defineres som et brudd med den nordiske barnehagetradisjonen. Jeg har også etterstrebet refleksjon rundt min egen forskerrolle ved å gjengi mine antagelser i kappetekstens innledning. Likeledes har jeg understreket at jeg er vel vitende om at jeg ved valg av tema vil være en del av det jeg studerer, og at jeg posisjonerer meg som en mulig politisk aktør.

4.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 245).

Undersøkelsen har høy grad av pålitelighet om andre som gjennomfører den samme undersøkelsen på nytt, vil komme frem til de samme resultatene (Bukve, 2016, s. 101). For den kvalitative forskeren blir det viktige spørsmålet om resultatene er konsistente med de dataene som er samlet inn.

For å styrke reliabiliteten gjennomgikk jeg transkripsjonene og årsplantekstene flere ganger. Jeg gjennomførte flere forsøk på kodinger av de transkriberte intervjuene og en prøveanalyse av et utvalg årsplantekster. Jeg diskuterte og prøvde ut kategoriene og kodene med veilederne mine og med barnehageansatte. Jeg har hatt telefonsamtaler med både informanter som hadde deltatt i studien og andre barnehagelærere ansatt i større private barnehagekjeder. Flere ansatte fra de største barnehagekjedene har tatt kontakt med meg i løpet av perioden, spesielt i

prosjektets slutfase. Informantene var det jeg som kontaktet. Hvilke informanter jeg tok kontakt med, ble styrt av hvem som på eget initiativ hadde sagt at jeg bare måtte ringe, om det var noe mer jeg lurte på. Disse samtalene, både med veilederne mine og barnehagelærerne, medførte justeringer og presiseringer av beskrivelsene. Det kan likevel stilles spørsmål ved om andre ville ha kategorisert og vurdert de samme delene av transkripsjonene som betydningsfulle, og dermed kommet frem til de samme konklusjonene som meg.

I den kvantitative innholdsanalysen av barnehagenes årsplaner har mine tolkninger av spesielt begrepet lek hatt stor innvirkning på resultatet. Jeg registrerte lek enten som lek knyttet til læring eller lek forstått som barnekonvensjonens tolkning av begrepet lek, som er fri og spontan lek som ikke har noe mål utover seg selv (jf. Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 29). Det betyr for eksempel at *mattelek* ble kategorisert som lek knyttet til læring, mens *frilek* ble kategorisert kun som lek. En annen forsker vil kunne ha et annet syn på lek. Om man ikke skiller mellom fri lek og lek knyttet til læring, og dermed behandler disse som én kategori, vil kategorien lek få en langt høyere skår, og forskjellen mellom grupper av barnehager bli mindre. Om derimot en annen forsker benytter den samme kodeinstruksjonen som meg, vil jeg anta han eller hun vil komme frem til de samme resultatene som jeg gjorde i denne delen av studien

4.9.3 Generaliserbarhet

Spørsmålet om generalisering av resultater fra undersøkelser basert på få case er omdiskutert (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 260-265). Danermark m.fl. (2003, s. 164-168) skiller mellom to generaliseringsbegrep, et empirisk og et realistisk. Det empiriske omhandler hvor stor gruppe av mennesker og fenomener som skal til for at en skal kunne anta at det samme vil være gyldig for en større populasjon. Realistisk generalisering retter seg mot strukturer og vilkår. Forskeren abstraherer og teoretiserer med utgangspunkt i det empiriske. Kvalitative studier kan dermed produsere generaliseringer om kjennetegn ved prosesser eller mekanismer, og dermed presentere kunnskap som trolig kan overføres til andre studier.

Resultatene fra denne studien kan ikke generaliseres empirisk til samtlige private barnehager. Derimot kan resultatene bidra med verdifull kunnskap gjennom at leseren selv bedømmer overførbarheten og vurderer og undersøker på hvilken måte resultatene kan stemme overens med sine egne erfaringer. I og med at jeg har redegjort for hele forskningsprosessen, gjør jeg

det mulig for leseren å bedømme hvorvidt resultatene passer med hans eller hennes erfaringer fra egen barnehagekontekst. Teoriene jeg har brukt for å begripeliggjøre empirien, kan anvendes som teoretisk, eller realistisk, generalisering og trolig overføres til andre studier som problematiserer markedsretting av velferdstjenester.

4.10 Forskningsetiske vurderinger

Som forsker har jeg et etisk ansvar overfor dem som har stilt opp som informanter i denne studien. Studien forutsetter en grunnleggende respekt for menneskers frihet, integritet og selvbestemmelse. Dette innebærer at jeg kan forsikre deltakerne om at det er frivillig å delta i undersøkelsen, at de de sier skal behandles konfidensielt, at de ikke utsetter seg for noe som kan skade dem eller urimelige belastninger og at samtalene preges av åpenhet og tillit mellom meg og informantene.

De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (NESH) har formulert forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Det presiseres at disse også kan anvendes innen pedagogisk forskning (2016, s. 5). Retningslinjene inneholder allmenne hovedkrav for etisk forskning med mennesker. Ansvar for å informere (s. 13) handler om å informere deltakerne om formålet med forskningen. Samtykkekravet (s. 14) innebærer at samtykket som gis skal være fritt, informert og uttrykkelig. Konfidensialitetskravet (s. 16) skal gi personene som deltar i studien størst mulig anonymisering.

Studien, i form av et informasjonsskriv, ble presentert for potensielle informanter, og de kunne på fritt grunnlag ta stilling til hvorvidt de ønsket å bidra til studien eller ikke. Det fremgikk av informasjonsskrivet at deltakere i studien hadde rett til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt. I tillegg til å ivareta informantenes integritet, sikrer dette at vedkommende er kjent med sin rett til å trekke seg, og at denne retten ikke bare varer under intervjuet, men også etter at det er avsluttet. Retten til å trekke seg ble det også opplyst om muntlig i starten av de enkelte intervjuene. I informasjonsskrivet fremgikk det videre både hva som er studiens formål og forskningsspørsmål. Dette skal sikre informantenes forståelse for hva de bidrar/samtykker til. Jeg utarbeidet dessuten et samtykkeskjema i forbindelse med studien som samtlige informanter har skrevet under på. Hvert intervju startet med at jeg forsikret deltakerne om at det ikke ville være mulig å identifisere hvem som hadde deltatt i

undersøkelsen. Dette var spesielt viktig for informantene fra to av barnehagekjedene. Et flertall av disse var opptatt av at ikke eierne eller ledelsen i konsernet skulle vite at de deltok.

I samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekter spiller aktørenes motiver ofte en sentral rolle. Likevel skal ikke jeg som forsker tillegge aktører motiver uten overbevisende dokumentasjon og begrunnelse. Dette gjelder både de som har deltatt i forskningen, og aktører som ikke er direkte inkludert i prosjektet. I denne avhandlingen drøfter jeg hvilken betydning det at barnehagen har blitt bedrift kan få for innhold og verdier i pedagogikken, noe som antyder at eierne av de store private barnehagekjedene har et profittmotiv. I NESHS (2016, s. 21) forskningsetiske retningslinjer står det om det å tillegge motiver at «(s)amtidig vil en stor del av aktørenes motiver framgå av deres sosiale roller. For eksempel kan forskeren ofte anta at politikere søker innflytelse, at bedriftsledere vil søke overskudd, eller at det finnes konflikter mellom generasjoner. Det kreves sterkere belegg for å tillegge aktørene mer spesielle motiver.». Det er derfor rimelig å anta at bedriftseierne av store private barnehagekjeder «(...) vil sikre overskudd (...)», og at dette fremgår av deres «(...) sosiale roller (...)». Ut over denne antagelsen tillegger jeg ikke de private barnehageeierne andre motiver eller intensjoner.

4.11 Samfunnsetikk

Samfunnsetikk kan med *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* presiseres som av forskningens *samfunnsansvar* «enten det er instrumentelt som kunnskapsgrunnlag for samfunnsmessige beslutninger, kritisk som kilde til korrektiver og alternative handlingsvalg, eller *deliberativt* som leverandør av forskningsbasert kunnskap til det offentlige ordskiftet» (NESH, 2016, s. 6). Forskning spiller en viktig rolle både samfunnsmessig og kulturelt, blant annet i form av å være et kritisk korrektiv og leverandør av kunnskap. Forskning kan også bidra til «å avdekke kritikkverdige forhold» (NESH, 2006, s. 8).

I et samfunnsperspektiv er det vesentlig at forskere sørger «for å formidle vitenskapelig kunnskap til et bredere publikum utenfor forskningsmiljøet» (NESH, 2016, s. 36). For samfunnsforskere påhviler det et spesielt ansvar fordi slike bør «publisere, undervise og formidle på eget morsmål og derved bidra til å opprettholde og utvikle eget språk som fullverdig og samfunnsbærende» (NEHS, 2006, s. 9). Både kappeteksten og artiklene i denne avhandlingen er skrevet på norsk. Hovedgrunnen til det er at studien primært fokuserer på et

fenomen innen norsk barnehagekontekst. Jeg har ønsket å bruke norsk barnehagepedagogisk fagspråk og har et håp om at artiklene vil oppleves som tilgjengelige i barnehagefeltet, ikke bare i forskningsmiljøet. Studien leverer viktige bidrag når det gjelder å avdekke kritikkverdige forhold. Det er etter mitt syn kritikkverdig at barnehagelærerprofesjonens faglige og etiske skjønn settes til side til fordel for rasjonell drift og konkurransefremmende profilering. Om studien derigjennom innebærer et kunnskapsgrunnlag for det offentlige ordskiftet eller samfunnsmessige beslutninger, gjenstår å se.

Kapittel 5 - Presentasjon og beskrivelse av artiklene

5.1 Artikkel 1

Barns rett til lek og utdanning i barnehagen.

I denne artikkelen diskuteres ulike ideer om utdanning og vilkårene for barns rettigheter basert på tekstanalyse av 100 årsplaner for barnehager. Barnehagene er delt i fem grupper. Disse er private enkeltstående barnehager drevet av stiftelser, større kjeder av private barnehager organisert som aksjeselskap, kommunale barnehager i kommuner som kjøper programmer, kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer og barnehager tilknyttet et spesifikt forskningsprosjekt, kalt Agderprosjektet. Tekstene ble først frekvenskartlagt ut fra følgende kategorier (artikler) i barnekonvensjonen⁸: deltakelse (art. 12), utdanning (art. 28), omsorg, beskyttelse og sikkerhet (art. 3 nr. 2) og lek, hvile og fritid (art. 31). Videre ble et utvalg på 25 årsplaner analysert kvalitativt. Artikkelen undersøker følgende problemstilling: Hvilke ideer om utdanning forvalter barnehager med ulike eierstruktur?

Alle gruppene vektlegger retten til utdanning i sine årsplaner. Kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer, skriver mest om deltakelse, mens barnehager tilknyttet Agderprosjektet omtaler dette minst. Benevnning av utdanning får høyest skår i årsplanene til barnehager tilknyttet Agderprosjektet og lavest i de enkeltstående stiftelsesbarnehagene og hos kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer. Lek, hvile og fritid skrives i større grad frem i årsplanene til stiftelsesbarnehagene og barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer, og lavest i barnehagene tilknyttet Agderprosjektet. Når det gjelder omsorg, beskyttelse og sikkerhet, er det ingen store forskjeller mellom de fem gruppene, selv om stiftelsesbarnehagene omtaler dette området mest.

Den største variasjonen finner jeg i vektleggingen av utdanning. Aksjebarnhager, barnehager i kommuner som kjøper programmer fra eksterne aktører, og barnehager tilknyttet Agderprosjektet skriver mest om hva barna skal lære i barnehagen, mens stiftelsesbarnehager

⁸ I denne artikkelen har jeg valgt å gå inn på dette nivået, og ikke analysert hvordan artiklene er tolket i norsk lovgivning.

og kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer legger minst vekt på dette.

Den største uenigheten, og den kanskje mest betydningsfulle ideologiske forskjellen, finner jeg i deres eksplisitte stillingtagen til hvorvidt barnehagen skal tenkes som en integrert del av en overordnet utdanningsstrategi, der formålet er å optimere fremtidige elevers skoleprestasjoner, eller ikke. I analysen av argumentene i årsplanene valgte jeg derfor å sette opp tesen om at formålet med utdanning i barnehagen er å optimere barnas fremtidige skoleprestasjoner og presentere seks proargumenter og seks kontraargumenter til denne.

Oppsummert går proargumentene, slik jeg forstår dem, ut på at barnehagen er det første trinnet i utdanningsløpet og at det er mulig for alle barn å lære det samme og til samme tid. Målene er satt av samfunnet utenfor barnehagen, og skolens behov avgjør hva som skal vektlegges. Gjør man endringer i barnehagen, fører det til endringer i skolen. Barnehagen anses her å fungere som et input-output-system. Kontraargumentene kan, slik jeg forstår dem, sies å vektlegge et syn på barn som naturlige, lekende og frie. Barna må i størst mulig grad få være i fred fra voksen intervensjon. De voksne i barnehagen bør ikke bestemme hva barna skal lære, det skal komme innenfra fra barna selv, basert på deres interesser, i lek og samhandling med andre barn.

Ut fra idéanalysen av argumentasjonen i barnehagenes årsplaner kan det se ut som om større kjeder av aksjebarnhager, barnehager i kommuner som kjøper programmer utenfra og barnehager tilknyttet Agderprosjektet, ligger nærmere *educare*-tradisjonen, enn stiftelsesbarnehager og barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer. De to sistnevnte gruppene ser ut til i større grad å sammenfalle med *educere*-tradisjonen. Dette er også konsistent med den kvantitative innholdsanalysen,

Dette kan tolkes som at kommunale barnehager i kommuner som kjøper programmer og større kjeder av private barnehager organisert som aksjeselskap ønsker å legge det pedagogiske innholdet i barnehagen tettere opp til skolen. Det vil i så fall representere et brudd med den norske barnehagens *educere*-tradisjon, hvor barnehagen betraktes som noe annet enn skole. I barnehagen skal det gis plass til lek, utfoldelse og spontanitet, og det skal være mindre voksenstyring.

5.2 Artikkel 2

Ytringsfrihet eller sensur?

Kapittelet er en kritisk analyse og vurdering av en av de største private barnehagekjedene, FUS, og deres arbeidsmetodikk: programmet *Egenledelse i lek og læring*. Dette var opprinnelig utviklet som et spesialpedagogisk opplegg for barn med funksjonsnedsettelse, men har i denne konteksten fått en mer allmennpedagogisk målsetting.

Innen arbeidsmetodikken *egenledelse* skal barna oppdras til å beherske visse ferdigheter, som selvregulering og fleksibilitet. At voksne kan ta feil, og at en kan vinne ny innsikt av å lytte til barn, slik programmet fremstilles i tekstene jeg har gått gjennom perspektiver som er fraværende. Det samme er det å la motargumenter, som utfordrer gjeldende innsikter, få komme til orde. Barn skal tvert imot «(...) kunne motstå og hemme impulser samt stoppe egne handlinger på det rette tidspunktet». (Sørensen m.fl., 2011, s. 43). Sinne, aggressivitet, utagering, gråt og tristhet blir sett på som «(...) symptomer på vansker med selvregulering.» (s. 44). Det å se på følelsesuttrykk som vansker med selvregulering, kan stå i motsetning til frihet til å uttrykke følelser.

En av egenledelsesfunksjonene er fleksibilitet (Sørensen m.fl., 2011, s. 42-43 og 103-104). I denne sammenhengen blir ikke begrepet fleksibilitet beskrevet som voksnes fleksibilitet overfor barns ulike perspektiver og preferanser, men barns evne til å vise fleksibilitet overfor de kravene som stilles fra omgivelsene, for eksempel ved overganger (s. 43) og fastlagt dagsrytme (s. 104).

Tilpasning til omgivelsens krav og forventninger brukes som begrunnelse for arbeidsmetodikken. Egenledelse er: «(...) ferdigheter alle barn har behov for i møte med omgivelsens krav og forventninger (s. 7) og ...er svært viktig i forbindelse med hvordan barn, ungdom og voksne mestrer hverdagen, ikke minst hva angår situasjoner som krever omstilling og ny tilpasning» (s. 15). Dette kan læres gjennom «hverdagssamtaler der barn lærer (...) hvordan omgivelsene foretrekker at de skal snakke, oppføre seg og gjøre ting» (lysark 22).

Ut fra mine analyser av arbeidsverktøyet *Egenledelse i lek og læring*, kan det se ut som at barns mange måter å uttrykke seg på, anerkjennelsen av barns motstand og kritikk blir satt til

side til fordel for oppdragelse basert på antagelser om hva samfunnet vil kreve av barna senere i livet i skole og i arbeidsliv. Dette begrunnes blant annet slik: «(g)od egenledelse utgjør mye av fundamentet barn trenger for å fungere godt i en skolehverdag.» (s. 30). Jeg konkluderer i artikkelen (kapittelet) med at dette arbeidsverktøyet ikke ser ut til å anerkjenne barns rett til ytringsfrihet, slik den er nedfelt i barnekonvensjonen og rammeplan for barnehager.

5.3 Artikkel 3

McBarnehage. Barnehagens organisering i Læringsverkstedet og enkeltstående private barnehager sett i lys av teori om McDonaldifisering.

I denne artikkelen undersøker jeg noen kjennetegn ved enkeltstående private barnehager sammenlignet med Læringsverkstedet, som er den største norske barnehagekjeden og diskuterer disse i lys av Georg Ritzers teori om McDonaldifisering. Det empiriske grunnlaget er fem fokusgruppeintervjuer med til sammen 16 barnehagelærere, hvorav 10 arbeider i Læringsverkstedets barnehager. De resterende seks jobber i to enkeltstående private barnehager.

Barnehagekjeden Læringsverkstedet er i vekst. I Norge driver de 250 barnehager (Sundby, 2020). 2. juli 2020 inngikk Læringsverkstedet en avtale om å kjøpe det finske selskapet Pilke Päiväkodit OY, som driver 146 barnehager i Finland. Tidligere i år ekspanderte barnehagekonsernet også i Tyskland, hvor de har 13 barnehager. og driver 230 barnehager i Norge. I tillegg eier kjeden barnehager i Riga og Dubai.

De enkeltstående barnehagene er begge foreldreeide og har ikke noe uttalt felles konsept. I konseptet til Læringsverkstedet «er rammeplanens 7 fagområder satt sammen til 5 fagtemaer, som legges inn i et pedagogisk ukeprogram i hver enkelt barnehage» (Læringsverkstedet.no). De fem fagtemaene kalles «hjerteprogrammet», «kreativitet», «språk», «mattelek» og «natur». Til hvert fagtema har de utarbeidet et program med tilhørende manualer.

I analysen av intervjuene med informanter fra de enkeltstående barnehagene, tolker jeg det som at der er barnehagelærerne i samarbeid med barna som bestemmer hva som skal være det pedagogiske innholdet. Informantene var opptatt av å gi rom for barnas egne planer.

Metodikken kan betegnes som situasjonsavhengig. Barnehagelærerne var oppmerksomme på hva som fenger barnas interesse i øyeblikket, og bygger videre på det når de legger opp aktiviteter. Man kan si at innholdet i aktivitetene defineres av det konkrete og kontekstuelle pedagogiske møtet, der barnas lek og fantasi får legge premissene. Barnehagelærerne i disse barnehagene har liten tro på at det er mulig å planlegge hva barna skal lære. De var opptatt av at læring skjer i spontane aktiviteter, når barna får utfolde seg og gjøre egne erfaringer. I dette perspektivet er kunnskap ikke noe voksne overfører til barn, men noe de skaper sammen.

Å følge barnas initiativ og la dem sette tempoet stod sentralt i organiseringen av barnehagedagen i de enkeltstående barnehagene. Barna har stor innflytelse over hvordan deres barnehage er utformet. Barnehagelærerne må undersøke og observere hva som er barnas interesser og la det være styrende for hvordan de organiserer for eksempel rommene. Selve virksomheten tar utgangspunkt i barnas preferanser. Det pedagogiske innholdet i barnehagen tilpasses også lokale forhold. I dette ligger det et syn på pedagogikk som noe mer enn en bestemt fortolkning av hva som er den optimale metode. Barnehagen og barnehagelærerne ser ut til å ha sterk autonomi.

Noe av det mest fremtredende ved Læringsverkstedets barnehager er et at alt skal være likt i alle barnehagene. Dette inkluderer pedagogiske planer, interiør, planløsning og farger. Barnehagelærerne og barna har liten mulighet til å velge dette selv. Konsernet har makt til å bestemme at noe skal endres i den enkelte barnehagen. Denne makten utøves gjennom regionlederen, som med en sjekklister går gjennom barnehagen og gir beskjed om hva som skal endres før neste tilsyn.

Læringsverkstedets barnehager jobber ut fra fem fagtemaer. Innenfor hvert av disse fagtemaene er det utarbeidet et program. Fagtemaene er en systematisering av rammeplanens syv fagområder. De er plassert på ulike dager i løpet av en uke. Det ser her ut til at det knytter seg et slags program til hvert av fagene, med tilhørende verktøy og mål for hva barna skal lære. Ved å ha et ferdig opplegg, der barna for eksempel skal lære matematikk på en bestemt dag og på en bestemt måte, følger barnehagene, sett fra eiernes ståsted, den mest optimale metoden for å nå læringsmål innenfor hvert fag.

Det er ganske liten variasjon i hvordan informantene fra Læringsverkstedet beskriver en typisk barnehagedag. Jeg tolker dette som at dagsrytmen ikke planlegges i hver enkelt barnehage, men ligger fast som en del av Læringsverkstedets konsept. Dagene fremstår som strukturerte; det virker som om det er liten mulighet for foreldrene til selv å bestemme når barna skal komme i barnehagen, og barna ser ut til å ha liten innflytelse over hva de skal gjøre i barnehagen fra klokka er ni til de går ut etter lunsj.

Det ser ikke ut til at barnehagelærerne som er ansatt i Læringsverkstedet, har blitt involvert i utarbeidelsen av konseptet med tilhørende programmer. Det ligger liten mulighet for barnehagelærerne til å gjøre egne faglige vurderinger. De skal utføre noe som allerede er planlagt. Flere av informantene fortalte at hensikten med Læringsverkstedets konsept var kvalitetssikring av barnehagene. Det skal gjøre barnehagene mindre sårbare, og barnehager som anses som dårlige, bedre.

Barnehagelærerne som deltok i studien beskriver to typer barnehager. De enkeltstående barnehagene opererer i stor grad innenfor nordisk barnehagetradisjon. Det er også mye som tyder på at det er disse barnehagene som står for mangfoldet i sektoren. Barnehagelærerne fra Læringsverkstedet beskriver et barnehagekonsept som legger seg tett opp til det som karakteriserer McDonaldifisering, nemlig standardisert pedagogisk innhold og sentral organisering. Egne pedagogiske pakker blir brukt for å rasjonalisere dagen, effektivisering blir en form for kvalitetssikring, og barns initiativ ser ut til å bli nedprioritert til fordel for mer rasjonell drift.

5.4 Artikkel 4

Barnehage som konkurrerende virksomheter - Barnehagelæreres forståelse av konkurranse i lys av teori om markedslogikk og profesjonslogikk.

Flere barnehageplasser enn barn kan innebære at barnehagene må konkurrere om familiene. I artikkelen fokuserer jeg på barnehagelærernes erfaringer med og synspunkter på konkurranse i lys av Freidsons (2001) teori om idealtypiske logikker. Det empiriske materialet bygger på intervjuer med 18 barnehagelærere ansatt i større private barnehagekjeder.

Alle barnehagelærerne jeg snakket med, opplevde at det var en konkurranse mellom barnehagene. De mente konkurransen oppstår fordi barnehagene må fylle opp alle plassene de har til rådighet for å sikre fortsatt drift. Flere opplevde en interessekonflikt, i betydningen konflikt mellom økonomiske interesser og barnas interesser. Barnehagelærerne betrakter det som et etisk dilemma at de ikke får velge handlinger ut fra egen overbevisning, men tvinges av andres interesser.

Barnehagen forventes å fremstå som attraktiv, noe som fører til promotering, reklame og markedsføring av det som er synlig i barnehagen. Barnehagelærerne mener reklame ikke bør være en del av barnehagens virksomhet og reagerer på det som oppfattes som kamuflert markedsføring. En informant fortalte at en barnehage med egen kokk var den mest populære i området. En annen hadde erfaring med at flere barnehager profilerer seg med ekstra fin mat eller dyre aktiviteter. Dette tiltrekker foreldre som har råd til å betale for disse ekstragodene. Disse barnehagene får et godt omdømme, og med godt omdømme får de enda flere søkere. De rimeligere barnehagene får dårlig omdømme.

Flere av barnehagelærerne fortalte at barnehagekjedene markedsførte seg ved å tilby et bestemt pedagogisk konsept, med tilhørende arbeidsverktøy, fysisk utforming og ukesorganisering i sine barnehager. Dette var gjerne konsepter som reklamerte med at de ville gjøre barna mer skoleklare etter endt barnehagetid og ble sett på som en del av barnehagekjedens merkevarebygging

Noen av barnehagelærerne fortalte at konkurransen mellom barnehagene hindret dem i å samarbeide med barnehager i nærheten. Arbeidskontrakten kunne inneholde en form for taushetsplikt som presiserte at arbeidet ikke måtte bli kjent for andre utenfor barnehagekjeden, samt et forbud mot å overføre informasjon fra jobb-pc til privat pc. De andre barnehagene oppfattes som direkte konkurrerende virksomheter. Det at arbeidet blir sett på som en forretningshemmelighet, kan bygge på en antakelse om at dersom andre barnehager får kjennskap til det pedagogene i barnehagen har utviklet, vil de kunne posisjonere seg i forhold til det og/eller kopiere arbeidet. Det å gi informasjon til en konkurrent kan påvirke konkurranseforholdet. Som ansatte skal barnehagelærerne ta hensyn til eiernes forretningsmessige og økonomiske interesser.

Barnehagelærerne står i et krevende spenningsfelt mellom profesjonens etiske verdier med vekt på skjønnsutøvelse og eiernes mål om å vinne konkurransen, med påfølgende produktorientering og rangering. Bruk av uttrykk som «forretningsmuligheter», «fremme selskapets legitime interesser» og «forretningshemmeligheter» kan tyde på at virksomhetene styres av en markedslogikk, der selskapets muligheter til å konkurrere i markedet står sentralt. Dette står i kontrast til samarbeid, erfaringsutveksling og profesjonsutøverens autonomi.

Analysene tyder på at det skjer en markedsretting av barnehagene i de store private barnehagekjedene. Eierne ser på andre barnehager som konkurrerende virksomheter, og forventer at barnehagelærerne ansatt hos dem fremmer selskapets interesser. Barnehagenes oppgave i dette perspektivet er å fremstå som attraktive. Om barnehagelærerne orienterer seg mer mot selskapet de er ansatt i, og mindre mot det barnehagepedagogiske, vil ikke virksomheten kunne sies å være organisert ut fra en profesjonslogikk. En slik orientering vil, ifølge Freidson (2001, s. 20), kunne føre til at profesjonen som helhet svekkes.

Mine analyser av materialet viser at barnehagelærerne må forholde seg til to logikker, som til sammen utgjør deres kontekst. Hos de barnehagelærerne jeg har intervjuet, er profesjonslogikken en fremtredende logikk, som de stadig påvirkes av. Samtidig er barnehagelærerne stilt overfor konkurransekravene i et marked med tilbud og etterspørsel.

Kapittel 6 - Samlet drøfting

Min hovedproblemstilling i denne studien har vært: *Ivaretar eller bryter store private barnehagekjeder med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen?* I avhandlingens fire artikler har jeg nærmet meg et svar på dette spørsmålet ut fra ulike nivåer og perspektiver. I artikkel 1 og 2 har jeg undersøkt store private barnehagekjeder fra et *rettighetsperspektiv*. I artikkel 3 er det barnehagens *organisering* som står i fokus, og i artikkel 4 har jeg sett på de store private barnehagekjedenes praksis i lys av *markedslogikk og profesjonslogikk*. I dette kapitlet vil jeg besvare avhandlingens hovedproblemstilling gjennom en samlet drøfting av sentrale momenter fra disse tre nivåene.

Store private barnehagekjeder ser ut til å vektlegge læring i større grad enn omsorg, hvile og lek. I årsplanene til større barnehagekjeder organisert som aksjeselskap argumenteres det for at formålet med utdanning i barnehagen er å optimere elevers skoleprestasjoner.

Arbeidsmetoden *Egenledelse i lek og læring* som FUS-barnehagene arbeider ut fra, baserer seg også på antagelser om hva barna vil trenger for å fungere godt i en skolehverdag. Her dreier det seg ikke om spesifikke fag, men adferd som selvregulering og fleksibilitet.

Læringsverkstedet har programmer for både fag og adferd. Barnehagelærerne fra «Læringsverkstedet» fortalte om et konsept som gikk ut på at hver ukedag var knyttet til ett fag, eksempelvis matematikk på tirsdager. Med utgangspunkt i en verktøykasse, utarbeidet av en av eierne, arbeidet barna og personalet med det spesifikke faget frem til lunsj hver dag. Med en slik måte å organisere barnehagedagen på, vil barnehagen bli mer lik skolen, som er lærerstyrt og har faginndelt undervisning. I et slikt konsept vil det være lite rom for spontant og ikke-planlagt samvær mellom barn og voksne. Jeg mener at det kan stilles spørsmål ved om dette er i tråd med verdiene i den tradisjonelle nordiske barnehagepedagogikken. Den innebærer en helhetlig pedagogisk tilnærming til barns aktiviteter, der barns initiativ og muligheter til å forfølge lekende impulser står sentralt.

Leken er barnets viktigste uttrykksform, og det området der barn selv opplever å ha mest innflytelse (Wolf, 2017, s. 25-26). Samfunnets og barnehagens strukturer skaper ulike betingelser for barns lek. Noen mekanismer kan hemme barns lek, mens andre kan fremme den. Jeg mener det er viktig å reise kritiske spørsmål ved om lekens sentrale posisjon som en

selvskreven verdi i barnehagen er i ferd med å svekkes i den konkurranseutsatte, markedsbaserte barnehagen. I de store private barnehagekjedenes årsplaner blir leken mindre omtalt enn i de enkeltstående stiftelsesbarnehagenes årsplaner. Leken ser også ut til å være sekundær i utformingen av selskapenes barnehagekonsepter, der læringsutbytte står sentralt. En av informantene fra «Læringsverkstedet» fortalte at det i verkstedrommene var planlagt hva barna skulle leke og hva de skulle lære. Andre fortalte at store deler av dagen var organisert med voksenstyrte aktiviteter. Denne typen arbeidsmåter kan bidra til å redusere lekens egenverdi, ved at den blir formålsrasjonell for læringen, eller blir sett på som noe som kan utsettes til personalet er ferdig med å gjennomføre det oppsatte programmet. Det vil i tilfelle være et brudd med tankegodset som ligger i den norske barnehagepedagogikkens idégrunnlag, der leken er et av de mest sentrale elementene.

Norske barn har rett til å gi uttrykk for sine preferanser, interesser og behov, og de har krav på respekt for sitt menneskeverd⁹. Dette innebærer at voksne i deres oppvekstmiljø anerkjenner og respekterer at de, i likhet med voksne, har en iboende verdighet. Muligens er dette spesielt viktig i barnehagen, der barn ikke er så beskyttet av foreldres eller foresattes omsorg som ellers. Et spørsmål i den forbindelse, som har dukket opp ved jevne mellomrom i arbeidet med denne avhandlingen, er om barnehagekjedenes merkevarebygging og konsepter bygger på barns interesser, eller om de bygger på eiernes interesser. Dersom barnehager blir sett på som forretninger som konkurrerer i et marked for å selge sine produkter, kan markedsinteresser komme til å overstyre barns interesser og rettferdiggjøre at barndommen underlegges markedets lover. Det vil i så fall være et brudd med den norske barnehagepedagogikkens demokratiske tradisjoner og vil kunne gi endrede oppvekstvilkår for barnehagebarn.

At våre forståelser og kunnskaper om barn er konstruksjoner, er ikke det samme som at vi konstruerer barnet eller barndommen. Slik jeg ser det, representerer utbyttegarantier et syn på barn som noe som kan formes etter bestemte mål. Et slikt syn utfordrer det å se på barn som unike individer. Spørsmålet om barna faktisk ønsker å lære å gå på ski eller lære matematiske formler, blir underordnet. Videre kan det bli slik at dersom barnas hverdag blir preget av målet om å realisere utbyttegarantier, vil det gjøre det vanskelig å la aktiviteter betinges av det

⁹ §104 i Grunnloven: «Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett i å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overenstemmelse med deres alder og utvikling.»

som skjer i barnehagen. Barnehager drevet som forretning vil dermed stå i kontrast til den norske barnehagepedagogiske tradisjonen, som karakteriseres av forståelsen av at barns initiativ, spontanitet og interesser skal inngå som basis for barnehagens aktiviteter.

Dersom det faglige, profesjonelle skjønnnet kommer i bakgrunnen til fordel for profittsyn, vil andre aktører med økonomiske eierinteresser legge premissene for innholdet i barnehagen. Dette vil kunne skape nye forståelser av profesjonen. Barnehagelærerne kan bli sett på som teknikere som har som oppgave å sikre en effektiv produksjonsprosess, eller som selgere som skal markedsføre et produkt på en vellykket måte. Barnehagelærerne som har deltatt i denne undersøkelsen, opplever at de må profilere barnehagekjeden og barnehagen sin for å rekruttere barn og foreldre. Dette fenomenet forsterkes av en generell politisk dreining mot brukervalg og konkurranseutsetting. Å betrakte barnehagetilbud som en handelsvare, og barnehagelærere som teknikere og selgere vil være en undergraving av barnehagelærernes profesjonelle ansvar og den norske barnehagens pedagogiske tradisjoner.

Ut fra analysene i denne avhandlingen ser jeg konturene av en ny type private barnehageeiere. Det er eiere som griper inn i det pedagogiske innholdet i barnehagen ved å ta kontroll over faglige tema og ved å definere standarder og regler. Dette kan ha sammenheng med mangelfull barnehagepedagogisk kompetanse blant eierne. En viktig sak for den nordiske barnehagebevegelsen har vært at de som skulle lede barna skulle ha pedagogisk fagutdanning. Små private barnehager har vært drevet av representanter for profesjonen, i samarbeid med barn og foreldre. Barnehagelærerutdanning er ikke en nødvendig kompetanse for å eie og drive et barnehagekonsern. Uten relevant barnehagefaglig kunnskap vil prioritering av satsingsområder lettere bli styrt av resonnement fra andre logikker enn barnehagelærerprofesjonens logikk og idégrunnlag.

Med en dominerende markedslogikk kan det bli en utfordring for barnehagelærerne å holde fast ved idéen om at det mest sentrale innen barnehagepedagogikk, er samspeillet med og relasjonene til barna. Dersom pleie av omdømme tar over pedagogikkens plass i barnehagen, kan selskapets mål bli styrende for hvordan de ansetter og oppfatter god barnehagekvalitet. Dette vil kunne påvirke hva barnehagelærerne legger vekt på i arbeidet sitt, og barnehagepedagogikkens tradisjonelle vektlegging av omsorg og lek kan bli tonet ned. På den annen side er det mye som tyder på at barnehagepedagogikkens tradisjoner og

idégrunnlag står sterkt hos dagens barnehagelærere. Barnehagelærerne som har deltatt som informanter i dette forskningsprosjektet, gir uttrykk for at barneperspektivet har stor betydning for deres vurderinger av valg og handlinger, og de viser tydelig motstand når de ser at verdiene utløst av en konkurranse i et marked ikke samsvarer med verdiene barnehagelærerprofesjonen står for. Dette viser at barnehagelærere ikke ensidig tilpasser seg krav og forventninger, men at de selv er med på å forme konteksten. Det er et åpent spørsmål hvorvidt barnehagelærerne som profesjon har tilstrekkelig makt og samhold til å holde faglig fokus i møte med en konflikt mellom faglighet og eiernes markedsretting av barnehagen.

6.1 Mulige konsekvenser

Ifølge Grønmo (2004, s. 11-12) har samfunnsvitenskapen tre ulike hovedoppgaver. For det første har den en *analytisk* oppgave, i den forstand at den skal analysere ulike typer samfunnsforhold. For det andre har den *kritisk* oppgave i å problematisere og foreta kritiske drøftinger. Og for det tredje finnes det også en *konstruktiv* forpliktelse til å initiere og fremme løsninger på problemer. Disse tre oppgavene kan stå i motsetning til hverandre, men de kan også betraktes som komplementære

Grønmo (2004, s. 12) mener analyser er en forutsetning for både kritikk og problemløsning. Det kan få den følge at det som er en løsning på problemer for visse grupper i samfunnet, forutsetter at man samtidig kritiserer andre grupper eller interesser.

En av hovedoppgavene til pedagogikken er å forstå praksis for å forbedre den gjennom å belyse og diskutere verdier. I denne avhandlingen har det vært viktig for meg å være både analytisk og kritisk. Det har ført til at jeg har måttet ta stilling til ulike verdier og interesser. Samfunnsvitenskapelige studier kan styrke posisjonen til visse grupper og svekke posisjonen til andre. Et av mine mål i denne studien har vært å rette et kritisk søkelys mot strukturer og mekanismer som kan svekke barns interesser og barnehagelærerprofesjonens posisjon. Det innebærer å ha et kritisk blikk på ulike interesser og maktstrukturer, som kan ha betydning for barn i barnehagen.

Jeg har undersøkt barnehagers årsplaner, et bestemt arbeidsverktøy og barnehagelæreres faglige oppfatninger. Det som har skjedd av endringer i praksis, har ikke vært gjenstand for mine undersøkelser. Likevel vil jeg hevde at det som kom frem i analysene, kan brukes som

en indikator på hvilken retning utviklingen er på vei også i barnehagens praksis. Jeg vil derfor avslutningsvis komme med noen betraktninger om hvilke følger, og kanskje uintenderte konsekvenser, utbredelsen av store private barnehagekjeder kan få for barns oppvekstsvilkår og for autonomien til barnehagelærerprofesjonen.

Barnehagelærere ansatt i større private barnehagekjeder står i et spenningsfelt mellom profesjonens etiske verdier og eiernes markedslogikk, der målet er å vinne konkurransen om barna. Markedslogikk innebærer at virksomheten er styrt av et marked med kunder som skal tilfredsstilles (Freidson, 2001). Innen denne logikken vil det være en forventning om at barnehagen orienterer seg mot konsumentene av barnehagetjenestene og endrer innholdet i barnehagen etter hva som er mest populært. Om det er mest populært at barna lærer å gå på ski eller blir skoleklare, vil trolig en markedsorientert barnehage tilby dette. Flere av de barnehagelærerne jeg intervjuet, fortalte at barnehagene opererte med garantier. I én av barnehagene ble det gitt en garanti til foreldrene om at barna skal kunne gå på ski når de starter på skolen. Andre barnehager reklamerte med konsepter som ville gjøre barna mer skoleklare etter endt barnehagetid. I to av barnehagekjedene ligger læringsprofilen i selve navnet: «Læringsverkstedet» og «Læringsbarnehagen Espira». Interessante spørsmål å stille i den anledning er: Hva slags læring vil barna få? På hvilke premisser vil læringen foregå? Hvem tas hensyn til når disse premissene bestemmes?

Barnehagelærere fra de fire største barnehagekjedene hadde erfaring med at de måtte tilby det de andre barnehagene tilbød. Det ser ut til at tilbudene representerer det som er synlig, som egen kokk, lengre åpningstid og programmer som skal optimere elevers skoleprestasjoner. Barnehagekjeder drevet av markedslogikk, ser dermed ut til å ende opp med svært like barnehagetilbud, fordi de alle antar at det er dette markedet vil ha. I analysen av intervjuene med barnehagelærere ansatt i Læringsverkstedet, konkluderer jeg med at deres barnehagekonsept legger seg tett opp til det som karakteriserer McDonaldifisering (Ritzer, 2008), nemlig standardisert pedagogisk innhold, effektivisering og sentral organisering med sterk kontroll. Om de andre store barnehagekjedene også driftes ut fra den samme markedslogikken, vil det kunne være snakk om McDonaldifisering på makronivå, og ikke bare i Læringsverkstedets barnehager.

Valgfrihet og innovasjon er en utbredt argumentasjon for økt privat tilbud av offentlig finansierte tjenester (Sivesind, 2017, s. 35). Som drøftet i avsnittet over peker resultatene i denne avhandlingen derimot i retning av at større private barnehagekjeder kan ha en standardiserende virkning. Om utviklingen fortsetter i samme retning, der store private aktører kjøper opp mindre enkeltstående barnehager, kan nettopp effekten bli mindre valgfrihet. Når konsepter, programmer og verktøy er prefabrikkerte, trenger de verken å basere seg på barnehagelærernes tilrettelegging eller barnas initiativ. I intervjuundersøkelsene som ligger til grunn for artikkel 3 og 4, forteller barnehagelærerne om barnehageeiere som utøver streng kontroll med de ansatte. Programmer, arbeidsverktøy og organisatoriske rammer er utviklet og vedtatt på konsernnivå. Barnehagelærerne har i liten grad vært med på å utvikle innholdet i barnehagen, men blir satt til å utføre det som allerede er vedtatt. Lojaliteten skal ligge hos selskapets økonomiske interesser. Det pedagogiske arbeidet blir sett på som forretningshemmeligheter og kan derfor ikke deles med andre. Barnehagelærerne opplever at konkurransesituasjonen dermed fører til mindre samarbeid med barnehagelærere utenfor selskapet. Om barnehagelærerne blir hindret i å samarbeide og utveksle erfaringer, kan det hemme utvikling og innovasjon. Innovative aktiviteter oppstår ikke, om barnehagelærerne kun skal tilfredsstille krav formulert av aktører utenfor profesjonen.

Dersom alle barnehager bruker de samme arbeidsmåtene, vil det på den ene siden bety at det ikke spiller noen rolle hvor barn går i barnehage og ulikheter i kvalitet vil kunne viskes ut. På den annen side kan det i standardisering ligge en implisitt nedvurdering av barns initiativ. Når private barnehageeiere bestemmer at alle barn skal underlegges ferdigdefinerte aktiviteter på bestemte dager og tider, vil barn kunne bli passive mottakere av voksenstyrte aktiviteter. En begrensning av barns spontane og umiddelbare måte å være sammen på kan gjøre vilkårene for lek og barns aktive medvirkning i barnehagen trangere. Det asymmetriske maktforholdet mellom barn og voksne kan dermed forsterkes i en kontrollert og rasjonalisert institusjon, der det ikke er plass til det uforutsigbare.

Det er viktig å presisere at hverken standardisering eller markedsretting nødvendigvis betyr en begrensning av barns spontane lek og aktive medvirkning i praksis. Dette blir vanligvis håndtert av barnehagelærere gjennom pedagogisk skjønn. Et slikt skjønn forutsetter profesjonell autonomi. Skal barns perspektiv komme frem, forutsetter det at barnehagelæreren

er tilstrekkelig fri til å komme barna i møte. Barnas autonomi og posisjon avhenger av barnehagelærerens autonomi. Denne autonomien kan se ut til å være under press i de store private barnehagekjedene. Innen ren markedslogikk har man ikke bruk for autonome profesjonsutøvere. Det vil her være kundens ønsker for hvordan arbeidet skal utføres som ses på som den rette måten å utføre arbeidet på.

For å tilhøre et profesjonsfaglig fellesskap må barnehagelærerne kunne samarbeide. Det kan se ut til at ulike mekanismer, som konkurranse, setter begrensinger for et slikt samarbeid. Dersom private barnehageeiere i stor grad utvikler egne programmer for sine barnehager og egne opplæringsystemer og ledelsesformer, vil profesjonen som et nasjonalt fellesskap fragmenteres. Potensielt kan dermed store private barnehagekjeder endre selve profesjonen. Med hundretalls barnehager underlagt én eier vil mange barnehagelærere være ansatt der, noe som igjen fører til at mange barnehagelærerstudenter vil ha sin praksis fra en barnehage tilhørende en stor barnehagekjede. Disse vil kunne få en annen oppfatning av barnehage og barndom, enn de som har hatt praksis i en enkeltstående barnehage. Når lønnsomhet får forrang over faglighet, kan markedsrettingen forskyve makt til fordel for de private barnehageeierne. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det er en fare for at barnehagelærerne gradvis vil utvikle forskjellige ideer om pedagogisk arbeid, noe som igjen kan føre til at de i mindre grad enn før representerer en felles pedagogisk tilnærming for norske barnehager. Om barnehagelærerne orienterer seg mer mot selskapet de er ansatt i, og mindre mot barnehagepedagogikk, vil ikke virksomheten kunne sies å være organisert ut fra en profesjonslogikk. En slik orientering vil kunne føre til at profesjonen som helhet svekkes.

Kapittel 7 - Videre arbeid

Forskningsfunnene i denne studien viser at det er behov for forskningsarbeid som bidrar til at den tradisjonelle barnehagepedagogikken utvikles videre. De viser også at det er behov for mer innsikt om konsekvensene av markedsretting av barnehagesektoren, ikke bare for barnehagelærerprofesjonen og deres yrkesutøvelse, men også for barnehagepedagogikken og barn som går i barnehagen. De store private barnehagekjedene må være åpne for uavhengige kvalitative observasjonsstudier, som fokuserer på det indre livet i barnehagen.

Videre må forskning om konsekvensene av markedsretting få betydning i utdanningspolitiske beslutningsorgan. Hvis det er slik at vi fortsatt har et mål om å bygge politikken på det særegne ved norsk barnehagepedagogisk tradisjon, og markedsretting viser seg å virke begrensende for dette, kan konsekvensen bli mindre markedsretting av barnehagen.

Jeg tror ikke det har vært planlagt politikk at eiere av store kommersielle barnehagekjeder skal styre profesjonen eller endre barns oppvekstvillkår. Men hvis dette viser seg å være konsekvensene av dagens politikk, mener jeg dette bør lede til en offentlig debatt om hva vi vil med barnehagen i Norge. Dersom det i fremtiden ikke er plass for en selvstendig barnehagepedagogikk, blir det viktig diskutere hva som kan gå tapt om barnehagepedagogikken løses opp og forsvinner.

Barnehagen må ha forankring i fortiden, i barnehagepedagogikkens nordiske tradisjoner og arv, men den må også plassere seg i nåtiden. Fremtidens barnehagepedagogikk og barnehagepolitikk må utvikles videre i et samarbeid mellom barnehagelærerprofesjonen, foreldre og barn, og ikke av markedsinteresser.

Referanseliste

Ahrenkiel, A., Holm, L., Vilholm, F. L. (2019). Effektiv pædagogisk praksis – «Fremtidens dagtilbud» som case. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift (1)*, 16-25.

Alderson, P. (2013). *Childhoods real and imagined: Volume 1: an introduction to critical realism and childhood studies*. London: Taylor & Francis Ltd.

Alderson, P. (2016). *The politics of childhoods, real and imagined: Volume 2: Practical application of critical realism and childhood studies*. London: Routledge.

Alveson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflection: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andreassen, T. W. & Lunde, T. K. (2001). *Offentlige tjenester – prinsipper for økt brukerorientering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: the Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ash, T. G. (2016). *FREE SPEECH. Ten Principles for Connected World*. London: Atlantic Books.

Bacchi, C. L. (2009). *Analyzing policy: what's the problem represented to be?* Frenchs Forest, N. S. W: Pearson Australia.

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bae, B. (2015). Barnehagepedagogikk i utakt. *Utdanning (3)*, s. 50-53.

- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning I barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.). *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-27). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300_463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2007). *Hidden Privatisation in Public Education* (Rapport for Education International). Hentet fra https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf
- Barendt, E. (2005). *Freedom of Speech*. Oxford: University Press.
- Barnehageloven. (2018). Lov om barnehager (LOV-2018-06-22-83). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (Barne- og familiedepartementet). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178_931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barne- og familiedepartementet (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Rundskriv Q-0903B.
- Beckman, L. (2005). *Grundbok i idéanalyse. Det kritiska studiet av politiska texter och idéer*. Stockholm: Santérus Förlag.
- Bekklund, A. S. K. (2018). Et forsvar for New Public Management. *Stat & Styling* (2), s. 2-6.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in Early Childhood Services with Special Reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education* (3), s. 16-21.

Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2367503>

Bergqvist, M., Lantto, J. & Lundblad, L. (2016). *Ordning och reda i välfärden* (SOU Rapport 2016:78). Hentet fra <https://www.regeringen.se/contentassets/da2cceb5dc84389b79b48b06a5e000a/ordning-och-reda-i-valfarden-sou-201678>.

Bergström, G. & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bhaskar, R. (1998). *The Possibility of Naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. London: Routledge.

Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science*. London: Routledge.

Bhaskar, R. (2011). *Philosophy and the idea of freedom*. London: Routledge.

Bhaskar, R. & Danermark, B. (2006). Metatheory, interdisciplinary and disability research: a critical realist perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research* (8), s. 278- 297.

Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>.

Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2007). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buus, A. M. (2019). *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode* (Doktoravhandling, Aarhus Universitet). Hentet fra https://www.ucviden.dk/portal/files/70591654/Afhandling_Anne_Mette_Buus.pdf
- Bøe, E. & Nes, S. O. T. (2020, 2. juli). Læringsverkstedet kjøper 146 barnehager. *E24*. Hentet fra <https://e24.no/naeringsliv/i/2GEgMv/laeringsverkstedet-kjoeper-146-barnehager>
- Børhaug, K. (2018). Governing children`s learning in private early childhood centers. I P. T. Granrusten, K.-Å. Gotvassli, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Leadership for learning. The new challenge in early childhood education and care* (s. 63-93). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Børhaug, K. (2016). Ulike eigarar – ulike læringssyn. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 107– 144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Gottvassli, K.-Å. (2016). Styring og ledelse i barnehagesektoren. I K. H. Moen, K.-Å. Gottvassli. & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 46-64). Oslo: Universitetsforlaget..
- Børhaug, K. & Moen, K. H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2012). Institusjonelle betingelser for konkurranse mellom offentlige og private tjenesteytere i barnehagesektoren. *Nordiske organisasjonsstudier*, 14 (2), s. 27-48.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Oslo: Samlaget.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.

De forente nasjoner. (2013). *Generell kommentar nr. 14. Barnets rett til at hans eller hennes beste skal være et grunnleggende hensyn*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc_c_gc_14_eng_nor.pdf

De forente nasjoner. (2013). *Generell kommentar nr. 17. Barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf

De forente nasjoner. (2009). *Generell kommentar nr. 12. Barnets rett til å bli hørt*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>

De forente nasjoner. (2005). *Generell kommentar nr. 7. Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-7.pdf>

De forente nasjoner. (2001). *Generell kommentar nr. 1. Artikkel 29: Utdanningens formål*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-1---25-6-09.pdf>

De forente nasjoner (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>

De forente nasjoner (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>.

Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi). (2019). *Innbyggerundersøkelsen 2019. Hva mener innbyggerne?* (Difi-rapport 2019: 8). Hentet fra

<https://www.difi.no/rapport/2019/11/innbyggerundersokelsen-2019-hva-mener-innbyggerne>

Dýrfjörð, K., & Magnúsdóttir, B. R. (2016). Privatization of early childhood education in Iceland. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 80–97.

<https://doi.org/10.1177/1745499916631062>

Eide, B, Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.). *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-50). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300_463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf

Finansdepartementet. (2019). *Muligheter for alle – Fordeling og sosial bærekraft*. (Meld. St. 13 (2018–2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/>

Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker: hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igjen*. København: Akademisk Forlag.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.

Godtfredsen, M. & Sørensen, K. (2017). *Egenledelse i lek og læring, 7. samling. Mars 2017*. Kurs for ansatte i FUS-barnehagene.

Greve, A. (2013). Play for learning and learning for play: Children's play in a toddler group. *Tidskrift for Nordisk barnehageforskning* (6), s. 1-7.

Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201–219). Bergen: Fagbokforlaget.

Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (2013). *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar – ein studie av barn si deltaking i tre norske barnehagar* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Rapport 2013/1. Oslo: NOVA.

Hartman, L. (2011). *Konkurrensens konsekvenser. Vad händer med svensk välfärd?* Stockholm: SNS Förlag. Hentet fra <https://www.sns.se/artiklar/konkurrensens-konsekvenser-vad-hander-med-svensk-valfard/>

Haugset, A. S. (2018). Institusjonelt eiermangfold og et likeverdig barnehagetilbud. *Nordisk barnehageforskning* (17), s. 1-14.

Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945–2017)*. Oslo: Pax forlag.

Herning, L. (2015). *Velferdprofitørene. Om penger, makt og propaganda i de norske velferdstjenestene*. Oslo: Forlaget Manifest AS.

Höök, J., Sundberg, E., Bergqvist, M., Lantto, J. & Lundblad, L. (2016). *Ordning och reda i välfärden* (SOU Rapport 2016:78). Hentet fra <https://www.regeringen.se/contentassets/da2ccef5dc84389b79b48b06a5e000a/ordning-och-reda-i-valfarden-sou-201678>

Høstmælingen, N. (2010). *Hva er menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haakestad, H., Bråten, M., Jensen, R. S. & Svalund, J. (2015). *Tidsbruk i barnehager. Rapportering, organisering og ledelse* (FAFO Rapport 2015:43). Hentet fra <https://fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/tidsbruk-i-barnehagene>.

Jacobsen, J. B. (2020, 3. juli). Barnehagekonsern selger i Norge og kjøper i Norden. *Dagens perspektiv*. Hentet fra <https://www.dagensperspektiv.no/samfunnsstyring/2020/barnehagekonsern-selger-i-norge-og-kjoper-i-norden>

Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis. En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johansson, J.-E. (2007). Familj, natur och fabrik, verkstad eller laboratorium: vart går barnehagepedagogiken idag? I T. Moser & M. Röthle (Red.). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 41-56). Oslo: Universitetsforlaget.

Johansson, J.-E. (2004). Friedrich Wilhelm August Fröbel: fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 261-273). Oslo: Universitetsforlaget.

Johansson, J.-E. & Pramling Samuelsson, I. (2013). En demokratisk pedagogik i samspel med barnen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 91-103). Bergen: Universitetsforlaget.

Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education* (47), s. 584-595.

Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kaurel, J. (2016). Barnehagen – barns første møte med utdanning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.). *Pedagogiske fenomener* (s. 229-239). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kongeriket Norges Grunnlov, gitt i riksforsamlingen på Eidsvoll den 17. mai 1814. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>

Korsvold, T. (2005). *For alle barn!: barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.

Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krueger, R., Casey, M. A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Los Angeles: Sage Publishing.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Forslag til endringer i barnehageloven med forskrifter* [Høringsutkast]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-av-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-med-forskrifter-ny-regulering-av-private-barnehager2/id2641852/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Markedssvikt, lønnsomhet og gevinstrealisering i barnehagesektoren* (Rapport utarbeidet av BDO). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/239671d772c2422199d3d5b5fb3b4569/bdo_rapport_endelig.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.udir.no>.

Kvernbekk, T. (2016). Educere og educare. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand, (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 120–127). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lange, T. (2013). Stykket og helt: erfaringer fra det å skrive en artikkelbasert avhandling. *Uniped* (36), s. 20-31.

Lindén, T. S., Fladmoe, A. & Christensen, D. A. (2017). Does the Type of Service Provider Affect User Satisfaction? Public, For-Profit and Nonprofit Kindergartens, Schools and Nursing Homes in Norway. I K. H. Sivesind & J. Saglie. (Red.), *Promoting Active*

Citizenship. Markets and Choice in Scandinavian Welfare (s. 261-284). Cham: Springer International Publishing AG.

Ljunggren, B., Leirset, E., Moen, K. H., Naper, L. R., Fagerholt, R. A., Seland, M. & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn – en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger* (Rapport nr. 2/2017). Trondheim: Dronning Mauds Minne. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagens-rammeplan-mellom-styring-og-skjonn.pdf>

Lunder, T. E., Håkonsen, L. & Eika, B. (2018). *Kostnader i barnehager 2016* (Telemarksforskning rapport 426/2018). Hentet fra <https://intra.tmforsk.no/publikasjoner/filer/3250.pdf>

Læringsverkstedet (u.å.). Våre læringsvenner. Hentet 10. juli fra <https://laringsverkstedet.no/l%C3%A6ringsvennene>

Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (3), s. 185-198.

Marsh, D., Ercan, S. A. & Furlong, P. (2010). A Skin Not a Sweater: Ontology and Epistemology in Political Science. I V. Lowndes & D. Marsh. (Red.), *Theory and Methods in Political Science*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold I barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Miles, M. B. & Huberman, A. M., Saldaña, J. (2019). *Qualitative Data Analysis. A methods sourcebook*. 4. utg. Los Angeles, CA: SAGE Publishing.

Mill, J. S. (1859). *Om Friheten*. Oversatt av Foss, P. (2010). Bokklubben.

Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2014). Eksterne forventninger til barnehagen som læringsarena for barn: konsekvenser for ledelse. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H.

- Moen & E. Skogen (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 101-126). Bergen: Fagbokforlaget.
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Munkvold, B. E. & Bygstad, B. (2016). The Land of Confusion – Clearing up some common misunderstandings of interpretive research. *Bibsys open Journal Systems*.
- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordrum, J. C. F. (2013). Ny barnehagelov? NOU 2012:1 *Til barnas beste* og Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage. Tidsskrift for familierett, arverett og barneverettslige spørsmål* (11), s. 109-132.
- Nordtømme, S. (2016). Barnehagen i endring – lekens plass og betydning. *Barn* (4), s. 27-37.
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2451746>
- Næsguthe, I. & Ravndal, S. K. L. (2018). *Hva motiverer private barnehageeiere?* (Masteroppgave, Norges Handelshøyskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2559595>
- Opdal, P. M. (2002). Barnerettighetene. *Nordic Journal of Human Rights* (20).
- Oslo kommune. (2020). Pris og betaling for barnehageplass. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/pris-og-betaling/#gref>
- Pade, S. & Glavind, N. (2018). *Utviklingstendenser på dagtilbudsområdet 2018*. Bureau2000. Hentet fra <file:///C:/Users/708252/Downloads/Utviklingstendenser18%20pdf.pdf>

Pade, S. & Glavind, N. (2017). *Utviklingstendenser på dagtilbudsområdet 2017*. Bureau2000. Hentet fra https://www.bureau2000.dk/CustomerData/Files/Folders/6-pdf/43_udviklingstendenser-dagtilbud2017.pdf

Pettersvold, M. (2016). Demokrati i barnehagen med programmer på arbeid. En analyse og kritisk diskusjon av metoden dialogisk lesing. *Dansk Pædagogisk tidsskrift* (3).

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna. Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Oslo: Res publica.

Riesman, D. (1962). *Det ensomme masse menneske*. København: Gyldendals Uglebøger.

Ritzer, G. (2008). *The McDonaldization of Society 5*. Los Angeles: Pine Forge Press, Sage Publications.

Rosa, H. (2010). *Alienation and Acceleration. Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality*. Aarhus: NSU Press.

Röthle, M. (2007). Norsk barnehagepedagogikk: et historisk og komparativt perspektiv. I T. Moser & M. Röthle (Red.). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 57-73). Oslo: Universitetsforlaget.

Sayer, R. A. (1992). *Method in social science: a realist approach*. London: Routledge.

Sayer, R. A. (2000). *Realism and social science*. London: Sage

Schade, S. M. (2018). Barnehage og sykehjem – omfang, utvikling og organisasjonsformer. B. Jensen, S. Antonsen, A. B. Erichsen, A. Berg, F. Voldnes, S. M. Schade & G. Høin. (Red.).

Kommersialisering av fellesgodene. Virkninger på skatteinntekter, lønn og samfunnsøkonomiske kostnader. Lillehammer: Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2570157>

Schofield, H. (2011). *The Philosophy of Education: An Introduction.* London: Routledge.

Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sennet, R. (2008). *Det fleksible mennesket. Personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen.* Bergen: Fagbokforlaget.

Shipler, D. K. (2015). *FREEDOM OF SPEECH. Mightier Than the Sword.* New York: Alfred A. Knopf.

Sivesind, K. H. (2017). The Changing Roles of For-Profit and Nonprofit Welfare Provision in Norway, Sweden, and Denmark. I K. H. Sivesind & J. Saglie (Red.). *Promoting Active Citizenship. Markets and Choice in Scandinavian Welfare* (s. 33-74). Cham, Sveits: Springer International Publishing AG.

Smith, C. (2010). *What Is a Person?: rethinking humanity, social life, and the moral good from the person up.* Chicago: University of Chicago Press.

Statistisk sentralbyrå. (2020, 11. mars). Fødte. Hentet fra <https://www.ssb.no/fodte/>

Statistisk sentralbyrå. (2019, 7. mai). Norge bruker mest på de minste. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norge-bruker-mest-pa-de-minste>

Statsministerens kontor. (2019). *Granavolden-plattformen. Politisk plattform for en regjering utgått fra Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig folkeparti.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2626036/>

Sundby, H. J. (2020, 3. juli). Læringsverkstedet overdrar deler av bygningsmassen for å sikre god og fleksibel driftsstruktur [pressemelding]. Hentet fra

<http://www.mynewsdesk.com/no/laringsverkstedet/pressreleases/laeringsverkstedet-overdrar-deler-av-bygningsmassen-for-aa-sikre-en-god-og-fleksibel-driftsstruktur-3019671>

Sundby, H. J. (2017, 4. september). Læringsverkstedet overtar Palmlunds førskoler i Sverige [pressemelding]. Hentet fra <https://laringsverkstedet.no/nyheter/pressrelease/2133326>

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 1,1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>

Syse, H. (2015). *Det vi sier til hverandre. Om tanke, tale og toleranse*. Oslo: Cappelen Damm

Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modal, M. & Lerdal, B. (2012). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Thuen, H. (2011). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.

Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019). Foreldrebetaling. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/foreldrebetaling/>.

Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>.

Vlachos, J. (2011). Friskolor i förändring. I L. Hartman. (Red.). *Konkurrensens konsekvenser. Vad händer med svensk välfärd?*(s. 66–110) . Stockholm: SNS Förlag. Hentet fra <https://www.sns.se/artiklar/konkurrensens-konsekvenser-vad-hander-med-svensk-valfard/>

Wiberg, M. (2016). Pædagogik, normativitet og videnskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi* (5), s. 1-2.

Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østrem, S., Bjar, H., Føster, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tolin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Rapport 1/2009*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Aabro, C., Larsen, A. O. & Pedersen, A. S. B. (2017). *Programmering af pædagogikken. Pædagogers virke mellem koncept og kontekst*. København: Juristforbundets Forlag.

Avhandlingens artikler

Artikkel 1

Barns rett til lek og utdanning i barnehagen

Hanne Fehn Dahle

Høgskolen i Innlandet

SAMMENDRAG

Det har skjedd store endringer i barnehagesektoren i Norge de siste årene. Barnehagen har blitt et sentralt utdanningspolitisk satsingsområde, de største private barnehagekjedenes eierandel har økt vesentlig og barnehagepedagogikken er blitt et attraktivt marked for produsenter av standardiserte programmer og manualer.

I denne artikkelen diskuteres ulike ideer om utdanning og vilkårene for barns rettigheter basert på tekstanalyse av 100 årsplaner for barnehager. Det er gjort en kvantitativ innholdsanalyse for å kartlegge forekomsten av ord og begreper innenfor kategoriene deltakelse, utdanning, omsorg og lek, hvile og fritid. Videre er et utvalg av 25 årsplaner analysert kvalitativt. Et av hovedfunnene er at større barnehager drevet som aksjeselskap, barnehager som kjøper programmer utenfra og barnehager tilknyttet Agderprosjektet, har en tendens til å vektlegge utdanning og læring i større grad enn omsorg, hvile og lek. Artikkelen avsluttes med en drøfting av mulige drivkrefter som kan ha innvirkning på barnehagepedagogikken.

Nøkkelord: *Lek; utdanning; marked; konkurranse*

ABSTRACT

Children's right to play and education in day care centers

The Norwegian Early Childhood Education and Care (ECEC) institutions have undergone significant changes over the last ten years. The idea of the ECEC institution as a learning area has been brought more into the foreground. With the increase in the number of for-profit actors in the field, Early Childhood Education and Care has become an attractive market for producers of educational services.

Based on 100 local curricula, the aim of this article is to discuss the conditions for children's rights in day care centers. The research techniques are quantitative content analysis, and qualitative idea analysis of 25 curricula. One main finding is that profit-based childcare may tend to favor structured learning activities at the expense of time and space for social play. The article concludes by drawing attention to whether market dynamics involve moving the focus from children to the results.

Keywords: *Play; education; market; competition*

Mottatt: Juni, 2019; Antatt: Februar, 2020; Publisert: Juni, 2020

*Korrespondanse: Hanne Fehn Dahle, epost: hanne.fehn.dahle@inn.no

© 2020 Hanne Fehn Dahle. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Hanne Fehn Dahle. «Barns rett til lek og utdanning i barnehagen» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vøl. 6, 2020, pp. 100–114. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v6.2055>

Innledning

Små barn har et særskilt behov for omsorg. De må gis tid til lek, utforsking og læring, samt sikres muligheten til å uttrykke meninger og følelser (De forente nasjoner, 2005, s. 3). Alle som arbeider med barn i Norge, er forpliktet til å forholde seg til artiklene i barnekonvensjonen (FNs konvensjon om barns rettigheter, 1989) og barnekomiteens¹ kommentarer til disse (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 26). I barnekonvensjonen er det fire artikler som er spesielt relevante for barnehagen, og som skal sikre ivaretagelsen av små barns særskilte behov. Disse er retten til beskyttelse og sikkerhet, deltakelse, utdanning, omsorg, lek, hvile og fritid.

Det har de siste årene skjedd store endringer i barnehagesektoren i Norge. Utdanning har blitt et sentralt politisk satsingsområde, og barnehagen betraktes som en viktig arena for et livslangt læringsløp (Finansdepartementet, 2018–2019). Dette har medført økt vektlegging av barndommen som forberedelse til videre utdanning og voksenliv, og av barns læring og måloppnåelse i barnehagen (Nygård, 2017, s. 3). Flere forskere har pekt på at denne dreiningen kan forstås som et brudd med den nordiske barnehagetradisjonen, en tradisjon der det gis plass til lek, utfoldelse, spontanitet og lite voksenstyring (se for eksempel Bae, 2018; Berge, 2015; Greve, 2015; Greve, Jansen & Solheim, 2014; Nygård, 2017; Seland, 2011).

Parallelt med at utdanning har blitt et satsingsområde har de største private barnehagekjedenes eierandel økt vesentlig (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6), og barnehagepedagogikken er nå et attraktivt marked for produsenter av standardiserte programmer og manualer (Pettersvold & Østrem, 2012, 2019). Dette kan ses i sammenheng med en global utdanningstrend der private selskaper ikke bare drifter institusjonene, men også påvirker innholdet og pedagogikken (Ball & Youdell, 2007).

I Norge kan barnehage tilbudet gis både av offentlige og private barnehager. Den statlige styringen har, inntil nylig, vært slik at kommunen har vært pålagt å finansiere alle private barnehager som følger minstekravene, definert av barnehageloven (2018). Kommunen kan i liten grad regulere det pedagogiske innholdet i de private barnehagene (Børhaug, 2016, s. 107–110).

Flere har undersøkt metodikken i standardiserte programmer og manualer og barnehagelæreres møte med disse (Buus, 2019; Pettersvold & Østrem, 2012, 2018; Aabro, 2016; Aabro, Larsen & Pedersen, 2017). Det er tidligere gjort lite forskning på private aktørers betydning for det pedagogiske innholdet i barnehagen, til tross for at det er nærliggende å anta at utviklere av programmer og eiere av større barnehagekjeder påvirker hva barnehagene vektlegger.

I denne artikkelen vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvilke ideer om utdanning forvalter barnehager med ulik eierstruktur?

¹ Barnekomiteen består av eksperter på barns rettigheter. Komiteen utgir generelle kommentarer om tolkningen av enkelte artikler i barnekonvensjonen eller særlig viktige spørsmål.

For å finne svar på dette spørsmålet har jeg analysert 100 årsplaner fra forskjellige typer barnehager. I analysen av materialet har jeg tatt utgangspunkt i fire artikler i barnekonvensjonen og to tolkninger av begrepet utdanning (*education*). Jeg har gjort en kvantitativ innholdsanalyse for å kartlegge forekomsten av ord og begreper innenfor kategoriene deltakelse, utdanning, omsorg og lek, hvile og fritid. Disse kategoriene er valgt fordi jeg er opptatt av vilkårene for å realisere barns rettigheter, slik de er formulert i barnekonvensjonen. Videre har jeg gjort en kvalitativ idéanalyse av et utvalg av 25 barnehageårsplaner.

To forståelser av utdanning

Materialet diskuteres med utgangspunkt i to forståelser av utdanning, basert på to forskjellige tolkninger av etymologien av begrepet *education*. Disse representerer ulike tradisjoner med ulike ideer om hva utdanning er og bør være. Den ene tolkningen går ut på at begrepet *educate* har sin opprinnelse i *educare*, som betyr forme, trene, fø eller mate. Den andre tolkningen legger til grunn at begrepet *educate* kommer fra *educere*, som betyr lede, bringe ut eller springe ut. Begge tradisjonene hevder at de har den rette etymologiske definisjonen av *educare*, *education* (Schofield, 2011, s. 32, 65).

Educare beskriver en bevegelse utenfra og inn. I denne tradisjonen gis pedagogen en aktiv rolle og har stor innvirkning på resultatet. Barnet blir formet av pedagogen. Det finnes ikke noe medfødt som kan få utfolde og utvikle seg, og da heller ikke noe medfødt som setter grenser for hva man kan bli. Kunnskaper, kvalifikasjoner og ferdigheter formes av samfunnets og kulturens behov og idealer.

Educere innebærer en idé om at naturen er virksom i seg selv. Mennesker har et medfødt potensial og medfødte egenskaper som bestemmer hvordan barnet utvikler seg. I en slik tenkning har pedagogen en underordnet betydning. Barnet må få tid, plass og muligheter til å utvikle seg i fred. Inngripen fra voksne kan forstyrre og skade den naturlige utviklingen. Den kunnskapen barnet kommer frem til, er dermed ikke tilført utenfra, men noe som kommer innenfra. Selvutfoldelse og det å gjøre egne erfaringer står sentralt i *educere*-ideen (Kvernbekk, 2016, s. 121–123). Læringen skjer i spontane aktiviteter (Schofield, 2011, s. 65).

Metode

Undersøkelsen som ligger til grunn for denne artikkelen er en kvalitativ dokumentanalyse av 100 barnehagers årsplaner,² der jeg har valgt å kombinere kvantitativ innholdsanalyse med kvalitativ idéanalyse. Tekstene ble først frekvenskartlagt ut fra følgende kategorier (artikler) i barnekonvensjonen: deltakelse (art. 12), utdanning

² Ifølge barnehageloven §2 skal hver barnehage fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten. Årsplanen er et arbeidsredskap for barnehagepersonalet, den skal dokumenterer barnehagens valg og begrunnelser, samt gi informasjon om barnehagens pedagogiske arbeid (Barnehageloven, 2018, § 2).

(art. 28), omsorg, beskyttelse og sikkerhet (art. 3 nr. 2) og lek, hvile og fritid (art. 31). Videre ble et utvalg på 25 årsplaner analysert kvalitativt.

Den kvantitative innholdsanalysen har jeg valgt å betrakte som en grovsortering av materialet. Som Bratberg (2014, s. 93) skriver, er innholdsanalyse særlig interessant om den kombineres med andre tilnærminger som trenger ned i materialet. Den kvantitative innholdsanalysen kan støtte opp om den kvalitative analysens konklusjoner, og ifølge Bergström og Boréus (2012, s. 51) kan kvantitativ innholdsanalyse lett gli over i idéanalyse. Gitt at forskeren ønsker å gå bakenfor resultatene og drøfte hvilke idéer disse bygger på, kan det nettopp være en fordel å kombinere disse to analysemetodene.

Kvantitativ innholdsanalyse – utvalg og gjennomføring

Termen innholdsanalyse anvendes om analyser der tilnærmingen består i å kvantifisere, og på den måten systematisk beskrive tekstinnholdet (Bergström & Boréus, 2012, s. 50). I denne delen av undersøkelsen har jeg tallfestet enheter i årsplanene, målt dem i frekvens og omfang, for deretter å sammenligne analyseenheter innenfor hver gruppe av barnehager med de andre gruppene.

Analysen er styrt etter forhåndsdefinerte analytiske kategorier. Jeg ønsket å spore vektleggingen av barns rett til deltakelse, utdanning, omsorg og lek, hvile og fritid. Det betyr også at analysen er deduktiv, i analytisk forstand, fordi kodeskjemaet satte rammene for analysen.

Barnehagene ble i utgangspunktet delt inn i to grupper: kommunale og private barnehager. I starten av analysen så jeg imidlertid at det i flere av årsplanene ble vist til programmer eller spesielle manualer barnehagene arbeidet ut fra. Noen hadde også likelydende tekst i beskrivelsen av mål og arbeidsmåter. Dette gjaldt både kommunale barnehager som viste til programmer, og større barnehagekjeder som beskrev et felles konsept. Det gjorde meg oppmerksom på at variasjonen mellom barnehagene ikke nødvendigvis hadde sammenheng med om de var kommunale eller private. Som følge av dette valgte jeg derfor å dele de kommunale barnehagene i to grupper: kommunale barnehager i kommuner som kjøper programmer utviklet av eksterne aktører, og kommunale barnehager i kommuner som ikke gjør det. De private barnehagene delte jeg også i to grupper: enkeltstående private barnehager drevet av stiftelser (videre kalt stiftelsesbarnehager) og større barnehagekjeder organisert som aksjeselskap (videre kalt aksjebarnhager). Denne grupperingen gjør at noen barnehagekjeder ikke er med, som for eksempel Steinerbarnehagene og Kanvas. I hver av disse fire barnehagegruppene lastet jeg opp 20 årsplaner. I løpet av analyseprosessen ble en femte gruppe barnehager lagt til.

Innenfor privat barnehagedrift er det noen store selskaper som dominerer, som eier opp mot to hundre barnehager. Disse selskapene har oversiktlige hjemmesider, og det var enkelt å laste opp årsplaner fra barnehager med en viss geografisk spredning. Videre gjorde jeg søk på private, enkeltstående barnehager drevet som stiftelser. Disse er i all hovedsak foreldredrevne barnehager, men her finnes også

menighetsbarnehager og barnehager drevet av husmorlag eller andre private stiftelser. Utvalgskriteriet for de kommunale barnehagene som benytter programmer var om de programmene som ble brukt, var utviklet av kommunen selv eller av eksterne aktører. Dette var en omstendelig utvelgelse, da jeg måtte lese kommunale barnehageplaner og politiske dokumenter, samt gjøre søk på hjemmesidene til hvert enkelt program.³ I gruppen av kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer, var det vanskelig å sikre prinsippene om geografisk spredning og variasjon i kommunestørrelse. Jeg fant ingen store kommuner som ikke kjøper programmer til bruk i sine barnehager.

Jeg startet med å utvikle et kodeskjema og en kodeinstruks. For å komme frem til hvilke ord som skulle brukes i kodeskjemaet brukte jeg barnekomiteens tolkninger av de aktuelle artiklene (GC/1, 2001; GC/7, 2005; GC/12, 2009; GC/14, 2013; GC/17, 2013).

Følgende kodeskjema ble brukt i analysen av årsplanene:

Deltakelse	Medvirkning	Lek, hvile og fritid	Lek (fri)
Art. 12	Delta	Art. 31	Hvile
	Demokrati		Søvn/sove
	Uttrykke		Ro/rolig
	Meninger		Kultur
	Ytring(sfrihet)		Spontan
	Påvirke		Opplevelser
Utdanning	Lære/læring	Omsorg, beskyttelse og	Omsorg
Art. 28	Kunnskap	sikkerhet	Trygghet/trygg/trygge
	Utforskning	Art 3, nr. 2	Trivsel
	Kompetanse		Sikkerhet
	Skole		Hygiene
	Lek (knyttet til læring)		Mat/måltid
	Ferdigheter		Stell/bleieskift

Først gjennomførte jeg en prøveanalyse av en mindre del av materialet. Jeg hadde som nevnt delt barnehagene inn i fire grupper. Under prøveanalysen oppdaget jeg at kategorien *utdanning* gjorde store utslag i noen av barnehagene på tvers av gruppene. Ved nærmere undersøkelse oppdaget jeg at det de hadde til felles var tilknytning til Agderprosjektet.⁴ Jeg bestemte meg derfor for å ha med barnehager tilknyttet dette prosjektet som en femte gruppe barnehager.

³ Eksempler på programmer som ble brukt er: TRAS, DUÅ, Alle med, Steg for steg, MIO, Språkglede i barnehagen.

⁴ Agderprosjektet er et forsknings- og utviklingsprosjekt tilknyttet UiS og UiA. Prosjektet tester ut en metode som kalles Lekbasert læring i 50 barnehager. Det legges opp til førskoleaktiviteter minst to timer fire dager i uken. Både kommunale og private barnehager er tilknyttet prosjektet (www.uis.no).

Prøveanalysen hjalp meg til å videreutvikle kodeinstruksene,⁵ som inneholdt hvilke vurderinger jeg skulle gjøre om jeg ble i tvil om hvordan ord og setninger skulle tolkes. I kodeinstruksen stod det for eksempel at jeg skulle tolke hvert av ordene i den sammenhengen de står skrevet. Jeg måtte derfor lese hele setningen eller avsnittet. Ord og begreper skulle telles med om de knyttet seg til barn. Begrepet *medvirkning* kunne for eksempel forekomme både i forbindelse med barns medvirkning og foreldres medvirkning, og *kompetanse* kunne både knytte seg til barns kompetanse og personalets kompetanseutvikling. Dette medførte at jeg ikke bare kunne telle antall ganger et ord forekom i teksten, men måtte vurdere om det var snakk om voksne eller barn ut fra sammenhengen det stod skrevet i. *Lek* registrerte jeg enten som lek knyttet til læring eller lek forstått som barnekonvensjonens tolkning av begrepet lek, som er fri og spontan lek som ikke har et mål utover seg selv (jf. Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 29). Det betyr for eksempel at *mattelek* ble kategorisert som lek knyttet til læring, mens *frilek* ble kategorisert kun som lek.

Jeg gikk først gjennom en tekst fra den ene gruppen, så den andre, så den tredje og så videre. Slik gikk jeg frem og tilbake mellom gruppene. Til slutt talte jeg opp forekomsten av ord innenfor de fire kategoriene, fordelt på de fem forhåndsbestemte gruppene. Etter opptellingen så jeg at det i noen grupper var relativt høye tall innenfor alle kategoriene, mens det i andre grupper var mye lavere tall. Dette kom av at barnehagenes årsplaner hadde svært ulik lengde. Årsplanene til stiftelsesbarnehagene kunne for eksempel være på opptil 25 sider, mens årsplanene til barnehagene i en av kommunene som kjøper programmer utenfra kun var på tre sider. Dette gjorde det vanskelig å sammenligne tallene direkte. Jeg valgte derfor å regne om til prosent, der det totale antallet frekvenstalte ord innen hver gruppe utgjør 100 prosent.

Kvalitativ idéanalyse – utvalg og gjennomføring

For idéanalysen er tolkningen overordnet, og tilstedeværelse av visse ideer i materialet er viktigere enn frekvens (Beckman, 2005, s. 44, 50). Ideene behøver ikke å være eksplisitte for å kunne analyseres. Det ligger i forskerens oppgave å tolke et utsagn som uttrykk for bestemte ideer (Bratberg, 2014, s. 79). I en av årsplantekstene står det for eksempel at «barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen». Det beskriver et ønske om å ta utgangspunkt i spørsmål eller interesser uttrykt av barna. Samtidig kan jeg lese dette som en forestilling om at utdanning kommer innenifra.

Den største ulikheten mellom gruppene av barnehager fant jeg innen kategorien utdanning. Derfor ville jeg undersøke hvordan barnehagene argumenterte for utdanning, og om en analyse av argumentene kunne indikere ulike ideer om hva utdanning er og bør være.

⁵ Dette var instruksjoner til meg selv, satt opp i forkant av analysen, som hjalp meg til å være konsekvent i mine tolkninger.

Av de 100 årsplanene valgte jeg ut fem fra hver gruppe av barnehager, til sammen 25 årsplaner. Disse gikk jeg først gjennom en gang, mens jeg streket under det jeg tolket som argumenter for utdanning i teksten. Deretter formulerte jeg en tese, i form av en spissformulering: *Formålet med utdanning i barnehagen er å optimere barnas fremtidige skoleprestasjoner.* Deretter leste jeg planene en gang til, og skrev ned de pro- og kontraargumentene jeg fant i tekstene. Det første proargumentet fikk betegnelsen PRO1. Kontraargumentet som ble satt opp mot PRO1 fikk betegnelsen KONTRA1. Det hele ble sammenfattet i et skjema med seks proargumenter og seks kontraargumenter. Det første proargumentet jeg satte opp, så slik ut: «Det legges vekt på ferdigheter som barnet har bruk for ved skolestart» (PRO1). Mot dette proargumentet satte jeg opp følgende kontraargument: «Barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen» (KONTRA1). Jeg tok med alle argumenter som ut fra mine tolkninger kunne settes opp som pro- eller kontraargumenter til spissformuleringen. Vurderingene av hvilke argumenter som ble satt opp som pro- og kontrapar, var basert på mine tolkninger av om argumentene kunne sies å omhandle det samme temaet. Noen argumenter kunne ha nærmest identisk formulering. Setningen «Barnehagen skal ses på som første trinn i utdanningsløpet» leste jeg for eksempel i flere av årsplanene. Setningen ble da skrevet ned som et proargument. Nye setninger ble lagt til i skjemaet dersom de, ut fra mine tolkninger, representerte et nytt argument.

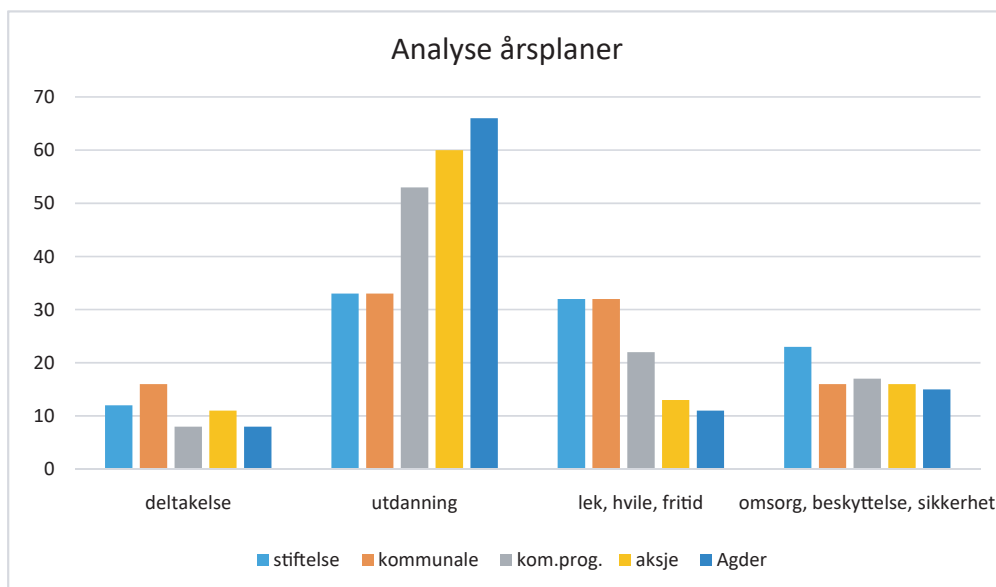
Resultater av analysene

I denne delen presenterer jeg resultatene fra den kvantitative innholdsanalysen, og deretter den kvalitative idéanalysen.

Den kvantitative innholdsanalysen

Frekvenskartleggingen av ord, fordelt på grupper av barnehager og kategoriene deltakelse, utdanning, lek, hvile og fritid og omsorg, beskyttelse og sikkerhet, er presentert i tabellen under. Det totale antallet frekvenskartlagte ord er regnet om til prosent. Hver gruppe av barnehager utgjør 100 prosent.

Alle gruppene vektlegger retten til utdanning i sine årsplaner. Kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer skriver mest om deltakelse, mens barnehager tilknyttet Agderprosjektet omtaler dette minst. Benevning av utdanning får høyest skår i årsplanene til barnehager tilknyttet Agderprosjektet, og lavest i de enkeltstående stiftelsesbarnehagene og hos kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer. Lek, hvile og fritid skrives i større grad frem i årsplanene til stiftelsesbarnehagene og barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer, og lavest i barnehagene tilknyttet Agderprosjektet. Når det gjelder omsorg, beskyttelse og sikkerhet, er det ingen store forskjeller mellom de fem gruppene, selv om stiftelsesbarnehagene omtaler dette området mest.



Figur 1. Stiftelse: private, enkeltstående barnehager drevet av stiftelser. Kommunale: kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer utenifra. Kom.prog.: kommunale barnehager i kommuner som kjøper programmer. Aksje: Større kjeder av private barnehager organisert som aksjeselskap. Agder: barnehager tilknyttet Agderprosjektet.

Den største variasjonen finner jeg i vektleggingen av utdanning. Aksjebarnhager, barnehager i kommuner som kjøper programmer fra eksterne aktører og barnehager tilknyttet Agderprosjektet skriver mest om hva barna skal lære i barnehagen, mens stiftelsesbarnehager og kommunale barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer, legger minst vekt på dette.

Idéanalyse av årsplanene

Den kvantitative grovsorteringen viser at utdanning er den rettigheten for barn som samlet sett vektlegges mest i årsplanene. Det ser også ut til at jo mer utdanning blir vektlagt, dess mindre blir lek, hvile og fritid beskrevet. Alle årsplanene fremhever betydningen av utdanning, men det varierer hva de vektlegger som viktigst og hvordan de argumenterer for utdanningens plass i barnehagen. Den største uenigheten, og den kanskje mest betydningsfulle ideologiske forskjellen, finner jeg i deres eksplisitte stillingtagen til hvorvidt barnehagen skal tenkes som en integrert del av en overordnet utdanningsstrategi der formålet er å optimere fremtidige elevers skoleprestasjoner eller ikke. I analysen av argumentene i årsplanene har jeg derfor valgt å sette opp tesen som gikk ut på at formålet med utdanning i barnehagen er å optimere barnas fremtidige skoleprestasjoner. Jeg presenterer seks proargumenter og seks kontraargumenter til denne systematisert i skjemaet under:

Formålet med utdanning i barnehagen er å optimere elevers skoleprestasjoner

Proargumenter

PRO1: Det legges vekt på ferdigheter som barnet har bruk for ved skolestart (aksjebarnehage).

PRO2: Barnehagen skal ses på som første trinn i utdanningsløpet (aksjebarnehage).

PRO3: Målet er å løfte elevmassen til et høyere nivå enn det levekårsindeksen og foreldrenes utdanningsnivå skulle tilsi (kommunal, som kjøper program).

PRO4: Målet er å bidra til at barnehagebarn skal prestere bedre i matematikk og naturfag i skolen (aksjebarnehage).

PRO5: Målsettingen er å bidra til at barn i større grad har samme læringsgrunnlag ved skolestart, og dermed like muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet (Agderprosjektet).

PRO6: Barnehagen skal bidra til økt oppmerksomhet på realfagenes betydning, både for at flere elever skal fullføre og bestå videregående opplæring, men også for å øke interessen for realfag (kommunal, som kjøper program).

Kontraargumenter

KONTRA1: Barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen (stiftelsesbarnehage).

KONTRA2: Vi vil at barn skal få være barn (stiftelsesbarnehage).

KONTRA3: Barnet skal få kjenne i hele seg at det er verdifullt og vellykket (stiftelsesbarnehage).

KONTRA4: Den uformelle læringen er størst. Det er den læringen som tilegnes i hverdagen gjennom samhandling med andre (stiftelsesbarnehage).

KONTRA5: Det er store individuelle forskjeller på kva tid barn er klare for ny læring (kommunal, som ikke kjøper program).

KONTRA6: Personalet skal tilrettelegge for aktiviteter ut fra barnas ståsted, interesser og behov (kommunal, som kjøper program).

Det første proargumentet (PRO1) er at barnehagen legger «vekt på ferdigheter som barnet har bruk for ved skolestart». Skolen legger her premissene for hva som skal vektlegges i barnehagen. Det pedagogiske innholdet blir bestemt utenfor barnehagen, uavhengig av de barna som går der. I kontraargumentet (KONTRA1) understreker barnehagen at barnas utvikling er avgjørende for det pedagogiske innholdet: «Barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen». Argumentet gir uttrykk for at det ikke bare bør være de voksne i barnehagen som bestemmer hva barna skal lære, men at dette er noe som skal komme fra barna selv.

Det andre proargumentet (PRO2) sier at «barnehagen skal ses på som første trinn i utdanningsløpet». I dette leser jeg at barnehagen knyttes sammen med skolen, muligens også til videre studier. Dette kan kobles til en tenkning om at utdanning er noe mennesket driver med hele livet, og at startskuddet går i barnehagen. Kontraargumentet (KONTRA2) «Barn skal få være barn» kan tolkes som et argument for å skjerme små barn mot krav, ansvar og forventninger som møter dem senere i livet. Det kan også tolkes som et syn på barnet som det naturlige, lekende og frie, som i størst mulig grad må få være i fred fra voksen intervensjon.

Det tredje proargumentet (PRO3) går ut på at «målet er å løfte elevmassen til et høyere nivå enn det levekårsindeksen og foreldrenes utdanningsnivå skulle tilsi».

Barnehagebarna blir sett på som fremtidige elever, og barnehagens pedagogiske arbeid kan være med på å bryte sosial arv og høyne skoleresultatene i kommunen. Pedagogikken tenkes som et input-output-system, der input er kunnskapen barna får i barnehagen og output er målene satt av kommunen. I kontraargumentet (KONTRA3) «Barnet skal få kjenne i hele seg at det er verdifullt og vellykket» ligger derimot målet i barnet selv. Det er ikke satt opp normer eller mål utenfor barnet. Følelsen av å være verdifull kommer innenfra, noe som understrekes i adverbialet «i hele seg».

Målet i proargument fire (PRO4) er «å bidra til at barnehagebarn skal prestere bedre i matematikk og naturfag i skolen». Dette ligner på proargument tre. Begge har bedre skoleprestasjoner som mål. Her vises det imidlertid til barnehagebarna, og ikke elevmassen, og matematikk og naturfag er trukket frem som de viktigste fagene. Argumentet går ut på at det er viktig å prestere godt i disse to spesifikke fagene i skolen, og at barnehagen kan bidra til økte prestasjoner her. Den kausale verdien i *bidra* impliserer at endringer ett sted (i barnehagen) fører til endringer et annet sted (i skolen). Kontraargumentet (KONTRA4) vektlegger også læring, men på en annen måte: «Den uformelle læringen er størst. Det er den læringen som tilegnes i hverdagen gjennom samhandling med andre». Hvis barna leker sammen i barnehagen vil de lære seg det viktigste for barn på den alderen.

Proargument fem (PRO5) uttrykker målsettingen «å bidra til at barn i større grad har samme læringsgrunnlag ved skolestart, og dermed like muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet». De som har skrevet denne årsplanen mener at det er mulig for alle barn å lære det samme, og til samme tid. Innholdet i hva som skal læres er bestemt av hvilke krav som stilles i skolen, og senere i arbeidslivet. Utbytte, eller resultater, av barnehageoppholdet står i fokus. Kontraargumentet (KONTRA5) sier at barns utvikling skjer i ulikt tempo: «Det er store individuelle forskjeller på kva tid barn er klare for ny læring».

Proargument seks (PRO6) ligner på proargument fire (PRO4) ved at det bruker den kausale verdien *bidra*, og ved at realfag blir sett på som spesielt viktig. Forfatterne av årsplanen sier at «økt oppmerksomhet på realfagenes betydning» vil føre til at flere elever fullfører og består videregående opplæring. Intervensjon i barnehagen kan altså predikere et gitt utfall mange år senere. Kontraargument seks (KONTRA6) sier at «personalet skal tilrettelegge for aktiviteter ut fra barnas ståsted, interesser og behov». Dette ligner på kontraargument en (KONTRA1), ved at det understrekes at det pedagogiske innholdet i barnehagen må ta utgangspunkt i det som kommer fra barnas selv. Det spesielle med proargument seks og kontraargument seks er at argumentene er hentet fra samme barnehageårsplan, og de vil derfor kunne stå i konflikt med hverandre når personalet i denne barnehagen skal tolke årsplanen.

Oppsummert går proargumentene, slik jeg tolker dem, ut på at barnehagen er det første trinnet i utdanningsløpet, og at det er mulig for alle barn å lære det samme, til samme tid. Målene er satt av samfunnet, utenfor barnehagen, og skolens behov avgjør hva som skal vektlegges. Gjør man endringer i barnehagen, fører det til endringer i skolen. Barnehagen anses her å fungere som et input-output-system.

Kontraargumentene kan, slik jeg tolker dem, oppsummeres med at de vektlegger et syn på barn som naturlige, lekende og frie, og at de i størst mulig grad må få være i fred fra voksen intervensjon. De voksne i barnehagen bør ikke bestemme hva barna skal lære, det skal komme fra barna selv, innenfra, basert på deres interesser, i lek og samhandling med andre barn.

Ideer om utdanning som *educare* eller *educere*

I diskusjonen om barnehagen som fundament for optimalisering av prestasjoner i skolen ser jeg det som mest nærliggende å identifisere ulike ideer om hva utdanning er. Kulturen eller samfunnets interesser på den ene siden (*educare*), og barnets interesser på den andre (*educere*). I praktisk pedagogisk arbeid trenger ikke disse å bli sett på som motsetninger (Schofield, 2011, s. 40). Men en todeling kan rydde og gi oversikt over ulike pedagogisk tenkning og tradisjon, og fungere som et analyseredskap når jeg videre vil forsøke å identifisere hvilke ideer om utdanning argumentasjonen i årsplanene bygger på.

Tanken om at det er mulig for alle barn å lære det samme, og til samme tid, slik at alle får «like muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet» (PRO5), kan leses inn i *educare*-tradisjonens viktige prinsipp om at det ikke er noe som er medfødt, og som kan sette grenser for hva man kan bli.

Synet på barn som naturlig lekende og frie kommer til uttrykk i utsagn som «barn skal få være barn» (KONTRA2) og «barnet skal få kjenne i hele seg» (KONTRA3). Dette viser til tanker om det naturlige barnet som er virksomt i seg selv, utdanning som *educere*, hvor det å være barn har en egenverdi som skal vernes.

At det skal «legges vekt på ferdigheter som barnet har bruk for ved skolestart» (PRO1) står i kontrast til ideen om at det ikke bør være de voksne i barnehagen som skal bestemme hva barna skal lære (KONTRA1). Den første ideen (PRO1) kan knyttes til den styrende pedagogrollen innen *educare*-tradisjonen, mens i den andre (KONTRA1) har pedagogen en mer underordnet betydning, som i *educere*-tradisjonen.

Utsagn som «bruk for ved skolestart» (PRO1), «matematikk og naturfag i skolen» (PRO4), «løfte elevmassen til et høyere nivå» (PRO3) og «øke interessen for realfag» (PRO6) sier noe om kulturens og samfunnets interesser. Det er de kunnskaper, kvalifikasjoner og ferdigheter samfunnet til enhver tid verdsetter og har behov for. Dette er formuleringer som skriver seg inn i *educare*-ideen om at innhold og mål i utdanningen skal bestemmes av samfunnet.

Ut fra idéanalysen av argumentasjonen i barnehagenes årsplaner kan det se ut som om større kjeder av aksjebarnhager, barnhager i kommuner som kjøper programmer utenfra og barnhager tilknyttet Agderprosjektet legger seg tettere opp til *educare*-tradisjonen enn stiftelsesbarnhager og barnhager i kommuner som ikke kjøper programmer. De to sistnevnte gruppene ser ut til i større grad å være en del av *educere*-tradisjonen. Dette er også sammenfallende med den kvantitative

innholdsanalysen, som viste at stiftelsesbarnehagene og barnehager i kommuner som ikke kjøper programmer utenfra vektlegger lek, hvile og fritid. Aksjebarnehagene, barnehager i kommuner som kjøper programmer utenfra og barnehager tilknyttet Agderprosjektet skriver mer om hva barna skal lære i barnehagen.

Større kjeder av aksjebarnehager, barnehager i kommuner som kjøper programmer utviklet av eksterne aktører og barnehager tilknyttet Agderprosjektet argumenterer for å legge «vekt på ferdigheter som barnet har bruk for ved skolestart» (PRO1) eller «løfte elevmassen til et høyere nivå» (PRO3), og prioriterer utdanning som educare fremfor lek, hvile og fritid i sine årsplaner. Dette kan tolkes som at de ønsker å legge det pedagogiske innholdet i barnehagen tettere opp til skolen. Det vil i så fall representere et brudd med barnehagens educere-tradisjon, som definerer barnehagen som noe annet enn skole, der det skal gis plass til lek, utfoldelse, spontanitet og mindre voksenstyring.

Et slikt brudd kan ses som en oppfølging av politiske signaler fra myndighetene om økt vektlegging av barnehagen som forberedelse til videre utdanning. Barnehagene skal nå inngå som første trinn i utdanningsløpet, og være en forberedelsesfase før barna begynner på skolen (Bae, 2018; Greve, Jansen & Solheim, 2014; Helsvig, 2017; Nygård, 2017; Thuen, 2017).

Mulige drivkrefter i prosessen mot større vektlegging av utdanning

Det er noen interessante likhetstrekk mellom aksjebarnehager, barnehager i kommuner som kjøper programmer fra eksterne aktører og Agderprosjektet. De vektlegger alle utdanning fremfor lek, hvile og fritid i sine årsplaner, og argumenterer for at skolen skal legge premissene for barnehagens innhold. Jeg vil i den videre drøftingen forsøke å finne premissene for resultatene.

Et spørsmål blir: Hva er det private aksjebarnehager har til felles med standardiserte programmer og verktøy? Kan jeg finne likheter mellom barnehagene i geografisk plassering, kommunestørrelse, antall barn per voksen, eierforhold, organisering eller barnehagens størrelse? Her fant jeg ingen likheter. Det er flere barn per voksen i private kjedebarnhager enn i andre barnehager (Lunder, Håkonsen & Eira, 2018), men dette gjelder ikke kommunene som kjøper programmer utviklet av eksterne aktører. Barnehagene ligger spredt over hele landet, både i store og små kommuner. Utvalget av årsplaner var hentet fra en variasjon i barnehagestørrelse og organisering, og private aksjebarnehager og barnehager i kommuner som kjøper programmer har ulikt eierforhold.

Resultatene fra en masteroppgave skrevet av studenter ved Norges Handelshøyskole (Næsguthe & Ravndal, 2018) peker i retning av at ikke-profittsøkende barnehager drives av indre motivasjon, og at profittsøkende barnehageeiere drives av ytre motivasjon. For å kunne tjene penger på barnehagedrift må private barnehageeiere selge tilstrekkelig med barnehageplasser til foreldrene. Tilsvarende må programutviklere selge programmene sine til kommunene for å kunne gå med økonomisk

overskudd. Det er nærliggende å anta at det programutviklere og eiere av private aksjebarnehager har til felles, er en ytre profittmotivasjon.

Dette gir imidlertid ikke svar på hvorfor aksjebarnehager og kommuner som kjøper programmer utenfra vektlegger utdanning og optimering av elevers skoleprestasjoner. Svaret på dette kan ligge i markedsorienteringen. Markedsorientering vil si at organisasjoner retter seg mot å imøtekomme kunders behov og ønsker (Andreassen & Lunde, 2001, s. 62). Det innebærer at bedrifter tilpasser produktene til det de tror markedet ønsker ut fra de signalene markedet har gitt. Markedet forteller dermed foretakene at det kan «være lønnsomt å investere noe mer på et gitt område, eller redusere innsatsen på et annet område» (Andreassen & Lunde, 2001, s. 67). Agderprosjektet er imidlertid et forskningsprosjekt, som ikke (foreløpig) retter seg mot barnehagene for å selge et produkt.

Konkurransen er en logisk konsekvens av en markedsstruktur (Rosa, 2010, s. 27). Den oppstår når flere produsenter ønsker å selge det samme produktet. Om det er flere produkter enn kjøpere, vil de som har det beste eller rimeligste produktet vinne, og få økt profitt (Andreassen & Lunde, 2001, s. 165). Foreldre kan fritt velge barnehage for barna sine, så fremt det er ledige plasser. I flere områder av landet er det flere barnehageplasser enn det er barn (Børhaug & Moen, 2014, s. 127). Barnehagene blir dermed satt i en situasjon der de må overbevise foreldrene om at deres barnehage kan tilby noe som er kvalitativt bedre enn det andre barnehager hevder å ha.

Det ser ut til at det som da blir tilbudt er det som vurderes å kunne gi barna bedre muligheter til å prestere videre i utdanningsløpet og senere arbeidslivet, og dermed gir dem et fortrinn i konkurransen med andre barn i skolen. Dette henger sammen med at konkurranse som drivkraft strekker seg langt ut over den økonomiske sfæren. Barnehager tilknyttet Agderprosjektet skriver i sine årsplaner at de «kan bidra til at barn i større grad har samme læringsgrunnlag ved skolestart, og dermed like muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet». Utsagnet impliserer at skolen representerer konkurransesituasjoner der det gjelder at «alle har det samme læringsgrunnlaget» og «like muligheter» ved start. Det forutsettes at skolen er en konkurransearena som kårer vinnere og tapere, og barnehagen skal gi barna en mulighet til å vinne, å «lykkes». Ikke her og nå i barnehagen, men en gang i fremtiden. Dermed blir barnehagen et sted barna kommer for å få kompetanser og ferdigheter de senere kan vekslle inn i den rådende valutaen i et marked.

Avsluttende refleksjoner

I begynnelsen av artikkelen stilte jeg spørsmålet: Hvilke ideer om utdanning forvalter barnehager med ulike eierstruktur? Stiftelsesbarnehager og barnehager som ikke kjøper program utenfra ser ut til å være de som i størst grad vektlegger retten til lek, hvile og fritid, og dermed knytter seg til educere-tradisjonen. I årsplanene til større barnehagekjeder organisert som aksjeselskap, barnehager i kommuner som kjøper programmer utviklet av eksterne aktører og barnehager tilknyttet Agderprosjektet

argumenteres det for at formålet med utdanning i barnehagen er å optimere elevers skoleprestasjoner. I dette ligger det på et vis et positivt syn på at det er mulig å gi alle barn et godt utgangspunkt for å gjøre det bra på skolen og senere i voksenlivet. Jeg mener likevel at det kan være betimelig å se kritisk på om dette innebærer at fokuset flyttes fra barna til resultater som fyller samfunnets behov for gode elever og arbeidstakere.

Jeg ser en fare for at de to ulike utdanningstradisjonene skiller lag og utkrystalliserer seg i to ulike barnehagetilbud: Et leke- og fritidstilbud i enkeltstående stiftelsesbarnehager og et skoleforberedende tilbud i større private barnehagekjeder drevet som aksjeselskap. Det foreldre kan komme til å stå overfor når de skal velge barnehagetilbud for sitt barn, kan bli om de skal la barnet være barn i fri lek og lære ut fra sine egne interesser og utvikling, eller om de skal la det begynne på skolen når det er et år gammelt for å kunne hevde seg i utdanningssystemet og arbeidslivet senere.

Forfatteromtale

Hanne Fehn Dahle er doktorgradskandidat ved doktorgradsprogrammet Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK) ved Høgskolen i Innlandet.

Referanser

- Andreassen, T. W. & Lunde, T. K. (2001). *Offentlige tjenester – prinsipper for økt brukerorientering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2007). *Hidden Privatisation in Public Education* (Rapport for Education International). Hentet fra https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf
- Barnehageloven. (2018). Lov om barnehager (LOV-2018-06-22-83). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Beckman, L. (2005). *Grundbok i idéanalyse. Det kritiska studiet av politiska texter och idéer*. Stockholm: Santérus Förlag.
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2367503>
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buus, A. M. (2019). *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode* (Doktoravhandling, Aarhus Universitet). Hentet fra https://www.ucviden.dk/portal/files/70591654/Afhandling_Anne_Mette_Buus.pdf
- Børhaug, K. (2016). Ulike eigarar – ulike læringssyn. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 107–144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Moen, K. H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (Barne- og familiedepartementet). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- De forente nasjoner. (2001). *Generell kommentar nr. 1. Artikkel 29: Utdanningens formål*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-1---25-6-09.pdf>

H. F. Dahle

- De forente nasjoner. (2005). *Generell kommentar nr. 7. Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-7.pdf>
- De forente nasjoner. (2009). *Generell kommentar nr. 12. Barnets rett til å bli hørt*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- De forente nasjoner. (2013). *Generell kommentar nr. 14. Barnets rett til at hans eller hennes beste skal være et grunnleggende hensyn*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc_c_gc_14_eng_nor.pdf
- De forente nasjoner. (2013). *Generell kommentar nr. 17. Barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kultur- og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Finansdepartementet. (2019). *Muligheter for alle – Fordeling og sosial bærekraft*. (Meld. St. 13 (2018–2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/>
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201–219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945–2017)*. Oslo: Pax forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Markedsvikt, lønnsomhet og gevinstrealisering i barnehagesektoren* (Rapport utarbeidet av BDO). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/239671d772c2422199d3d5b5fb3b4569/bdo_rapport_endelig.pdf
- Kvernbekk, T. (2016). Educere og educare. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 120–127). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lunder, T. E., Håkonsen, L. & Eika, B. (2018). *Kostnader i barnehager 2016* (Telemarksforskning rapport 426/2018). Hentet fra <https://intra.tmforsk.no/publikasjoner/filer/3250.pdf>
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2451746>
- Næsguthe, I. & Ravndal, S. K. L. (2018). *Hva motiverer private barnehageeiere?* (Masteroppgave, Norges Handelshøyskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2559595>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Oslo: Res publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna. Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and Acceleration. Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality*. Aarhus: NSU Press.
- Schofield, H. (2011). *The Philosophy of Education: An Introduction*. London: Routledge.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aabro, C., Larsen, A. O. & Pedersen, A. S. B. (2017). *Programmering af pædagogikken. Pædagogers virke mellem koncept og kontekst*. København: Juristforbundets Forlag.

Artikel 2

Kapittel 6

Ytringsfrihet eller sensur?

Hanne Fehn Dahle, Høgskolen i Innlandet, Lillehammer

I Norge, som i mange andre vestlige land, har barns rett til å ytre seg, bli hørt og delta stått høyt i den barnehagepolitiske debatten. Parallelt med at barns medvirkning har fått økt oppmerksomhet, innføres programmer og konsepter utviklet av fagmiljøer langt fra barnehagen, med et annet formål (Østrem, 2016, s. 1; Pettersvold, 2016, s. 25). Med helhetlige pedagogiske konsepter utviklet utenfor barnehagen er det viktig å være kritisk oppmerksom på i hvilken grad de ivaretar barns rettigheter og barnehagens formål.

Det har ikke vært mulig for meg, i tilknytning til dette kapittelet, å undersøke alle barnehager og verktøy som er i bruk i norske barnehager i 2017. Jeg har derfor valgt en av de største private barnehagekjedene, FUS, og deres arbeidsverktøy: *Egenledelse i lek og læring*. Metoden bygger i all hovedsak på boken *Egenledelse i lek og læring* (Sørensen, Godtfredsen, Modahl og Lerdal, 2011). Alle landets 171 FUS-barnehager arbeider med barns egenledelse, og samtlige ansatte blir kurset i metoden. Metoden ble utviklet for spesialpedagogisk arbeid for barn med funksjonsnedsettelse, men har siden fått en allmennpedagogisk målsetting (Sørensen mfl. 2011, s. 7).

Hensikten med kapittelet er å diskutere vilkårene for ytringsfrihet i barnehager som arbeider ut fra metoden *Egenledelse i lek og læring*. Jeg legger til grunn at medvirkning, ytringsfrihet og demokrati er uerstattelige verdier knyttet til menneskeverdet. Noe som skal tilstrebes.

Jeg vil understreke at dette kapittelet hverken gir et svar eller et helhetlig bilde av hvordan FUS-barnehagene arbeider med barns medvirkning, eller hvordan de ansatte sikrer barns rett til ytringsfrihet. Kapittelet er kun en

analyse av skriftlige dokumenter som inngår i arbeidsverktøyet *Egenledelse i lek og læring*.

Barns rett til ytringsfrihet

Retten til å ytre seg fritt og uten frykt for represalier er en grunnleggende menneskerettighet og anses som en forutsetning for et fungerende demokrati. Dette er nedfelt i Menneskerettighetserklæringen artikkel 19 (De forente nasjoner 1948):

Enhver har rett til menings- og ytringsfrihet. Denne rett omfatter frihet til å hevde meninger uten innblanding og til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer gjennom ethvert meddelelsesmiddel og uten hensyn til landegrenser.

Menneskerettighetene beskytter alle individer, uavhengig av alder, etnisitet, kjønn og status, og de krever ikke at enkeltpersoner skal gjøre seg fortjent eller verdig til rettighetene (Høstmælingen, 2010, s. 11 og 27). I tillegg til denne beskyttelsen er det utarbeidet egne konvensjoner og rettigheter for noen grupper i samfunnet, som for eksempel barn, urfolk og funksjonshemmede. Det at barn har egne rettigheter, innebærer en beskyttelse av deres særskilte behov, samt et siktemål om å likestille barn som gruppe med andre grupper i samfunnet (ibid s. 85). Barns egne rettigheter er nedfelt i barnekonvensjonen (FNs konvensjon om barns rettigheter, 1989). Den skal sikre at barn over hele verden gis et sett av universelle rettigheter i kraft av å være barn, og skal således respekteres uansett hva som ellers måtte være tilfelle. De kan ikke oppheves av barnet selv eller av noen utenforstående autoritetspersoner (Opdal, 2002, s. 3).

Barnekonvensjonens artikkel 13.1 presiserer barns rett til ytringsfrihet:

Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge.

Barnekomiteen har i sin tolkning av konvensjonen vist til statenes ansvar for å sørge for at også små barns synspunkter kommer frem (Generell kommentar nr. 7, 2005). Det påpekes at også små barn har rettigheter, og at det må vises kreativitet i hvilke muligheter barn blir gitt til å uttrykke sin mening (avsnitt 14 bokstav a og c). Partene, det vil si de landene som har undertegnet konvensjonen, skal garantere barns rett til å bli hørt. Dette betyr at man ikke kan anta at enkelte barn ikke er i stand til å uttrykke sine meninger. Man skal tvert imot anta at barn har kapasitet til å danne sine egne synspunkter og anerkjenne deres rett til å uttrykke dem. Det er ikke opp til barnet å først bevise sine evner eller ferdigheter (Generelle kommentarer nr. 12, avsnitt 20, 2009). Følgelig krever gjennomføring av artikkel 13 anerkjennelse av og full respekt for den måten små barn viser innsikt, valg og preferanser. Dette innebærer non-verbale former for kommunikasjon, og inkluderer lek, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, tegning og maling (avsnitt 21 første kulepunkt). Barns rett til ytringsfrihet verner altså om alle typer ytringer. Eksemplene barnekomiteen viser til, indikerer at voksne må være åpne for alle former for meningsutveksling fra barnets side. Barns gråt kan for eksempel i noen tilfeller være et uttrykk for barns motstand mot voksenstyrte aktiviteter. Det samme kan det å snu seg vekk eller se en annen vei.

Det er tre grunner til å føre ytringsfrihet opp som en menneskerettighet: sannhet, selvutfoldelse/utvikling og demokrati (Høstmølingen, 2010, s. 63). I den norske Grunnloven § 100 står de samme tre prinsippene formulert som «den grunnleggende ytringsfriheten har i sanningssøking, demokrati og den frie meningsdanninga til individet». Jeg vil bygge videre drøfting og analyse på Eric Barendts prinsipper for ytringsfrihet: *Arguments concerned with the importance of discovering truth, Free speech as an aspect of self-fulfilment* og *The argument from citizen participation in democracy*¹ (Barendt, 2005, s. 7–21). Jeg vil i det videre omtale disse tre prinsippene som 1. sannhet, 2. frihet og 3. demokrati.

Hensynet til *sannhet* (1) knytter seg til John Stuart Mills (1859) ideer om at det ikke er mulig å skille mellom sanne og usanne utsagn uten gjennom ytringsfriheten. Grunntanken er at vi mennesker er feilbarlige. Det er ved å lytte til hverandre vi kan lære og se ting på andre måter. Dersom vi som enkeltmennesker og samfunn skal vinne ny innsikt, må vi gi plass også til de

1 Argumenter som handler om betydningen av å tilnærme seg sannheten, ytringsfrihet som et aspekt av selvoppfyllelse og argumentet om medborgeres deltakelse i demokratiet.

ytringer og meninger som utfordrer gjeldende innsikter (Syse, 2015, s. 18). Motargumenter må komme til orde for at vi skal vite om vi har rett. Dette vil hjelpe oss i vår søken etter sannhet. Hverdagslivet i barnehagen kan se annerledes ut fra et barns ståsted (Eide & Winger, 2006, s. 46). Det å la barns perspektiver komme frem vil kunne utfordre voksnes «sannheter» og føre til ny innsikt. Det å lytte til barns uttrykk og initiativ i barnehagen vil for eksempel kunne føre til endringer av barnehagens dagsrytme, hvordan rommene utnyttes, eller regler for hva som er lov og ikke. Alle mennesker, både i barnehagen og i samfunnet for øvrig, har godt av å bli konfrontert med motstridende meninger, slik at vi tvinges til å tenke bedre gjennom det vi selv står for.

Frihet (2) til å ytre seg vil si fraværet av systematiske hindringer for ytringer. Denne friheten er viktig for individets utvikling og kompetanse. Det enkelte mennesket får utvikle seg og være virkelig tro mot seg selv først når det får lov til å tenke fritt og gi uttrykk for sine tanker (Barendt, 2005, s. 13–18, Syse, 2015, s. 17, Ash, 2016, s. 78). For barn vil dette innebære retten til å uttrykke følelser og formidle tanker som fantasi og lekenhet, altså at voksne ikke overprøver deres måte å tenke og uttrykke seg på. Det å kunne ytre seg på følelsesmessig grunnlag styrker barns mulighet til å ha innflytelse i eget liv (Bae, 2006, s. 22). I det store og hele dreier det seg om frihet fra sensur, og respekt for barn som subjekter. Sensur kan identifiseres gjennom faste regler for hva som er greit, eller ikke greit, å uttrykke. Sensur kan også skje gjennom sosialt press, der man opplever konsekvensene av å ytre seg som så negative at man tvinges til taushet. Frihet til å ytre seg innebærer også en frihet til å bli hørt. Uten villige lyttere kan samfunnet gå glipp av nye ideer og meninger, og enkelte uttrykk vil kunne bli tause (Shipler, 2015, s. 3).

Meningsutveksling er en forutsetning for *demokrati (3)*, og ytringsfrihet hjelper oss til å kunne leve med mangfold. Dette innebærer åpenhet og kritikk. For at demokratiet skal fungere må vi lære oss å leve med andres oppfatninger, og vi må godta at andre mennesker ergrer oss og utfordrer oss (Syse, 2015, s. 19–20). I barnehagesammenheng innebærer dette at alle barn skal oppleve demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5). Demokratisk deltakelse innebærer at barn skal kunne delta på egne premisser, uten tvang eller krenkende krav til tilpasninger (Østrem og Pettersvold, 2017, s. 76). Alle barn skal ha like rettigheter til å delta i viktige beslutninger, og man skal ha rett til å være uenig med flertallet. Dette kan

ske motsetninger og konflikt, men også åpne for mangfold. Demokrati fremmes ved å gi plass til ulike posisjoner, perspektiver eller «stemmer». Det å være åpen for at små barn yter motstand, vil kunne gi barn erfaringer med demokratisk deltakelse (Grindheim, 2014, s.39).

Dokumentanalyse av verktøyet Egenledelse i lek og læring

Dokumentanalyse kan betegnes som en form for innholdsanalyse, og det spesielle med dokumentanalyse er at dokumentene som analyseres, er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til (Thagaard, 2009, s.62). Formålet med boken *Egenledelse i lek og læring* er å «gjøre betydningen av egenledelsesfunksjonene mer kjent» og «vise hvordan barnehageansatte og andre som arbeider med barn i førskolealder [...] kan bruke denne kunnskapen på en systematisk måte for å støtte, stimulere og fremme barns utvikling» (Sørensen mfl. 2011, s. 6). Hensikten med min analyse er å undersøke vilkårene for yringsfrihet innen arbeidsmetoden egenledelse.

Primært bygger analysen på en nærlesning av boken *Egenledelse i lek og læring* av Sørensen, Godtfredsen, Modahl og Lerdal (2011). Jeg har i tillegg studert 62 lysbildemark, utviklet av Godtfredsen og Sørensen (2017). Disse er presentert på kurs for barnehagelærere i FUS-barnehagene. Samtlige FUS-barnehager arbeider ut fra metodikken *Egenledelse i lek og læring*. Denne bygger på boken ved samme navn. Samtlige ansatte kurses i arbeidsmetodikken.

Analysen har bestått i først å lese boken. Deretter leste jeg den mer strategisk ut fra de analytiske kategoriene *sannhet*, *frihet* og *demokrati* (jf. Barendt, 2005, Grunnlovens § 100, menneskerettighetserklæringen artikkel 19 og barnekonvensjonens artikkel 13.1).

Ved første gjennomlesning var jeg på utkikk etter det manifeste innholdet. Manifest innhold refererer til bestemte ord eller formuleringer som blir registrert på samme måte hver gang det forekommer i teksten (Grønmo, 2004, s. 195). Jeg foretok en ren frekvenstilling, der jeg registrerte antall ganger begrepene medvirkning, yringsfrihet og demokrati forekom i teksten.

Ved neste gjennomlesning var jeg ute etter det latente innholdet. Latent innhold refererer til spesifikke betydninger av ord og formuleringer slik disse

inngår i den konkrete sammenhengen i teksten (Grønmo, 2004 s. 195). Jeg analyserte hele avsnitt som kunne sies å omhandle medvirkning, ytringsfrihet og demokrati, og hvilke underliggende meninger disse kunne tolkes å referere til.

Ytringsfrihet og demokrati i egenledelse

Barns rett til medvirkning tematiseres over to sider (24–25). Om barns rett til medvirkning i barnehagen skriver forfatterne at ansattes aktive arbeid med å utvikle barns egenledelse er en forutsetning for å lykkes, og at «barn med gode egenledelsesfunksjoner vil i større grad være i stand til å kunne medvirke aktivt i eget liv og på ulike arenaer i samfunnet» (s. 24). Dette handler blant annet om å regulere følelser og aktivitetsnivå. Det å beherske de ulike ferdighetene innen egenledelse er altså en forutsetning for barns medvirkning. De barna som mestrer egenledelsesfunksjonene, vil bli hørt i barnehagen, og i samfunnet for øvrig. Egenledelsesfunksjonene er: planlegging, organisering, arbeidshukommelse, igangsetting, fleksibilitet, selvregulering og selvmonitorering.

Medvirkning nevnes i tillegg fire steder i boken (s. 71, 77, 80 og 83), knyttet til barns medvirkning i rolleleken i form av valg av tema for leken. *Ytringsfrihet* og *demokrati* behandles ikke eksplisitt i boken. Men jeg kan se at innholdet i begrepene, med den forståelsen jeg har redegjort for over, behandles noe. Ordene medvirkning, ytringsfrihet og demokrati er ikke å finne på noen av de 62 lysarkene jeg har analysert.

Sannhet

Forfatterne skriver at barn kan påvirke foreldrene og nære omsorgspersoner (s. 5). Det å påvirke andre kan føre til ny innsikt og endring av handlinger. Det at voksne i barnehagen er lyttende overfor barns forslag, initiativ og kritikk, kan være en kilde til refleksjon over praksis. Dette kan igjen være med på å utvikle institusjonen.

Det at voksne kan ta feil, og at man kan vinne ny innsikt av å lytte til barn, er fraværende perspektiver i teksten. Det samme er det å la motargumenter, som utfordrer gjeldende innsikter, komme til orde. Barn skal, tvert imot, «kunne motstå og hemme impulser samt stoppe egne handlinger på det rette tidspunktet» (s. 43).

Frihet

Barns rett til å tenke fritt og gi uttrykk for sine tanker ivaretas til en viss grad. Forfatterne skriver at det kan oppleves negativt å føle seg styrt av andre (s. 25), at barn skal ses som handlende subjekt (s. 19), og at man skal ha respekt for barns personlige stil (s. 36). Samtidig argumenteres det for at barn skal klare å regulere sine følelsesmessige reaksjoner overfor omgivelsene (s.45). Sinne, aggressivitet, utagering, gråt og tristhet blir sett på som «symptomer på vansker med selvregulering» (s. 44). Det å se på følelsesuttrykk som å ha vansker med selvregulering kan stå i motsetning til det å ha frihet til å uttrykke følelser. Det å betrakte sinne og gråt som noe uønsket kan føre til sensur av nettopp denne typen følelsesuttrykk.

Demokrati

Det å få erfaring med demokratisk deltakelse i barnehagen vektlegges ikke i boken. Det sies riktig nok at det er en krevende prosess å forsøke å forstå og samarbeide med andre mennesker (s. 15). Men bortsett fra dette vektlegges ikke verdien av meningsutveksling, åpenhet og kritikk som en forutsetning for demokratisk deltakelse.

En av egenledelsesfunksjonene er fleksibilitet (s. 42–43, 103–104). I denne sammenheng blir ikke begrepet fleksibilitet beskrevet som voksnes fleksibilitet overfor barns ulike perspektiver og preferanser, men som barns evne til å vise fleksibilitet overfor de krav som stilles fra omgivelsene, for eksempel ved overganger (s. 43) og fastlagt dagsrytme (s. 104).

Barns motstand blir ikke sett på som demokratisk deltakelse, men som manglende ferdigheter i egenledelse, som for eksempel i observasjonen gjengitt på side 81–82. Denne handler om «Arne», som sitter og tegner, og som blir invitert med i en lek av et annet barn ved at hun later som hun ringer til ham. «Arne» fortsetter å tegne:

En voksen sier: «Du må ta telefonen, Arne, Inger ringer til deg.»

Arne: «Har ikke mer strøm igjen på mobilen.»

Den voksne: «Men da kan du sette mobilen din til lading her.»

(Den voksne gjør det på liksom.)

Inger og Lars fortsetter å leke sammen. Etter en stund prøver de igjen å kontakte Arne på telefonen.

Den voksne gjentar: «Du må ta telefonen, Arne, den ringer.»
 Arne svarer: «Det tar en hel time å lade opp det batteriet, faktisk.»

Forfatterens tolkning av denne observasjonen er at Arne ikke svarer på Ingers henvendelse, og at «Arne strever blant annet med å se seg selv og konsekvensene av sine handlinger i samspill med andre (selvmonitorering)». En annen mulig tolkning er at Arne svarer på det lekende, men bestemt, og høflig, gir beskjed om at han heller vil fortsette å tegne. Han benytter sin rett til å vise motstand, og til å ytre denne motstanden.

Tilpasning til omgivelsens krav og forventninger brukes som begrunnelse for arbeidsmetodikken. Egenledelse er «ferdigheter alle barn har behov for i møte med omgivelsens krav og forventninger» (s. 7) og «er svært viktig i forbindelse med hvordan barn, ungdom og voksne mestrer hverdagen, ikke minst hva angår situasjoner som krever omstilling og ny tilpasning» (s.15). Dette kan læres gjennom «hverdagssamtaler» der barn lærer «hvordan omgivelsene foretrekker at de skal snakke, oppføre seg og gjøre ting» (lysark 22).

Ut fra mine analyser av arbeidsverktøyet kan det se ut som at barns mange måter å uttrykke seg på, og anerkjennelsen av barns motstand og kritikk, blir satt til side til fordel for oppdragelse basert på antakelser om hva samfunnet vil kreve av barna senere i livet, som i skolen og i arbeidslivet. Dette begrunnes blant annet på side 30: «God egenledelse utgjør mye av fundamentet barn trenger for å fungere godt i en skolehverdag.»

Det fleksible masse mennesket

Egenledelsesfunksjonene fleksibilitet, selvmonitorering og selvregulering minner om idealene innen senkapitalismen, der kontraktbetingelsen er lydighet til institusjonen, tilpasning til gruppa og fleksibilitet. Disse idealene er blant annet beskrevet av David Riesman i boken *Det ensomme masse menneske* fra 1950 (oversatt til dansk i 1961) og Richard Sennetts bok *Det fleksible mennesket* fra 2001 (tredje opplag 2008). Deres analyser av menneskelige relasjoner er skrevet, og tar utgangspunkt, i hvert sitt århundre. Analysene har likevel flere påfallende likhetstrekk. Begge beskriver mennesket som «tilpasset», ikke ved ytre tvang, men ved indre drift (Riesman, 1961 s. 49; Sennett, 2008 s. 36), og der idealene er anerkjennelse fra gruppa og fleksibilitet.

Riesman (1961) beskriver menneskers angstbetonte, ubevisste trang til tilpasning og gruppeaksept i det moderne, konforme forbrukersamfunn. I sine analyser kommer han frem til tre karaktertyper, direkte avledet av det amerikanske samfunnets utvikling. Disse karaktertypene er den tradisjonsstyrte, den indrestyrte og den gruppestyrte. De indrestyrte har tidlig fått et indre sett av livsmål, mens de gruppestyrte er konforme og lar seg styre av andres forventninger og preferanser (ibid., s.146–196).

Sennett (2008) beskriver hvordan samfunnet belønner «det fleksible mennesket», det vil si mennesker som er tilpasningsdyktige og tilpasningsvillige. I senkapitalismen er det ikke lenger så viktig å tenke langsiktig. Det midlertidige har fått en større verdi. Arbeiderne er utskiftbare, som brikker, jobber er prosjekter og avdelinger er organisert som team. Arbeidsoppgavene må kunne omdefineres kontinuerlig etter kundenes ønsker. Dermed må både arbeidstakerne og bedriftene være fleksible og tilpasningsdyktige (ibid., s. 28–29). Sennett stiller spørsmål ved hva som skjer med oss mennesker når vi tvinges til maksimal fleksibilitet. Han hevder at vi mennesker ledes til å tro at vi har oppnådd større frihet og økt medvirkning, men at vi i realiteten har erstattet en form for underkastelse med en annen maktstruktur (ibid., s. 72).

Reproduksjon eller transformasjon

En struktur vil, ved å allerede være etablert, utøve vilkårsinnflytelse over agentenes handlinger. Det vil være noen, som innehar visse posisjoner, som har interesse av å opprettholde strukturen. Andre igjen har interesse av å forandre strukturen (Danermark mfl. 2003, s. 146). Sett ut fra en analytisk syklus av samspillet mellom sosial struktur og agentskap (Archers, 1995, s. 76) kan man si at vilkår innenfor den senkapitalistiske strukturen krever medgjørlige, formbare og fleksible mennesker. Ifølge Sennett (2008) handler senkapitalismen ikke bare om et globalt marked og ny teknologi. Det handler like mye om en ny måte å organisere arbeidslivet på. For at næringslivet skal kunne konkurrere i en global økonomi, må det kunne omstille seg raskt til nye krav fra markedet. Raske omstillinger krever fleksible og tilpasningsdyktige mennesker. Dette styrer handlingene og de sosiale interaksjonene, blant annet i barnehagen. Skal man få maksimalt ut av arbeidskraften, må barna i opplæring allerede i barnehagen. Barnehagebarn skal bli skoleklare, og elever

klare for arbeidslivet. Ulydighet og motstand må tøyles, slik at mennesket skal klare seg godt i det konforme, fleksible og gruppestyrte samfunnet.

Innen arbeidsmetodikken egenledelse skal barna oppdras til å beherske visse ferdigheter, som selvregulering og fleksibilitet. Dermed tar barnehagene aktivt del i å reproducere det senkapitalistiske systemet. Forfatterne av boken *Egenledelse i lek og læring* (Sørensen, Godtfredsen, Modahl og Lerdal, 2014) begrunner arbeidsmetodikken med at de barna som behersker egenledelsesfunksjonene, også vil være de som oppnår størst medvirkning, og som vil klare seg best i samfunnet. De som er gode i egenledelse, vil bli premiert – først i barnehagen, deretter i skolen og arbeidslivet. Normer for sosial samhandling blir fremstilt nærmest som naturgitte, og ikke som konstruert innenfor et system.

Barnehagen er en del av utdanningssystemet og det mer overordnede senkapitalistiske system. Disse to systemene kan virke sammen og utgjøre en helhet, men de kan også inneha ulike mekanismer som virker mot hverandre. Det senkapitalistiske system kan altså reproduseres ved hjelp av utdanningssystemet, men det kan også skje en transformasjon ved hjelp av motmekanismer innenfor utdanningssystemet. Barns lovfestede rett til ytringsfrihet kan være en slik motmekanisme, ved at det gis plass til ulike posisjoner, perspektiver og uttrykksformer, og der det ikke er opp til barnet først å bevise sine evner eller ferdigheter.

Avslutning

Arbeidsmetodikken *Egenledelse i lek og læring* ser ikke ut til å anerkjenne barns rett til ytringsfrihet slik det er nedfelt i barnekonvensjonen og rammeplanen for barnehagen. Dette vil kunne gi trange vilkår for ytringsfrihet i barnehager som arbeider ut fra metoden. Manglende vektlegging av barns rett til ytringsfrihet i barnehagen, samt en forståelse av medvirkning som noe barn oppnår først når de har gode ferdigheter i egenledelse, står også i kontrast til forståelsen av medvirkning og ytringsfrihet som barns rett til deltakelse på egne premisser.

I et demokratisk samfunn er det viktig å ha mennesker som yter motstand, og som ikke lar seg styre av gruppa. Historisk kan man se flere eksempler på at enkeltmenneskers motstand har hatt stor betydning. Det finnes også

eksempler der mangel på motstand har fått fatale konsekvenser. Verdien av ytringsfrihet er ikke en beskyttelse av bred konsensus (Shipler, 2015, s. 8). Bred konsensus trenger ingen beskyttelse. Upopulære ytringer, derimot, trenger beskyttelse mot sensur og straff. Graden av ytringsfrihet henger sammen med adgangen til å fremme alternative syn.

Arbeidsmetodikken *Egenledelse i lek og læring* skal forberede barna til de kravene som stilles i skolen og i det moderne arbeidsliv. Et arbeidsliv der vi jobber både hjemme, på vei til jobb og fra jobb, og i prosjekt og team. For å lykkes må vi være fleksible, holde følelsene tilbake, ha kontroll, og være en del av skiftende relasjoner. Vi må ikke si nei, eller ha en dårlig dag. Det er godt mulig egenledelsesmetodikken forbereder barna til dette livet, men kan det også hende vi mister noe på veien? Og hvordan vet vi at det er et slikt samfunn barna vil ha?

Artikkel 4

Barnehager som konkurrerende virksomheter

Hanne Fehn Dahle

Doktorgradskandidat, Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK), Høgskolen i Innlandet, Norge

Contact author: hanne.fehn.dahle@inn.no

ABSTRACT

Whenever the amount of placements in kindergarten exceeds the number of children, the various kindergartens are inclined to compete in order to attract the families. Drawing on Freidson's (2001) theory on professionalism, the present article focuses on the ways in which teachers in kindergarten experience and assess such competition. The empirical data stem from interviews with 18 teachers employed by large enterprises of private kindergartens. The analysis demonstrates that while they identify with the "third logic", the teachers are faced with a competitive market regulated by supply and demand. Thus, they find themselves caught in the tension between, on one hand, the ethical values inherent to the profession, stressing their own professional judgement and the interests of all the children, and on the other, the owner's need to win the competition, leading to product orientation, marketing, and secrecy.

Keywords: *market, profession, competition, third logic*

Innledning

Private aktører i barnehagesektoren har lange tradisjoner i Norden. Norge skiller seg imidlertid vesentlig ut fra de øvrige nordiske landene når det gjelder fordeling av antall barn mellom private og offentlige barnehager. I Norge går om lag halvparten av barna i private barnehager. I Finland, Island, Sverige og Danmark går minst 80 prosent av barna i offentlige barnehager (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019).

I Norge går 91,8 prosent av barn mellom ett og fem år i barnehage (SSB, 2019). Full barnehagedekning har vært en viktig politisk målsetting både nasjonalt og lokalt, og private barnehager har vært sentrale for å nå dette målet. Barnehageforliket, som et enstemmig storting inngikk i 2003, gikk ut på at alle familier som ønsket det, skulle

Manuscript received: 07.03.2020. Manuscript accepted: 18.05.2020.

©2020 H. F. Dahle. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Dahle, H. F. (2020). Barnehager som konkurrerende virksomheter. *Nordic Studies in Education*, 40(3), 210–228. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2451>

få tilbud om barnehageplass. Private og kommunale barnehager skulle likebehandles, og ulike økonomiske insitamenter ble benyttet for å få flere private til å bygge og drive barnehager. Forliket førte til at barnehagesektoren ble den offentlige tjenesten i Norge hvor det er størst innslag av private aktører (Bekkelund, 2018, s. 4).

Frem til 2003 var aktørene innen privat barnehagedrift ofte ideelle og frivillige organisasjoner samt barnehager eid av foreldre. Det nye de siste to tiårene er fremveksten av kommersielle aktører. Utviklingen går nå i retning av at flere private barnehager blir drevet av kommersielle aksjeselskaper, og at tilsvarende færre blir drevet av ideelle organisasjoner og foreldre (Schade, 2018, s. 35–38). Dette ser ut til å være en trend også i Sverige, der større konserner kjøper opp mindre barnehager (Höök, Sundberg, Bergqvist, Lantto & Lundblad, 2016, s. 145). Utviklingen kan forklares med at kommersielle aksjeselskaper er bedre i stand til å promotere barnehagene (Sivesind, 2017, s. 56).

Fødselstallene i Norge har vært synkende de siste årene (SSB, 2020). Dette har ført til at det i flere områder av landet er flere barnehageplasser enn det er barn, noe som innebærer at barnehager havner i en konkurransesituasjon der de må konkurrere om markedsandeler i et barnehagemarked.

I Danmark, Sverige, Island og Norge er det de seneste to tiårene ført en politikk for økt konkurranseutsetting av offentlige tjenester, deriblant barnehagesektoren (jf. Dýrfjörð & Magnúsdóttir, 2016; Hartman, 2011; Pade & Glavind, 2017; Sivesind, 2017). Dagens norske regjering gir uttrykk for at de vil legge til rette for økt konkurranse mellom offentlig og privat sektor. I regjeringsplattformen står det blant annet at regjeringen vil «[l]egge til rette for å la private tilbydere konkurrere om å levere offentlig finansierte tjenester der det er fornuftig» (Statsministerens kontor, 2019, s. 31). I et høringsnotat til endringer av barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23) argumenterer regjeringen for at konkurranse mellom private og kommunale barnehager kan få positive effekter ved at «... kommunale og private barnehager må konkurrere om å tilby de beste plassene til foreldrene. Dette kan heve kvaliteten på tilbudet ...». Det å konkurranseutsette barnehagesektoren er altså en politisk begrunnet beslutning. Fra et faglig ståsted er spørsmålet om konkurransepolitikken vil påvirke innholdet i barnehagen og forståelsen av barnehagepedagogikk.

I denne artikkelen vil jeg rette søkelyset mot barnehagelærernes erfaringer med og synspunkter på konkurranse, og jeg vil diskutere deres refleksjoner i lys av Eliot Freidsons (2001) teori om idealtypiske logikker for organisering av virksomheter. Det empiriske materialet bygger på intervjuer med 18 barnehagelærere ansatt i større private barnehagekjeder. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer med og synspunkter på konkurranse har barnehagelærere som er ansatt i større private barnehagekjeder?

Fordi konkurranseutsetting er et relativt nytt fenomen i barnehagesektoren, og siden erfaringer med konkurranseutsetting følgelig er et nytt forskningsområde, vil jeg i denne artikkelen legge mest vekt på å få frem empirisk kunnskap. Sentrale momenter

fra det empiriske materialet vil videre danne grunnlag for drøfting i lys av teori om markedslogikk og profesjonslogikk.

I det følgende vil jeg presentere relevant forskning om konkurranse innen offentlig tjenesteyting, tidligere forskning om konkurranse innenfor barnehagefeltet og Freidsons (2001) teori om idealtypiske logikker. Deretter vil jeg redegjøre for metodiske valg, før jeg presenterer analysen av datamaterialet. Jeg avslutter artikkelen med en drøfting av barnehagelærernes refleksjoner sett i lys av teori om markedslogikk og profesjonslogikk.

Tidligere forskning om private barnehager og konkurranse

Både offentlige og private barnehager finansieres i Norge dels av kommunene, dels av foreldrene. Hver kommune beregner tilskudd til private barnehager på bakgrunn av hvor mange barn som går i barnehagen, og ut fra hvor mye en heltidsplass i de kommunale barnehagene koster (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020). Hartman (2011, s. 11) omtaler denne typen styring av private leveranser innenfor velferdstjenester for *kundevalgmodellen* («kundvalsmodellen»). I kundevalgmodellen får brukerne av tjenestene, som i dette tilfellet er foreldre og barn, en sum penger fra det offentlige som de «tar med seg» til den barnehagen de velger. Dette betyr at barnehagene er stykkprisfinansiert i den forstand at pengene følger barna. Om det er flere barnehager i en kommune, og om tilbudet av barnehageplasser er like høyt som etterspørselen, vil foreldrene ha mulighet til å velge barnehage for sine barn. Ifølge Børhaug og Lotsberg (2012, s. 28) vil det være vanskelig for barnehagene å konkurrere på pris fordi staten har regulert foreldrebetalingen relativt lavt. Imidlertid kan barnehagene konkurrere på innhold og organisering. De hevder at konkurranse kan skapes av så vel økonomisk motivasjon som muligheten til å fremme barnehagens idealer.

GoBaN-prosjektet («Gode barnehager for barn i Norge»), som har målt kvalitet med standardiserte måleinstrumenter, finner ingen systematiske forskjeller mellom offentlige og private barnehager i Norge (Bjørnstad & Os, 2018, s. 123). Foreldreundersøkelsen, som Utdanningsdirektoratet gjennomfører hvert år, viser at tilfredsheten med barnehagen er noe høyere for foreldre med barn i privat barnehage (Udir, 2019). Målingen viser kommersielle og ideelle barnehager under ett. Lindén, Fladmoe og Christensen (2017) har gjennomført en spørreundersøkelse, SuppA, som skiller mellom ideelle, profittsøkende og offentlige barnehager. Her rapporterer brukerne av profittmotiverte barnehager om en høyere tilfredshet med tilbudet enn brukerne av offentlige og ideelle barnehager (Lindén et al., 2017, s. 274). Disse resultatene kan indikere at markedsretting gir et barnehagetilbud foreldrene i større grad er tilfreds med. Samtidig understreker Lindén et al. (2017, s. 263–271) at det ikke er en direkte sammenheng mellom brukertilfredshet og kvalitet på tjenestene, og at brukertilfredshet kan være relatert til egenskaper som for eksempel politisk orientering hos dem som velger alternativer til det offentlige.

I en intervjuundersøkelse fant Moen og Granrusten (2014) at styrere så på det å håndtere konkurranse som en del av lederansvaret. En viktig del av styrernes strategi i konkurransen om rekruttering av barn var omdømmebygging og profilering (Moen & Granrusten, 2014, s. 129). I en annen intervjuundersøkelse med barnehagestyrere fant Børhaug og Lotsberg (2016, s. 127) at styrere i private barnehager var mer fortløpende med konkurransesituasjonen enn styrere i kommunale barnehager. Deres forskning tyder på at større private barnehagekjeder er bedre forberedt på å møte konkurransen om barna, og at de legger mer ressurser i profilering og synliggjøring. Det er særlig tre strategier barnehagestyrerne bruker for å møte konkurransesituasjonen. Disse er synliggjøring av barnehagens profil, markedsføring av barnehagens konkurransefortrinn og tiltak som knytter foreldrene tettere til barnehagen, slik som åpningstid.

Vlachos (2011) har sett liknende tendenser i sin forskning på friskoler i Sverige. Skolene tilbyr i liten grad pedagogisk mangfold, men utvikler heller alternative organisasjonsformer og arbeidsformer. De store kommersielle skolekonsernene legger vekt på sosiale fordeler i skolemiljøet i sin profilering, i tillegg til at de lokker med spesielt populære fag (Vlachos, 2011, s. 80–81). Børhaug og Lotsberg (2012, s. 44) fant i sin undersøkelse også få alternative pedagogiske tilbud. Det de fant, var at de private barnehagene avviker fra de offentlige på enkelte områder egnet til profilering overfor foreldrene. De trekker frem eksempler med vektlegging av friluftsliv eller andre spesialiseringer. Dette betegner Børhaug og Lotsberg som «foreldrefrieri».

Ljunggren et al. (2017, s. 110) har i sin evaluering av implementeringen av rammeplanens innhold og oppgaver sett at private barnehager som tilhører større kjeder, får tildelt ferdig materiell som skal forenkle rammeplanen. Egne pedagogiske pakker blir brukt for å rasjonalisere barnehagehverdagen. Børhaug (2018, s. 48–51) har i sin forskning sett liknende tendenser. Han konkluderer med at hierarkisk standardisering er særlig fremtredende i to store private barnehagekjeder. Disse har egne kvalitetsstandarder og rutiner som gjelder for alle barnehagene i organisasjonen. Dette innebærer regler for hva og hvordan barn skal lære, og det gir redusert rom for faglig skjønn og pedagogisk funderte valg i barnehagen.

Det finnes, så vidt jeg vet, ikke forskning om samfunnsmessige effekter av konkurranse mellom barnehager i Norge. En undersøkelse utført av Pade og Glavind (2017, s. 20) viser at private barnehager i Danmark har en lavere andel barn som kommer fra hjem der foreldrene har lav utdanning, og fra hjem der det snakkes et annet språk enn dansk. Bjordal (2016) har i sin doktorgradsavhandling studert fritt skolevalg i kombinasjon med stykkprisfinansiering og offentliggjøring av resultater ved grunnskoler i Oslo. Hun så at skolene kom inn i henholdsvis negative og positive spiraler. Skoler med høy andel minoritetsspråklige elever og høy andel elever fra sosioøkonomisk ressursvake hjem kom inn i en negativ spiral der de slet med dårlig omdømme og ustabile budsjetter på grunn av høy mobilitet i elevmassen. Tilsvarende kom skoler med få minoritetsspråklige elever og høy andel elever fra sosioøkonomisk ressurssterke hjem inn i en positiv spiral med stabile budsjetter og godt omdømme.

Samlet sett peker undersøkelsene på at konkurranse fører til mer markedsføring av en bestemt profil og av det som er synlige områder egnet til profilering overfor foreldrene, men at det i liten grad fører til pedagogisk mangfold (Børhaug & Lotsberg, 2012, 2016; Vlachos, 2011). Større private barnehagekjeder ser ut til å være bedre forberedt på å møte konkurransesituasjonen mellom barnehagene enn ideelle og offentlige barnehager (Børhaug & Lotsberg, 2016). De ser også ut til å ha en mer hierarkisk organisering, med egne kvalitetsstandarder og rutiner samt regler for hva og hvordan barn skal lære (Børhaug, 2018; Ljunggren et al., 2017). Det er lite som tyder på at det er store kvalitetsforskjeller mellom private og offentlige barnehager (Bjørnstad & Os, 2018), selv om brukerne av profittmotiverte barnehager rapporterer om høyere tilfredshet med tilbudet enn brukerne av offentlige og ideelle barnehager (Lindén et al., 2017).

Teoretisk perspektiv

I analysen av barnehagelærernes synspunkter og refleksjoner vil jeg knytte an til teori om institusjonelle logikker. Jeg anser Freidsons (2001) teori om idealtypiske logikker som relevant, fordi den kan belyse ulike logikker barnehagelærerne må balansere mellom i sin yrkesutøvelse når barnehagen står i et konkurranseforhold til andre barnehager.

Freidson (2001) introduserer tre idealtypiske logikker for organisering av virksomheter: markedslogikk, byråkratilogikk og profesjonslogikk. Logikkene er knyttet til virksomhetenes formål og bidrar til å forme ansattes forståelse av mål og midler i arbeidet. De bestemmer ikke hvordan arbeidstakerne skal handle, men er med på å gi retning til aktørenes tenkning og handling.

En idealtypisk *markedslogikk* innebærer at arbeidet i virksomheten er styrt av et marked med kunder som skal tilfredsstilles. Kundene har kompetanse til å velge hvilke oppgaver de ønsker utført – og av hvem – og til å vurdere resultatene, og de kan forstå eller har mulighet til å sette seg inn i det som er tilstrekkelig for å kunne ta de valgene som er best for hver enkelt. De profesjonelle skal ikke velge på deres vegne. De skal yte service til kundene. Kunden har alltid rett (Freidson, 2001, s. 116). Markedslogikk bygger på en antakelse om at arbeidstakere motiveres av lønn. Selve arbeidet er sekundært – og i utgangspunktet ubehagelig. Tilfredsstillelse er noe man får gjennom forbruk og fritid (Freidson, 2001, s. 108–109).

Et eksempel på markedslogikk innen barnehagefeltet er betegnelsen «barnehage-tilbud» i stedet for kun «barnehage». Dette henspiller på markedets tilbud og etterspørsel. Et annet eksempel er barnebasert finansieringsordning, der kommunen kjøper en tjeneste basert på faktisk antall barn i barnehagen. De som ikke yter god nok service, vil ikke få kunder og heller ikke penger.

Ut fra en markedslogikk vil det være en forventning om at barnehagelærerne orienterer seg eksternt mot konsumentene av barnehagetjenestene. Det kan bety at barnehagen skal rette seg mot foreldrene. Orientering mot foreldrene er nedfelt i barnehageloven, der det står at «[b]arnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som

grunnlag for allsidig utvikling» (barnehageloven, 2005, § 1). Formålet bygger på foreldreretten nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring fra 1948, blant annet i artikkel 26.3: «Foreldrene har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få» (De forente nasjoner, 1948, artikkel 26.3). Foreldreretten kan tolkes som at foreldrene skal kunne bestemme både hvilken barnehage barna skal gå i, og hvilket tilbud denne barnehagen skal gi.

En idealtypisk *byråkratilogikk* innebærer at arbeidet er regelstyrt og ledelsesstyrt. Styringen er hierarkisk, og virksomheten organiseres effektivt og kontrolleres av ledelsen. Dette skal sikre standardisert oppgaveutførelse og likebehandling av brukerne. Motivasjonen for arbeidet er å beholde jobben og eventuelle muligheter innenfor den organisasjonen de er en del av (Freidson, 2001, s. 108–117).

Byråkratilogikken anerkjenner ikke profesjonell autoritet. Ledelsen har makt til å kontrollere, gi ordre, organisere og veilede både kundenes valg og de profesjonelles arbeid (Freidson, 2001, s. 116). Et eksempel på byråkratilogikk er når kommunene vedtar at alle barnehagene skal arbeide ut fra bestemte manualer eller metoder.

En idealtypisk *profesjonslogikk* innebærer at yrkesgruppene i virksomheten selv er i posisjon til å kontrollere arbeidet gjennom bruk av profesjonsautoritet og skjønn. De blir ikke kontrollert av verken kunder eller byråkratisk ledelse, men baserer seg på profesjonens normer for arbeidsutførelse, etikk og kvalitetsvurdering (Freidson, 2001, s. 81). Freidson kaller profesjonslogikken for «den tredje logikk» («the third logic»), og han mener at det er her innovasjon og kreativitet kan finne sted (Freidson, 2001, s. 24).

Ut fra en profesjonslogikk vil det være arbeidet i seg selv som gir mening, både gjennom yrkesutøvernes egen kunnskapsutvikling og i møtet med brukerne. I barnehagesammenheng vil det for eksempel oppleves som meningsfullt å sørge for at barnas behov blir dekket. Det er det profesjonelle arbeidet som virker motiverende. Arbeidet er mer enn bare en jobb (Freidson, 2001, s. 108–109).

Profesjonell kunnskap er tilegnet gjennom formell utdanning (Freidson, 2001, s. 35). Denne kunnskapen er for kompleks til å kunne forstås spontant og læres raskt av hvem som helst (Freidson, 2001, s. 121). Logikken gjenspeiles i barnehageloven, som stiller krav om at «[p]edagogiske ledere må ha utdanning som barnehagelærer» (barnehageloven, 2005, § 17 a), og i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16), der det står at «[p]edagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn».

Profesjonslogikken har flere regulerende elementer. For barnehagelærerprofesjonen er barnehageloven viktig. Formålsparagrafen (barnehageloven, 2005, § 1) retter søkelyset mot anerkjennelse, respekt og barndommens egenverdi. Det heter videre at «[b]arnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap». Barnefokuset er dermed sterkt forankret i barnehagelærernes profesjonslogikk.

Profesjonens etiske normer har stor betydning for de valg og handlinger som gjøres. «Lærerprofesjonens etiske plattform» (Utdanningsforbundet, 2012), der

menneskeverd, menneskerettigheter og respekt inngår som sentrale områder, vil være viktig for en barnehagelærer. Profesjonell integritet innen metodefrihet og skjønnsutøvelse er også tatt med i den etiske plattformen, noe som underbygger en profesjonslogikk som går ut på at læreren vet best hvordan arbeidet skal utføres. Plattformen slår fast at profesjonen skal «[stå] imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål» (Utdanningsforbundet, 2012).

Metode og materiale

Den empiriske undersøkelsen har et kvalitativt design med bruk av semistrukturerte intervjuer. Utvalget består av 18 barnehagelærere fra fire store barnehagekjeder¹. Min begrunnelse for å intervju barnehagelærere er at deres kunnskap i å lede det pedagogiske arbeidet og deres erfaringer fra arbeid direkte med barna kan tilføre ny kunnskap på feltet. Eksisterende forskning om erfaringer med konkurranse mellom barnehager har basert seg på intervjuer med barnehagestyrere. Ifølge Haakestad, Bråten, Jensen & Svalund, (2015, s. 139) bruker styrere mest tid på administrativ ledelse og følgelig mindre tid på pedagogisk ledelse og arbeid direkte med barna.

Jeg gjennomførte to intervjurunder med seks måneders mellomrom. Den første intervjurunden ble gjennomført våren 2019 og besto av tre fokusgruppeintervjuer med til sammen ti informanter. Utvalget ble gjort strategisk. Kriteriene for utvalgelse var om informantene hadde spesiell interesse for temaet, om de var barnehagelærere, og om de var ansatt i en av de fire største barnehagekjedene. Deltakerne ble rekruttert gjennom tillitsvalgte i Utdanningsforbundet, som organiserer et flertall av barnehagelærerne. Av hensyn til konfidensialitet ønsket jeg ikke å gå gjennom konsernet eller barnehagens styrere for å rekruttere informanter. Alle informantene i denne første intervjurunden var ansatt i den samme barnehagekjeden.

De overordnede temaene for fokusgruppeintervjuene var barnehagens organisering, planlagte læringsaktiviteter og vilkår for lek. Fokusgruppeintervju ble benyttet for å få frem kollektive diskusjoner i gruppen (Morgan, 1998, s. 5), og fordi jeg ville at deltakerne skulle ha mest mulig styring over hva som var relevante samtaleemner. I alle gruppene stilte de spørsmål og kommenterte hverandres uttalelser. Det oppsto også ofte utveksling av informasjon. Fokusgruppeintervju som metode fungerte dermed godt for å få frem nyanser og ulike erfaringer, fordi deltakerne fikk mulighet til å respondere på ideer de kanskje ikke ville ha fått tilgang til i et dybdeintervju.

Det var deltakerne i fokusgruppeintervjuene som tematiserte fenomenet konkurranse. De fortalte blant annet om omdømmebygging for å tiltrekke seg foreldre til barnehagen, og om mindre samarbeid med omkringliggende barnehager de konkurrerte mot. Dette var helt ny informasjon for meg, som jeg ønsket å undersøke nærmere. Det som kom frem i gruppeintervjuene, dannet dermed grunnlaget for formulering av problemstilling og spørsmål til den neste intervjurunden. Jeg ønsket å undersøke

¹ Disse er Læringsverkstedet, FUS, Espira og Norlandia.

hvilke erfaringer med og synspunkter på konkurranse barnehagelærere som var ansatt i større private barnehagekjeder, hadde. Jeg var interessert i å finne ut om de opplevde at det var konkurranse mellom barnehagene, og hva som i tilfelle kunne være utfordrende eller positivt med det.

Den andre intervjurunden ble gjennomført høsten 2019 og besto av åtte individuelle intervjuer med barnehagelærere fra de fire største barnehagekjedene i Norge. Disse var korte intervjuer som varte i 15–30 minutter. Temaet var avgrenset til kun å omhandle konkurranse. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av problemstillingen. Intensjonen med intervjuene var å holde oppmerksomheten på temaet konkurranse samtidig som jeg ønsket å legge til rette for at barnehagelærernes fortellinger og synspunkter skulle få betydning for intervjuenes forløp og innhold. Dette metodiske grepet ble valgt fordi jeg ønsket å forstå og kanskje forklare fenomenet konkurranse fra innsiden, fra barnehagelærernes perspektiv (Nilssen, 2012, s. 13).

Alle informantene ga uttrykk for at de ønsket å delta, og at de hadde meninger om temaet konkurranse. Informantene kom selv med forslag til hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet. Ingen intervjuer ble gjennomført i barnehagens lokaler. Det ble gjort lydopptak som grunnlag for senere transkripsjon. Hvert intervju startet med at jeg forsikret deltakerne om at det ikke ville være mulig å identifisere hvem som hadde deltatt i undersøkelsen. Dette var spesielt viktig for informantene fra to av barnehagekjedene. Et flertall av disse var opptatt av at eierne eller ledelsen i konsernet ikke skulle vite at de deltok.

Analyse av materialet

Jeg har hatt en tematisert analytisk tilnærming til materialet, der jeg har vært på utkikk etter felles mønstre på tvers av intervjuene (Miles, Huberman & Saldaña, 2019, s. 274). En tematisk tilnærming innebærer at teksten inndeles i kategorier (Thagaard, 2009, s. 173). For å skape et overblikk over materialet startet jeg med en enkelt koding av hva hvert enkelt avsnitt så ut til å handle om. Disse kodene besto av setninger eller begreper som oppsummerte meningsinnholdet i avsnittet. Den andre analysesyklusen besto i å knytte kodene til mer samlende temaer. Barnehagelærerne ga i intervjuene uttrykk for ulike erfaringer og oppfatninger av konkurranse. Uttrykk og oppfatninger som liknet på hverandre, ble kodet og samlet i bolker. Det ble etter hvert synlig hva som var gjennomgangstema for de ulike bolkene, og som jeg kunne danne kategorier ut fra. Jeg endte opp med fire kategorier. Disse er samlebegreper som viser til forhold informantene løftet frem som enten årsakene til eller konsekvensene av konkurranse mellom barnehagene. De fire samlebegrepene er benevnelser informantene brukte under intervjuene. Den første kategorien, «pengene følger barna», handler om i hvilken grad barnehagelærerne opplever at det er en konkurranse, og om hva de ser på som årsaken til at det har oppstått konkurranse mellom barnehagene. De neste tre kategoriene omhandler det barnehagelærerne så på som konsekvenser av konkurranse. Kategorien «profilering» handler om hvordan man viser frem barnehagen for foreldre og andre i lokalsamfunnet. I kategorien «fabrikkering av pedagogikk» handler det primært om

markedsføring av bestemte konsepter. Kategorien «forretningshemmeligheter» viser til historier der barnehagelærerne forteller om det de opplever som forventninger om lojalitet til selskapet og selskapets virksomhet. For å synliggjøre informantenes fortellinger og skape størst mulig transparens har jeg valgt å presentere relativt mange sitater. Navnene som brukes, er fiktive.

Pengene følger barna

Alle barnehagelærerne jeg snakket med, arbeidet i kommuner eller bydeler med full barnehagedekning. De opplevde at det var konkurranse mellom barnehagene, og de mente at denne oppstår fordi barnehagene må fylle opp alle plassene de har til rådighet for å sikre fortsatt drift. Vibeke formulerte det slik:

Enten er det vi eller den kommunale barnehagen som må stenge en avdeling. Det er rett og slett ikke nok barn i bygda.

Det Vibeke viser til, er finansieringssystemet, som er en slags stykkprisfinansiering. Pengene følger barna. Om det ikke er nok barn på avdelingene, vil det bli økonomisk vanskelig å drive barnehagen.

Noen av informantene fortalte at konkurransen om å fylle opp plassene hadde endret hvilke anbefalinger de ga til foreldrene som skulle søke barnehageplass. Maja sa:

Før så kunne vi anbefale foreldre å søke i nabobarnehagen. Nå må vi passe oss litt for å gjøre det. Vi må fylle opp plassene i vår barnehage først.

Maja gir her uttrykk for at de står i et direkte konkurranseforhold til den nærmeste barnehagen. Hun fortalte at disse to barnehagene er ganske ulike. Selv jobber hun i en stor barnehage med seks avdelinger. Nabobarnehagen er mindre, med bare to avdelinger. Barnehagenes profiler er også ulike. Majas barnehage er en idrettsbarnehage, mens nabobarnehagen er en kulturbarnehage. Tidligere hendte det at hun anbefalte foreldre å søke plass i kulturbarnehagen når hun tenkte at deres barn sannsynligvis ville trives bedre der. Nå vegrer hun seg for å gjøre det.

Ola beskrev finansieringssystemet, der pengene følger barna, slik:

Politikerne har et ansvar for å fjerne det spøkelset fra barnehagen. Det skal ikke være et sted der man skal være i konkurranse med andre for å beholde produksjonen – altså jobbene – det må jo være et sted der vi bruker energien vår på de barna vi har. Det er det som er vår forpliktelse som barnehagelærere. Og har vi færre et år, så er det greit. For barna er det bare positivt om gruppa blir litt mindre et år.

Ola legger ansvaret på politikerne. Han mener at det er de som har skapt det han kaller et «spøkelse», og at det er de som må fjerne det. Det at han kaller finansieringssystemet for et spøkelse, viser tydelig at han er kritisk til den måten å finansiere

barnehagene på. Han peker på noe jeg tolker som en interessekonflikt, i betydningen en konflikt mellom økonomiske interesser og barnas interesser. Ola mener at det er i barnas interesse at barnegruppene er mindre. Målet om å fylle opp alle plassene står også i konflikt med det han mener er barnehagelærernes forpliktelse. Etter hans vurdering skal barnehagelærerne først og fremst bruke energien sin på barna og ikke på å fylle opp plassene.

Begrepet «forpliktelse» var det ikke bare Ola som brukte, men også flere av de andre informantene. I «Lærerprofesjonens etiske plattform» (Utdanningsforbundet, 2012) står det at «[b]arnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar». Det er mulig at det er denne tenkningen barnehagelærerne gir uttrykk for når de bruker begrepet «forpliktelse».

Profilering

Det at det i det hele tatt har oppstått idrettsbarnehager og kulturbarnehager, kan være et utslag av konkurransen mellom barnehagene. Oda mente det. Hun jobber i en barnehage i et område av landet der mange er opptatt av å gå på ski. Om valg av barnehage sa hun:

Det er foreldrene som velger. Det er ikke barna. Da må vi ha noe, det lille ekstra, som får foreldrene til å velge oss.

I Odas barnehage har de valgt at det lille ekstra skal være en satsing på det å gå på ski. Barnehagen ligger rett ved en skiløype. I tillegg har de preparerte løyper på uteplassen i barnehagen. De arrangerer egne skiskoler hver vinter, og de har gitt en garanti til foreldrene om at barna skal kunne gå på ski når de starter på skolen.

Jeg tolker Oda dithen at hun har en ganske pragmatisk holdning til konkurranse og profilering. Om foreldrene ønsker spesiell oppmerksomhet på det å gå på ski i barnehagen, må de gjerne få det. Samtidig beskriver hun en situasjon der barnehagens oppgave er å fremstå som attraktiv. Når hun presiserer at det ikke er barna som velger barnehage, formidler Oda en tvil om hvor riktig det er at dette perspektivet skal få fortrinn.

Det at barnehagene ga garantier til foreldrene, var det flere av barnehagelærerne som fortalte om. I Odas barnehage var garantien å få lære å gå på ski. I Petters barnehage har de en vennegaranti:

Vi har lenge hatt garantier som forteller hva vi står for. For eksempel denne vennegarantien. Foreldrene skal vite hva de får. Disse trykkes på flyers som deles ut til foreldre. Personlig synes jeg ikke at vi skulle brukt penger på det. Jeg synes alle pengene skulle kommet barna til gode.

Petter forteller at barnehagekjeden som eier barnehagen han jobber i, pålegger barnehagen å reklamere aktivt for den ved å trykke opp flygeblader med garantier til foreldrene. Han sier at foreldrene skal vite hva de får. Samtidig synes han ikke at

barnehagens penger skal brukes på flygeblader. Dersom det ikke hadde blitt brukt ressurser på å reklamere for barnehagen, ville mer av tilskuddet til barnehagen ha kommet barna til gode. Han mener at reklame ikke bør være en del av barnehagens virksomhet, men understreker at dette er hans personlige mening, og ikke noe alle de ansatte står for. Jeg tolker det slik at han på et vis aksepterer at barnehagen må drive med reklame, gitt den konkurransesituasjonen barnehagene står i. Det er også mulig at han ser på dette som noe han ikke har råderett over, at dette er en avgjørelse som er tatt på konsernnivå.

Også i Martes barnehage var de ansatte pålagt å reklamere:

Hjertedagen er en form for markedsføring jeg ikke har sansen for. Det blir kamuflert som noe hyggelig, men det er ikke hyggelig å bruke barn til å reklamere for barnehagen.

15. januar blir «Barnas hjertedag» markert av alle barnehagene tilknyttet barnehagekjeden. Denne dagen skal barnehagen vise seg frem på en positiv måte i lokalsamfunnet. Barna skal spre glede og gjøre noe godt for andre. I Martes barnehage delte barna ut hjerter med tegninger og barnehagekjedens logo. Marte mener markeringen er til for at barna skal reklamere for barnehagen ved aktivt å ta kontakt med fremmede mennesker i nærmiljøet. Dagen er lagt til den perioden av året da nye foreldre søker barnehageplass. Med «hjertedagen» viser barnehagekjeden at de vektlegger positive verdier, som å være snill mot andre. Marte mener markedsføringen er kamuflert fordi den fremstår som noe annet enn markedsføring.

Oda hadde erfaring med at barnehagene måtte tilby ekstra aktiviteter. Påls erfaring er at barnehagen må tilby de samme rammene som andre barnehagene tilbyr:

Man viser frem det som er synlig. I denne kommunen er det viktig å konkurrere på åpningstid. De fleste har åpent fra kvart på syv til kvart over fem. Med den bemanningen som er nå, er det nesten uforsvarlig.

Pål reflekterer over dilemmaer knyttet til forholdet mellom å tilby det han opplever er forventet av foreldrene i kommunen, og hans faglige vurdering av om dette er bra for barna i barnehagen. Han går så langt som å si at det egentlig ikke er forsvarlig å ha så lang åpningstid, gitt den bemanningen barnehagen har.

Det å vise frem det som er synlig når barnehagen skal profilere seg i konkurransen med de andre barnehagene, var det flere av informantene som tematiserte. Anne beskrev sin erfaring med andre barnehagers profilering slik:

En av barnehagene her oppe hos oss har fast kokk. Det er den mest populære barnehagen. Når foreldrene tar kontakt med oss, er det første de spør om: «Har dere kokk?» Det er ganske frustrerende. Det pedagogiske innholdet ser ut til å være mindre viktig.

Tilbud om egen kokk i barnehagen kan være en del av det Børhaug og Lotsberg (2012) beskriver som foreldrefrieri. Anne opplever at hun har lite å stille opp med dersom

kokk er det viktigste for foreldrene. Hun synes det er frustrerende at det pedagogiske innholdet ser ut til å være mindre viktig. Det er imidlertid ikke sikkert at det pedagogiske innholdet er mindre viktig for foreldrene. Det er mulig at det er noe de tar for gitt. Innbyggerne i Norge har jevnt over et godt inntrykk av kvaliteten på barnehagene (Direktoratet for forvaltning og IKT [Difi], 2019, s. 24). Ønsket om kokk – eller lengre åpningstid – kan dermed like gjerne være et ønske om enklere hverdager for familien.

Ola har jobbet i flere forskjellige barnehagekjeder i en større by i Norge. Han er bekymret for at konkurransen, med påfølgende profilering, kan føre til segregering:

Det kan bli mye profilering. Varm mat hver dag. Servering av kongekrabbe. Heiskort til alle barna. Svømmekurs. Da blir det stor forskjell. Man kan sile ut hvilke barn man vil ha i barnehagen. De som kan betale mye i matpenger og kjøpe heiskort. Men det sitter noen og ikke har anledning til å betale det. Da får du noen barnehager med bare ressurssterke foreldre. Disse barnehagene vil de andre ressurssterke foreldrene søke seg til. De andre barnehagene sitter igjen med de barna som har ekstra utfordringer. Barn fra lavinntektsfamilier. Barn som for eksempel ikke kan norsk. Barnehager med mange minoritetsspråklige barn får nesten alltid et dårlig omdømme. Denne utviklingen er ikke bra for noen barn.

Det Ola forteller om, er barnehager som tar ekstra betalt for mat og aktiviteter i barnehagen. Maksprisen for foreldrebetaling i barnehagen er i 2020 satt til 3135 kroner per måned (Udir, 2020). Barnehagene kan kreve betaling for kost (matpenger) i tillegg til maksprisen. Denne skal dekke innkjøp og tilberedning av mat. Det er store variasjoner mellom barnehagene når det gjelder hva foreldrene betaler i matpenger. Prisen for mat i de kommunale barnehagene i Oslo er for eksempel 180 kroner per måned (Oslo kommune, 2020). I idrettbarnehagene (eid av en av de fire største barnehagekjedene) ligger matpengene på rundt 700 kroner per måned. I tillegg kan foreldrene betale for aktiviteter som går ut over ordinært barnehagetilbud. I noen barnehager betaler for eksempel foreldrene 850 kroner per måned for tennis, langrenn, slalåm, kanopadling og klatring (Oslo kommune, 2020).

Det ville være nærliggende å anta at barnehager som tar godt over tusen kroner i ekstra betaling for mat og aktiviteter, ville prise seg ut av et barnehagemarked preget av konkurranse, men dette er ikke erfaringen til de barnehagelærerne jeg har snakket med. Anne forteller at barnehagen med kokk er den mest populære. Ola har erfaring med at flere barnehager profilerer seg med ekstra fin mat eller dyre aktiviteter. Dette tiltrekker foreldre som har råd til å betale. Det er disse foreldrene han betegner som ressurssterke. Disse barnehagene får et godt omdømme, og med godt omdømme får de enda flere søkere. Olas erfaring er at de rimeligere barnehagene får dårlig omdømme. Dette stemmer med Bjordals (2016) undersøkelse av grunnskoler i Oslo, som viste at skolene kom inn i henholdsvis negative og positive spiraler. Skoler med få minoritetsspråklige elever og høy andel elever fra sosioøkonomisk ressurssterke hjem tiltrakk seg familier med samme type bakgrunn. Dersom barnehagene profilerer seg med å

tilby ekstra dyre aktiviteter for å tiltrekke seg de foreldrene som har råd til å betale, kan vi i Norge få et skille mellom private og offentlige barnehager lik det Pades og Glavinds (2017) undersøkelse fra Danmark viste. Sammenlignet med offentlige barnehager har private barnehager der en lavere andel barn som kommer fra hjem der foreldrene har lav utdanning. Lindén og kollegaers (2017) undersøkelse viste at brukerne av profittmotiverte barnehager rapporterte om høyere tilfredshet med tilbudet enn brukerne av offentlige og ideelle barnehager. Dersom det er slik som Ola fortalte, at rike og ressurssterke foreldre velger å la barna sine spise kongekrabbe og stå på ski i barnehagen, vil trolig disse også være mer fornøyd med barnehagetilbudet enn foreldre i barnehager med dårlig omdømme og mange barn med ekstra utfordringer.

Fabrikkering av pedagogikk

Undersøkelsen til Ljunggren et al. (2017) viste at private barnehager som tilhører større kjeder, får tildelt ferdig materiell i form av egne pedagogiske pakker. Flere av barnehagelærerne jeg intervjuet, fortalte om det samme. Barnehagekjedene de var ansatt i, markedsførte seg ved å tilby et bestemt konsept med tilhørende arbeidsverktøy, fysisk utforming og ukeorganisering i sine barnehager. Dette var gjerne konsepter som de reklamerte med at ville gjøre barna mer skoleklare etter endt barnehagetid. Marte hadde denne oppfatningen av konseptet i den barnehagekjeden hun var ansatt i:

Dette læringskonseptet. Det er egentlig bare laget for å selge barnehageplasser.

Dette sa Marte i en fokusgruppesamtale der temaet for samtalen var vektlegging av lek og læring i barnehagen. Hun hadde ingen spesiell tro på at eierne av barnehagen hadde en mening med konseptet ut over det å selge barnehageplasser. I praksis valgte hun derfor ikke å ta arbeidet med konseptet så høytidelig.

Andre barnehagelærere opplevde derimot at de var pålagt å jobbe ut fra barnehagekjedens konsept. Flere så på dette som problematisk. Torild hadde følgende oppfatning av barnehagekjedenes standardiserte konsepter:

Det er viktig at ikke de store selskapene blir fabrikk av pedagogikk. Det må være mulig å være barnehagelærer. Å ikke bli styrt ovenfra. Hvis du blir styrt på all pedagogikk, hva skal du være pedagog for da?

Slik jeg tolker det Torild sier, mener hun at det å ha barnehagelærere i barnehagen innebærer at disse blir gitt profesjonell autonomi og muligheter til å utøve profesjonelt skjønn. Om innholdet i barnehagen allerede er planlagt og styrt, vil det ikke være behov for barnehagelærere.

Sofie så at eierne hadde et salgsmotiv i valg av hva som skulle profileres, samtidig som hun var ganske positiv til et felles konsept:

Det blir en slags merkevarebygging. Det er noe som skal være gjenkjennbart. Noe som går over alle barnehagene. Dette er noe som vi kan tilby i alle barnehagene. Alle steder i Norge.

Sofie kaller konseptet for merkevarebygging. Ved å drive merkevarebygging retter selskapet seg utover mot markedet i stedet for å rette seg innover mot barna i den enkelte barnehagen.

Forretningshemmeligheter

Noen av barnehagelærerne fortalte at konkurransen mellom barnehagene hindret dem i å samarbeide med barnehager i nærheten. Gunn hadde denne erfaringen fra barnehagen hun jobbet i:

Vi har fått beskjed om at vi ikke får lov til å fortelle om det vi jobber med, til andre private eller kommunale barnehager. Vi samarbeider bare med [selskapets navn]-barnehager. Andre barnehager er konkurrerende virksomheter.

Gunn har av sin arbeidsgiver fått beskjed om at hun kan delta på felles kurs og samlinger for barnehagelærere i kommunen, men at hun ikke får lov til å fortelle noe om hvordan de jobber i hennes barnehage. Eierne ser på de andre barnehagene som konkurrerende virksomheter. Utnæring av ideer skal skje med dem som tilhører samme selskap.

Informantene fra spesielt to av de største barnehagekjedene fortalte at eierne forventet sterk lojalitet til selskapet og selskapets virksomhet. Gunn sa det slik:

Om jeg skal si noe utad, må det være positivt. Kritikk skal skje internt. Det har jeg skrevet under på.

Det Gunn viser til, er et dokument som alle ansatte i en av de største barnehagekjedene må skrive under på. Dokumentet heter «Ethiske retningslinjer og god forretnings-skikk». Her står det blant annet: «Ansatte har plikt til å beskytte selskapets eiendom, verdier og forretningsmuligheter. ... Videre plikter hver og en å fremme selskapets legitime interesser.»

Forventninger om å fremme selskapets interesser ble tematisert av flere av informantene. Kristin fortalte om hvordan selskapet tok eierskap over hennes arbeid:

Arbeidet mitt er [navn på selskap]s eiendom. Alt jeg skriver eller utvikler, er det de som eier. Som for eksempel informasjon til foreldre og evaluering av prosjekter. Om jeg slutter og begynner å jobbe i en annen barnehage, får jeg ikke ta med meg noe av det jeg har jobbet med. Arbeidet blir sett på som forretningshemmeligheter. Det føles feil. De tar eierskap over noe som ikke er deres. Min utdanning og min erfaring.

Kristin er pålagt en tieplikt i arbeidskontrakten, noe som innebærer at arbeidet hennes ikke må bli kjent for andre utenfor barnehagekjeden. Tieplikten innebærer også et forbud mot å overføre informasjon fra Kristins jobb-pc til hennes private pc. De andre barnehagene oppfattes som direkte konkurrerende virksomheter. Det at arbeidet blir sett på som en forretningshemmelighet, kan bygge på antakelsen om at hvis andre

barnehager får kjennskap til det pedagogene i barnehagen har utviklet, vil de kunne posisjonere seg ut fra det eller kopiere arbeidet. Det å gi informasjon til en konkurrent kan påvirke konkurranseforholdet. Om Kristin skifter arbeidsplass og tar med seg informasjon til en ny arbeidsgiver, vil det være et brudd på arbeidskontrakten og lojalitetsplikten som ligger i denne. Som ansatt skal hun ta hensyn til eiernes forretningsmessige og økonomiske interesser.

Det at en arbeidstakers arbeid blir sett på som en forretningshemmelighet, er nok mer vanlig innen andre konkurrerende bransjer enn i barnehagesektoren. Det kan være grunnen til at Kristin oppfatter det som feil. Jeg tolker henne også dithen at det arbeidet hun gjør, bygger på den utdanningen og den erfaringen hun har som barnehagelærer. Dette er noe hun mener tilhører henne, ikke selskapet.

Markedslogikk møter profesjonslogikk

I det følgende drøfter jeg de empiriske funnene med utgangspunkt i Freidsons (2001) teori om markedslogikk og profesjonslogikk. Byråkratilogikken knytter han til offentlig styring og kontroll av virksomhetene. Det var ingen av informantene som snakket om at staten eller kommunen påla dem å arbeide ut fra bestemte metoder eller manualer. Dette henger antakelig sammen med at kommunene i liten grad kan regulere det pedagogiske innholdet i de private barnehagene (Børhaug, 2018, s. 107–110).

Markedslogikk og profesjonslogikk er idealtypiske modeller utviklet for empirisk analyse og drøfting. I praktisk pedagogisk arbeid i barnehagen trenger ikke disse nødvendigvis å bli sett på som motsetninger. Men en todeling kan bidra til å rydde og gi oversikt over ulike forståelser av mål og midler i arbeidet. Dermed kan modellene fungere som analyseredskap når jeg nå vil forsøke å identifisere ulike logikker barnehagelærerne i større private barnehagekjeder må balansere mellom i sin yrkesutøvelse.

Barnehage er et frivillig tilbud som foreldre kan velge å benytte seg av eller ikke. Barnehagens mandat er avledet av foreldrenes mandat. Det er foreldrene som har oppdrageransvaret. Det innebærer at barnehagelæreren må gå ut fra at foreldrene vet hva som er best for sine barn, og at barnehagen må rette seg mot foreldrene. Når det er flere barnehageplasser enn barn, og når foreldrene kan velge fritt hvilken barnehage de vil søke plass i, antar vi at barnehagene orienterer seg mer mot hva foreldrene anser som viktig for sine barn eller sin familie. Det kan handle om egen kokk eller lengre åpningstid. Det kan også handle om gruppestørrelse og pedagogtetthet. Denne typen brukermedvirkning har en demokratisk dimensjon, i og med at foreldrene får en direkte eller indirekte innflytelse over barnehagens utforming og organisering. Den kan imidlertid også ha en segregerende funksjon, idet økonomisk ressurssterke foreldre søker seg vekk fra barnehager med høy andel barn fra sosioøkonomisk ressursvake hjem. I dette ligger det et konfliktpenn mellom markedslogikken og profesjonslogikken. På den ene siden skal foreldre ses på som konsumenter av barnehageplasser i et barnehagemarked. De er forbrukere som velger hva slags barnehagetilbud som passer best for dem. På den andre siden står profesjonen, som skal ta hensyn til hva som er til fellesskapets og alle barns beste.

Det å balansere mellom økonomiske interesser og barnas interesser trer frem som en tydelig verdikonflikt. Det oppleves som et etisk dilemma for barnehagelærerne at de ikke får velge handlinger ut fra egen overbevisning, men tvinges av ytre interesser. Dersom barnehagelærerne eksempelvis blir pålagt å reklamere for barnehagen ved å trykke opp og dele ut flygeblader eller å bruke barna til å dele ut hjerter med tegninger og barnehagekjedens logo, opplever de at det går på akkord med det de ser som sin etiske forpliktelse. Ut fra en markedslogikk vil det å rette seg utover mot markedet i form av merkevarebygging og reklame kunne anses som en del av barnehagelærerens arbeidsoppgaver for å sikre nok barn i barnehagen og videre drift. Ut fra en profesjonslogikk vil denne typen aktiviteter vurderes som både å ligge utenfor barnehagelærernes arbeidsoppgaver og å være i strid med barnehagelærernes profesjonsetikk, fordi aktivitetene har som mål å ivareta eiernes interesser, ikke barnas.

Enkelte av informantene fortalte om barnehageeiere som vurderte andre barnehager som konkurrerende virksomheter. De ble hindret i å utveksle ideer og samarbeide med andre barnehager i nærheten fordi barnehagelærernes arbeid ble sett på som forretningshemmeligheter. Denne formen for styring, der profesjonssamarbeid brytes ned og arbeidstakerne kun skal tilfredsstille krav formulert av andre, vil ifølge Freidson (2001, s. 178) hindre innovative aktiviteter. Innovasjon og kreativitet vil finne sted i virksomheter drevet av selve profesjonen (Freidson, 2001, s. 24). Utvikling eller innovasjon kan i barnehagesammenheng være å prøve ut nye måter å organisere barnehagedagen på, eller å utvikle et mer spennende lekemiljø for barna. For at fornyelse og forbedring skal skje i barnehagen, må barnehagelærerne kunne tenke fritt, stille kritiske spørsmål og samarbeide med hverandre. Dersom det er slik at konkurranse hindrer samarbeid og utveksling av erfaringer mellom barnehagene, vil konkurranse kunne være til hinder for pedagogisk utvikling.

Flere av de barnehagelærerne jeg intervjuet, fortalte at barnehagene opererte med garantier. I en av barnehagene ble det gitt en garanti til foreldrene om at barna skal kunne gå på ski når de starter på skolen, og i en annen hadde de noe de omtalte som vennegaranti. Det å gi utbyttegarantier til kundene vil være fornuftig ut fra en markedslogikk. I en markedsrelasjon inngås avtaler om kjøp og salg av forhåndsdefinerte ytelser, og kundens tilfredshet blir avgjørende for om ytelsen kan sies å ha kvalitet. Utbyttegarantier fordrer imidlertid at barnehagen oppfattes som et ferdig produsert tilbud. Barnehage som et ferdig produkt rommer ikke den pedagogiske relasjonen. I en pedagogisk relasjon kan verken pedagogen eller kunden på forhånd vite presist hva som vil skje. Det vil være et åpent spørsmål om barna faktisk ønsker å lære å gå på ski, om de er i stand til det ut fra sine fysiske forutsetninger, eller om det er noen i den aktuelle barnegruppen de vil være venn med. Enhver pedagogisk relasjon preges dermed av usikkerhet, fordi den må romme barnas ønsker, interesser og initiativ.

Dersom barnehagelærerne orienterer seg mer mot salg av barnehageplasser for å sikre de økonomiske interessene til selskapet de er ansatt i, og mindre mot den pedagogiske relasjonen med barna, vil ikke virksomheten kunne sies å være organisert ut fra en profesjonslogikk. En slik orientering vil ifølge Freidson (2001, s. 20) kunne føre

til at profesjonen som helhet svekkes. Om så er tilfellet, vil regjeringens konkurransepolitikk ikke bare påvirke innholdet i barnehagen, men også hele barnehagelærerprofesjonen.

Avslutning

Informantene som deltok i denne undersøkelsen, opplevde at det var konkurranse mellom barnehagene. De mente at denne konkurransen oppstår fordi barnehagene, for å sikre fortsatt drift, må fylle opp alle plassene de har til rådighet. Analysen tyder på at konkurransen mellom barnehagene fører til markedsretting av barnehagen, og at barnehagelærerne opplever dilemmaer knyttet til forventninger om hva barnehagen skal tilby, og til deres faglige vurderinger av om dette er bra for barna.

Det kan se ut til at barnehagelærere i store private barnehagekjeder må forholde seg til to logikker som til sammen utgjør deres kontekst. Hos de barnehagelærerne jeg har intervjuet, er profesjonslogikken en logikk de har internalisert og aktivt gir uttrykk for. Samtidig er barnehagelærerne stilt overfor konkurransekraftene i et marked med tilbud og etterspørsel. Barnehagelærerne står i et krevende spenningsfelt mellom profesjonens etiske verdier med vekt på skjønnsutøvelse og alle barns beste og eiernes mål om å vinne konkurransen, med påfølgende produktorientering og profilering. Med en dominerende markedslogikk kan det bli en utfordring for barnehagelærerne å holde fast ved at det mest sentrale for profesjonen er samspeillet med og relasjonene til barna.

REFERANSER

- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Bekkelund, A. S. K. (2018). Et forsvar for new public management. *Stat & Styring*, (2), 2–6.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>.
- Børhaug, K. (2018). Governing children's learning in private early childhood centers. I P. T. Granrusten, K.-Å. Gotvassli, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Leadership for learning. The new challenge in early childhood education and care* (s. 63–93). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2012). Institusjonelle betingelser for konkurranse mellom offentlige og private tjenesteytere i barnehagesektoren. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 14(2), 27–48.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Oslo: Samlaget.
- De forente nasjoner (1948). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi). (2019). *Innbyggerundersøkelsen 2019. Hva mener innbyggerne?* (Difi-rapport 2019: 8). Hentet fra <https://www.difi.no/rapport/2019/11/innbyggerundersokelsen-2019-hva-mener-innbyggerne>.

- Dýrfjörð, K., & Magnúsdóttir, B. R. (2016). Privatization of early childhood education in Iceland. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/1745499916631062>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge, England: Polity Press.
- Hartman, L. (2011). *Konkurrensens konsekvenser. Vad händer med svensk välfärd?* Stockholm: SNS Förlag. Hentet fra <https://www.sns.se/artiklar/konkurrensens-konsekvenser-vad-hander-med-svensk-valfard/>
- Höök, J., Sundberg, E., Bergqvist, M., Lantto, J. & Lundblad, L. (2016). *Ordning och reda i välfärden* (SOU Rapport 2016:78). Hentet fra <https://www.regeringen.se/contentassets/da2ccefb5dc84389b79b48b06a5e000a/ordning-och-reda-i-valfarden-sou-201678>
- Haakestad, H., Bråten, M., Jensen, R. S. & Svalund, J. (2015). *Tidsbruk i barnehager. Rapportering, organisering og ledelse* (FAFO Rapport 2015:43). Hentet fra <https://fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/tidsbruk-i-barnehagene>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.udir.no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Forslag til endringer i barnehageloven med forskrifter* [Høringsutkast]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-av-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-med-forskrifter-ny-regulering-av-private-barnehager2/id2641852/>
- Lindén, T. S., Fladmoe, A. & Christensen, D. A. (2017). Does the type of service provider affect user satisfaction? Public, for-profit and nonprofit kindergartens, schools and nursing homes in Norway. I K. H. Sivesind & J. Saglie. (Red.), *Promoting active citizenship. Markets and choice in Scandinavian welfare* (s. 261–284). Cham: Springer International Publishing AG.
- Ljunggren, B., Leirset, E., Moen, K. H., Naper, L. R., Fagerholt, R. A., Seland, M. & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn – en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger* (Rapport nr. 2/2017). Trondheim: Dronning Mauds Minne. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagens-rammeplan-mellom-styring-og-skjonn.pdf>
- Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2014). Eksterne forventninger til barnehagen som læringsarena for barn: konsekvenser for ledelse. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 101–26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M., Saldaña, J. (2019). *Qualitative Data Analysis. A methods sourcebook*. 4. utg. Los Angeles, CA: SAGE Publishing.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oslo kommune. (2020). Pris og betaling for barnehageplass. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/pris-og-betaling/#gref>
- Pade, S. & Glavind, N. (2017). *Utviklingstendenser på dagtilbudsområdet 2017*. Bureau 2000. Hentet fra https://www.bureau2000.dk/CustomData/Files/Folders/6-pdf/43_udviklingstendenser-dagtilbud2017.pdf
- Schade, S. M. (2018). Barnehage og sykehjem – omfang, utvikling og organisasjonsformer. I B. Jensen, S. Antonsen, A. B. Erichsen, A. Berg, F. Voldnes, S. M. Schade & G. Høin. (Red.). *Kommersialisering av fellesgodene. Virkninger på skatteinntekter, lønn og samfunnsøkonomiske kostnader*. Lillehammer: Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2570157>
- Sivesind, K. H. (2017). The changing roles of for-profit and nonprofit welfare provision in Norway, Sweden, and Denmark. I K. H. Sivesind & J. Saglie (Red.). *Promoting active citizenship*.

- Markets and choice in Scandinavian welfare* (s. 33–74). Cham, Sveits: Springer International Publishing AG.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 7. mai). Norge bruker mest på de minste. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norge-bruker-mest-pa-de-minste>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 11. mars). Fødte. Hentet fra <https://www.ssb.no/fodte/>
- Statsministerens kontor. (2019). *Granavolden-plattformen. Politisk plattform for en regjering utgått fra Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig Folkeparti*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2626036/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Foreldrebetaling. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/foreldrebetaling/>
- Utdanningsforbundet (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Vlachos, J. (2011). Friskolor i förändring. I L. Hartman. (Red.). *Konkurrensens konsekvenser. Vad händer med svensk välfärd?* (s. 66–110). Stockholm: SNS Förlag. Hentet fra <https://www.sns.se/artiklar/konkurrensens-konsekvenser-vad-hander-med-svensk-valfard/>

Vedlegg

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Barnehagepedagogikk og barns rettigheter”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i hva som kjennetegner det pedagogiske innholdet i private barnehager. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Undersøkelsen er en del av min doktorgradsavhandling, der jeg undersøker det pedagogiske innholdet i private barnehager i Norge. Formålet med denne delen av prosjektet er å få innblikk i hvem som legger premissene for det pedagogiske innholdet i barnehagene, og om eierforhold har noen betydning for vektleggingen av henholdsvis lek og strukturerte læringsaktiviteter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Som doktorgradskandidat er jeg tilknyttet Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer, men står selv ansvarlig for prosjektet. Mine veiledere er Solveig Østrem (OsloMet) og Harald Thuen (HiNN).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta, fordi du er ansatt som pedagogisk leder i en privat barnehage. Jeg har også henvendt meg til 20 andre pedagogiske ledere, med spørsmål om deltagelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Samtalen vil vare i maks 45 minutter. Jeg vil gjøre lydopptak av samtalen, som deretter vil bli transkribert. Det jeg ønsker å snakke med deg om er hva du mener er viktig å vektlegge i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, hvem som legger premissene for det pedagogiske innholdet, og hvordan en typisk barnehagedag arter seg i din barnehage.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke intervjuene til det formålet som er beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være meg, og mine veiledere, som har tilgang til de transkriberte intervjuene. Lydfilene og de transkriberte intervjuene vil lagres på min PC. Denne har ikke tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk. Samtykkeskjemaene vil oppbevares i en skuff, med lås, på mitt kontor.

Jeg vil ikke stille spørsmål, eller hente inn, informasjon om navn, alder, bosted, arbeidsplass eller andre opplysninger som kan identifisere deg.

Jeg vil i løpet av våren analysere intervjuene, og bruke dem som grunnlag for en forskningsartikkel. Artikkelen vil bli publisert i et nordisk tidsskrift for pedagogikk. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne hverken deg eller barnehagen i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Doktorgradsprosjektet skal etter planen avsluttes desember 2019, med disputas vårsemesteret 2020. Intervjuene vil makuleres innen mai 2020.

Undersøkelsen er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, som har vurdert at prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Hanne Fehn Dahle, Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer på telefon: 93865129 eller 61 28 85 15. E-post: hanne.fehn.dahle@inn.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hanne Fehn Dahle

Phd-kandidat, Høgskolen i Innlandet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «barnehagepedagogikk og barns rettigheter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet *"Barnehagelæreres møte med konkurranse"?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnehagelæreres synspunkter og erfaringer med konkurranse mellom barnehager. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Undersøkelsen er en del av min doktorgradsavhandling, der jeg undersøker det pedagogiske innholdet i private barnehager i Norge. Formålet med denne delen av prosjektet er å få innblikk i hvilke synspunkter barnehagelærere, som er ansatt i større private barnehagekjeder, har om konkurranse, og hvilke implikasjoner de mener det har for arbeidet i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Som doktorgradskandidat er jeg tilknyttet Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer, men står selv ansvarlig for prosjektet. Mine veiledere er Solveig Østrem (OsloMet) og Harald Thuen (HiNN).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta, fordi du er barnehagelærer tilsatt i en større barnehagekjede. Jeg har også henvendt meg til syv andre barnehagelærere, med spørsmål om deltagelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Samtalen vil vare i maks 30 minutter. Jeg vil gjøre lydopptak av samtalen, som deretter vil bli transkribert. Det jeg ønsker å snakke med deg om er hva du mener om konkurranse mellom barnehager, hvilke føringer du har fått fra ledelse og eiere, og hvilke implikasjoner du tror konkurransen får for barna i barnehagen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke intervjuene til det formålet som er beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være meg, og mine veiledere, som har tilgang til de transkriberte intervjuene. Lydfilene og de transkriberte intervjuene vil lagres på min PC. Denne har ikke tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk. Samtykkeskjemaene vil oppbevares i en skuff, med lås, på mitt kontor.

Jeg vil ikke stille spørsmål, eller hente inn, informasjon om navn, alder, bosted, arbeidsplass eller andre opplysninger som kan identifisere deg.

Jeg vil i løpet av høsten analysere intervjuene, og bruke dem som grunnlag for en forskningsartikkel. Artikkelen vil bli publisert i et nordisk tidsskrift for pedagogikk. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne hverken deg eller barnehagen i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Doktorgradsprosjektet skal etter planen avsluttes våren 2020. Intervjuene vil makuleres innen juli 2020.

Undersøkelsen er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, som har vurdert at prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Hanne Fehn Dahle, Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer på telefon: 93865129 eller 61 28 85 15. E-post: hanne.fehn.dahle@inn.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hanne Fehn Dahle

Phd-kandidat, Høgskolen i Innlandet

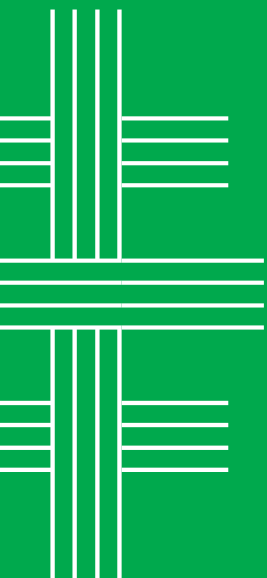
Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «barnehagelæreres møte med konkurranse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet juli 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



**Høgskolen
i Innlandet**

Denne avhandlingen er, med sitt fokus på større private barnehagekjeder, et bidrag til kunnskapsutviklingen om barnehagepedagogikk og nye eierstrukturer i barnehagesektoren. Avhandlingens empiriske grunnlag er kvalitative forskningsintervjuer, dokumentanalyse av barnehageårsplaner og et bestemt arbeidsverktøy.

Avhandlingens funn viser konturene av en ny type private barnehageeiere, som griper inn i det pedagogiske innholdet i barnehagen ved å ta kontroll over faglige tema, og ved å profilere definerte standarder og utbyttegarantier. Dersom dette er tilfelle vil det kunne defineres som et brudd med den norske barnehagepedagogiske tradisjonen, som har vektlagt en helhetlig pedagogikk som inkluderer barns initiativ og muligheter til å følge lekende impulser.