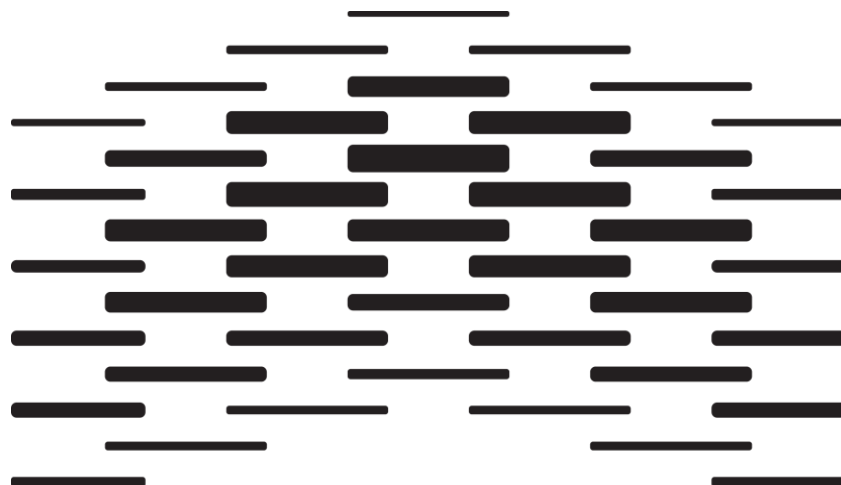


*«Det handler om å bli hørt!»*

# **Barnehagelæreren som deltager i den offentlige debatt**

**Mari Aune Berger**

**2014**



---

**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

**Høgskolen i Oslo og Akershus, avdeling for lærerutdanning og internasjonale  
studier, Master i barnehagepedagogikk**



# Forord:

Det er vemodig og lettende å endelig sette siste strek i masteroppgaven og for studielivet. Disse årene har vært preget av en bratt læringskurve, masse humor og store utfordringer, venner for livet fra et sterkt studiesamhold, sur kaffe og ubetalelige øyeblikk. Denne reisen er over, men jeg tar med meg all lærdom og opplevelser og legger de på et trygt sted. Det ville vært umulig å gjennomføre denne reisen alene, noen må takkes!

Takk til den enestående Brit Nordbrønd som på nytt tente barnehageflammen i meg. Du utfordret meg og inspirerte meg til å tenke nytt. Takk for at du har gjort meg klokere. Kunnskap er uten tvil makt!

Takk til min veileder Anne Greve for verdifull veiledning. Takk for gode tilbakemeldinger, og for at du alltid har vært tilgjengelig når jeg har trengt deg. En ekstra takk for at du har hatt tro på meg, og fått meg til å ha tro på meg selv. Tusen takk!

En spesiell takk til mine medstudenter som har sørget for gode diskusjoner, meningsutvekslinger, engasjement og inspirasjon. Å havne i et studiemiljø med så mange flotte, faglig sterke og inspirerende folk er gull verdt. Å vite at alle dere skal ut i barnehagesektoren gjør meg stolt og glad, og ikke minst håpefull for barnehagens fremtid.

Ekstra tusen takk til Mari og Finn, barnehageinspiratorene! Wow! Takk for gode samtaler om alle de viktige ting, faglige diskusjoner, litteraturtips, kritiske spørsmål og pedagogisk inspirasjon. Masterlivet ville i sannhet vært kjedelig uten dere!

Takk til alle fine venner og en tålmodig kjæreste som fortsatt er der selv om jeg har vært fraværende. Dere er best, gleder meg til å bruke masse tid sammen med dere! Endelig kan jeg slutte å si: «Kan ikke, jeg må jobbe med master'n!».

Til slutt må jeg tusen takk til mine informanter. Denne studien hadde ikke eksistert uten deres engasjement og jeg er evig takknemlig for at dere ville dele deres opplevelser med meg. Måtte dere aldri miste deres mot og engasjement, og bli i barnehagene. Vi trenger flere som dere!

*Til mormor & morfar*

# Summary

This study examines three early childhood education teachers' experiences on participating in the public debate on critical issues affecting their workplace, profession and early childhood education in general. Through an interview study, I sought insight into why three early childhood education teachers choose to express themselves publicly. The study focuses on the experiences they have regarding being participants in various venues in the public domain, as well as the factors that may be limiting early childhood education teachers' participation in the public debate. Through critical theory, I have focused attention on processes that might promote specific interests at the expense of others, and I have tried to reveal certain social and political conditions in which the realm of early childhood education operates within.

The study addresses the specific laws and policies early childhood education teachers must deal with as a citizen, worker and professional performer, and touches in on some of these implications. Loyalty conflicts related to the employer and the teachers own professional practice are highlighted and discussed through the basis of a professional ethical perspective.

Using Jon Hellesnes (1992b) concept of «danning», and Hans Skjervheims (1996) view of commitment in exchange of meaning through discussion, action and policy, the early childhood education teacher is seen through a participating actors perspective in which ethical awareness and critical reflection enables the teacher's public commitment as loyalty to their own professional practice and private mandate. Participantship and involvement is inserted into a democracy understanding with contributions from Chantal Mouffe's (2002, 2005) «conflictual consensus» in the radical democracy.

The study's analysis is based on Braune & Clarke (2006, 2013) thematic analysis which focuses on the identification, analysis and reporting of issues within a research material, hereof three interviews. The study touches themes that deal with the development of early childhood education, early childhood education teachers' professional formation, and discusses which actors should be forerunners for the early childhood education content.

This study finds that the interviewed early childhood education teachers' motivation for expressing themselves publicly lies within a strong sense of loyalty to the children. Through academic, professional judgment and ethical awareness they create a counter-

power and emerge as children's ambassadors. Possessing knowledge of the political structures and processes in which the early childhood education field operates within works as a precondition for them being able to stand up as political actors and participate in the public debate. The study also highlights the importance of an open municipality where accessible information within and outward could open up for a more appropriate and rich public debate.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD:</b> .....	<b>1</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>2</b>
<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 PRESENTASJON AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	7
1.1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	9
1.1.2 Tidligere forskning .....	11
1.2 EN SEKTOR I RASK ENDRING.....	16
1.2.1 Et økonomisk språk.....	17
1.2.2 Samtidige barnehagepolitiske endringer markerer seg.....	18
1.3 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED .....	20
1.4 AVGRENSNING.....	21
1.5 STUDIENS VIDERE OPPBYGGING .....	22
<b>KAPITTEL 2: TEORETISK INNGANG</b> .....	<b>23</b>
2.1 KRITISK TEORI SOM TEORETISK INSPIRASJON FOR STUDIEN .....	23
2.1.1 En kritisk kunnskapsinteresse .....	25
2.1.2 Chantal Mouffes radikale demokrati .....	26
2.1.3 Danning og tilpasning .....	29
2.1.4 Deltager og tilskuer.....	31
2.1.5 Forskerrollen innenfor kritisk teori .....	32
<b>KAPITTEL 3: BARNEHAGELÆRERENS PLIKTER OG RETTIGHETER</b> .....	<b>33</b>
3.1 BARNEHAGELÆREREN SOM KOMMUNALT ANSATT.....	33
3.1.1 Ytringsfrihet.....	33
3.1.2 Lojalitetsplikt.....	34
3.1.3 Taushetsplikt.....	36
3.1.4 Varsling .....	36
3.1.5 Et komplekst og motsetningsfylt lovverk.....	38
<b>KAPITTEL 4: BARNEHAGELÆREREN SOM PROFESJONSUTØVER</b> .....	<b>40</b>
4.1 BARNEHAGELÆRERYRKET – EN PROFESJON? .....	41
4.2 GRUNNLEGGENDE TREKK VED PROFESJONSETIKK.....	45
4.3 EN ETIKK FOR PROFESJONALISERING .....	50
<b>KAPITTEL 5: METODEVALG OG DATAINNSAMLING</b> .....	<b>52</b>
5.1 VALG AV METODE .....	52
5.1.1 Narrativer som inngang.....	54
5.1.1.1 Relevans for studien.....	55
5.1.2 Utvalg av informanter, et strategisk valg .....	55

5.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU .....	58
5.2.1 Gjennomføring av intervju.....	60
5.2.2 Min rolle som intervjuer .....	61
5.2.3 Transkribering av intervjuene .....	63
5.2.4 Offentlig ytring som sensitivt tema .....	64
5.2.5 Ethiske dilemma og overveielser .....	65
5.2.6 Styrker og svakheter ved bruk av metoden .....	66
5.3 TOLKNING OG ANALYSE AV INTERVJUENE.....	67
5.4 AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....	73
<b>KAPITTEL 6: PRESENTASJON AV ANALYSEDATA OG DRØFTING AV FUNN.....</b>	<b>73</b>
6.1 INNLEDNING .....	73
6.2 KATEGORI 1: MENINGSFULLE ARBEIDSSITUASJONER.....	74
6.2.1 Meningsfylt hverdag og inkluderende arbeidsmiljø .....	75
6.3 KATEGORI 2: UTFORDRENDE ARBEIDSSITUASJONER .....	76
6.3.1 Bemanningsproblematikk .....	76
6.3.2 Tidspres .....	77
6.3.3 Mangel på beslutningsmakt .....	77
6.3.4 En leder alene.....	78
6.3.5 Oppsummering.....	79
6.4 KATEGORI 3: YTRINGSMOTIVASJON .....	81
6.4.1 «Det handler om å bli hørt» .....	81
6.4.2 En talsperson for barna.....	83
6.4.3 Oppsummering.....	83
6.5 KATEGORI 4: EFFEKTER AV YTRINGEN .....	85
6.5.1 En arbeidsplass i utvikling.....	85
6.5.2 Utfordrende følger på arbeidsplassen.....	86
6.5.3 Oppsummering: .....	87
6.6 KATEGORI 5: LOJALITET .....	89
6.6.1 Lojalitet til arbeidsgiver .....	89
6.6.2 Lojalitet til barn.....	91
6.6.3 Oppsummering.....	92
6.7 KATEGORI 6: PROFESJONALITET .....	95
6.7.1 Profesjonsutøvelse .....	95
6.7.2 En kritisk bevissthet .....	96
6.7.3 En politisk aktør.....	97
6.7.4 Oppsummering: .....	97
6.8 KATEGORI 7: PROFESJONSETIKK.....	99
6.8.1 Barnehagelovens formålsparagraf.....	99

6.8.2 Etisk bevissthet .....	100
6.8.3 Oppsummering.....	100
6.9 TRÅDENE TREKKES SAMMEN .....	102
<b>KAPITTEL 7: AVSLUTNING .....</b>	<b>107</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>110</b>
VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAGELSE .....	122
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....	124
VEDLEGG 3: INNVILGET SØKNAD NSD .....	125



# Kapittel 1: Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

Tema for mitt masterprosjekt omhandler barnehagelæreres erfaringer med å ytre seg i det offentlige rom om kritikkverdige forhold vedrørende egen profesjon, sektor eller arbeidsplass. Jeg er ute etter å finne ut av hvordan noen barnehagelærere opplever sin egen arbeidssituasjon, hvordan de erfarer å uttale seg offentlig, eventuelle reaksjoner fra ledelsen etter offentlig ytring, og også om hvilke eventuelle effekter ytringene førte med seg. Jeg ønsker også å finne ut hvorfor de respektive barnehagelærerne velger å uttale seg offentlig, og hvorfor det er viktig for dem. Min problemstilling ut i fra dette er:

- *Hvorfor har tre yrkesaktive barnehagelærere valgt å ytre seg offentlig om kritikkverdige forhold vedrørende egen profesjon og sektor, og hvilke erfaringer gjør de seg om dette?*

Med en slik problemstilling fordres flere betingelser. En betingelse er at studien retter fokus mot barnehagelærere som faktisk ytrer seg, og at det eksisterer forhold de anser som kritikkverdige innenfor egen sektor. Det vil derfor være interessant å finne ut hvordan de opplever sin arbeidssituasjon, og hva de anser som kritikkverdig, samt hva som kan ligge til grunn for den offentlige ytringen. Jeg har derfor konstruert enkelte forskningsspørsmål, og vil forsøke å belyse problemstillingen ved hjelp av disse.

Studiens forskningsspørsmål er følgende:

1. Hvordan opplever barnehagelærerne sin egen arbeidssituasjon?
2. Hvilke faktorer kan bidra til å begrense barnehagelæreres deltagelse i den offentlige debatt?

Disse spørsmålene har vært i utvikling gjennom hele prosessen, og danner grunnlag for studiens empiri og analytiske tilnærming.

Det som interesserer meg, er de yrkesaktive barnehagelærernes erfaringer med å ytre seg i det offentlige rom om kritikkverdige forhold vedrørende egen arbeidsplass, profesjon eller sektor. «Yrkesaktive» viser her til barnehagelærere som jobber i barnehage. «Offentlige rom» viser til fysiske steder, som forsamlingslokaler, offentlige debatter, appeller og lignende, men også «rom» i form av offentliggjorte leserinnlegg i aviser, blogginnlegg, uttalelser i intervjuer, publiserte kronikker eller

lignende. Å gi en klar definisjon på nettopp hva kritikkverdige forhold er og kan innebære, er en vanskelig oppgave. Uttømmende lister med eksempler presenteres ofte innenfor ulike sektorer og bedrifter, med den hensikt at en for snever definisjon kan virke begrensende på arbeidstakers ytringsfrihet<sup>1</sup> og varslingsrett<sup>2</sup> (Arbeidstilsynet, 2014). Hva som defineres som kritikkverdig er ikke av generaliserbar størrelse. Regelbrudd knyttet til yrkesutøvelse, profesjonalitet og praksis vil kunne defineres som kritikkverdig, men også normer og verdier vil kunne være med på å sette rammene for hvordan en arbeidstaker definerer noe som kritikkverdig. Jeg har videre i denne studien valgt å anvende meg av Arbeidstilsynets betegnelse av kritikkverdige forhold som «forhold som er, eller kan være, i strid med virksomhetens lover og regler, virksomhetens retningslinjer, eller alminnelig oppfatning av hva som er forsvarlig eller etisk akseptabelt» (Arbeidstilsynet, 2014). Denne beskrivelsen beveger seg inn på flere punkter jeg opplever som aktuelt innenfor barnehagesektoren; det overordnede, juridiske lov- og rammeverk barnehagelærere er forpliktet og pålagt å jobbe mot, lokale retningslinjer, profesjonsetiske dilemmaer, samt allmenngyldige normer og verdier. Det må derfor understrekes at i denne studien vil enkelte faktiske forhold oppleves og betegnes som kritikkverdige til tross for at de ikke er lovstridige. Gråsonefeltene mellom lovverk, rettigheter, plikter og etiske verdier ser jeg på som spesielt interessant.

Jeg har vært i kontakt med barnehagelærere som jobber som pedagogiske ledere eller barnehagelærere i Oslo kommune. Dette begrunnes i Oslo kommunes utarbeidede lovverk knyttet til åpenhet og offentlig ytring, samt igangsatte barnehageprosjekter som er spesielle for Oslo kommune. Jeg vil derfor vise til undersøkelser som har rettet fokus mot arbeidstakers muligheter til offentlig ytring med Oslo kommune som arbeidsgiver. Jeg gjør en nærmere redegjørelse av dette under oppgavens avgrensning, punkt 1.4. Felles for barnehagelærerne involvert i studien er at de alle har ytret seg offentlig om forhold de anser som kritikkverdige knyttet til egen profesjon og sektor samtidig som de jobber i barnehage. De har alle blitt intervjuet, og omtales videre i studien under fellesbetegnelsen barnehagelærere eller informanter. Tre barnehagelærere som jobber i barnehage innenfor Oslo kommune er deltagende i prosjektet.

I denne studien viser «arbeidstaker» til de yrkesaktive barnehagelærerne. «Arbeidsgiver», «ledelse» og «barnehageeier» viser til organer over barnehagens styrer, om ikke dette er presisert annerledes. «Arbeidsgiver», «ledelse» og

---

<sup>1</sup> Jeg gjør rede for Grunnlovens bestemmelse om ytringsfrihet i kapittel 3; Barnehagelærerens rettigheter og plikter.

<sup>2</sup> Arbeidstakers varslingsrett utdypes i kapittel 3; Barnehagelærerens rettigheter og plikter.

«barnehageeier» sammenfattes som Oslo kommune. Jeg vil anvende meg av titlene om hverandre.

### 1.1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er flere grunner til at nettopp denne tematikken interesserer meg, basert både på personlige og faglige erfaringer. Med lang fartstid innenfor barnehagesektor har jeg etter hvert dannet meg et stort nettverk av barnehagelærere, pedagogiske ledere, lærere og medstudenter. På den ene siden har jeg blitt opplyst om lojalitetskonflikter innen barnehagesektor gjennom felles studenter, kolleger og venner, samt offentlig debatt. Jeg har også blitt gjort oppmerksom på barnehagelærere som har blitt omtalt som illojale fra barnehageeier og enhetsledere, og styrere og barnehagelærere som har fått munnkurv fra barnehageeier knyttet til uttalelser i media, informasjon til foreldre om forhold knyttet til bemanningsavvik, risikovurderinger, fattede vedtak, samt mangel på pedagogisk ledelse og personale. Vi hører til stadighet om bemanningsproblematikk og høyt sykefravær i Oslos barnehager. Økende gruppestørrelser og flere barn, men færre voksne. Vikarstopp grunnet dårlig økonomi og opphetede tilsynsdebatter synliggjøres stadig i media. Samtidig viser Arbeidsforskningsinstituttets årlige analyse av tilstandstatusen i norsk arbeidsliv at barnehagelærere er blant de yrkesgruppene som er mest fornøyde med sin jobb (Bergene, Drange, Egeland, Mamelund & Steen, 2013). Jeg finner dette paradokset interessant, og er derfor interessert i å finne ut hvordan barnehagelærerne selv opplever sin arbeidssituasjon, til tross for at de har ytret seg offentlig om forhold de anser som av kritikkverdig størrelse. Som genuint opptatt av barnehagepolitikk, har jeg også til stadighet spurt meg selv hvor barnehagelærernes stemmer blir av i den offentlige debatten vedrørende barnehagepolitiske vedtak og beslutninger.

Rent historisk har barnehagelærerinnene fra begynnelsen av 1900-tallet spilt en betydningsfull rolle i kampen om barnehagens innhold og posisjon. De tidlige barnehagelærerinnene var selv aktive og krevde utbygging og utvikling av barnehager, og de var med på å ytre seg offentlig om barnehagesaker og kjempet for barns rettigheter (Greve, Jansen & Nordbrønd, 2013). Barnehagelærerinnene fremmet et aktivt engasjement og en deltagelse i debatter i tidsskrifter, komiteer som behandlet barnehagespørsmål, samt møter med politikere og Storting. Barnehagen, og hva den skulle bestå av, sto i sentrum for dem og deres engasjement (Greve, 1995). Barnehagesektoren besto av de samme aktørene innad i utdanningen, parallelt som de var i arbeid i barnehagene. Barnehagelærerinnene var på denne måten premissleverandører for barnehagens innhold, oppgaver og utvikling.

I dag kan en annen utvikling innenfor barnehagesektor identifiseres. Andre aktører vil være med på å fastsette hva barnehagene skal inneholde. Styringsdokumenter utsendt av andre enn pedagoger råder, og økonomiske interesser kan synes å dominere barnehagepolitikken. Mange vil hevde at profesjonen, slik vi kjenner den i dag, er truet (Freidson, 2001; Dahlberg & Moss, 2005; Johansson, 2006; Osgood, 2006). Parallelt som utviklingen har gått mot en mer statlig styring over barnehagenes oppgaver kan det virke som om barnehagelærerne har blitt mindre synlige i den offentlige debatt vedrørende egen sektor. Jeg er opptatt av at barnehagelærere skal kunne ha mulighet til å delta i politiske debatter om egen profesjon og arbeidsforhold, stå frem som politiske aktører, og bidra til at stemmer fra barnehagefeltet løftes frem i debatter om barnehagesaker. Jeg ser på en slik deltagelse som et aktivt valg om å ta sitt samfunnsmandat på alvor. Ved å ikke delta kan en risikere å miste makt og innflytelse på et område en ikke bør miste makt og innflytelse på. I kjølvannet av en slik utvikling kan andre aktører melde sin interesse for barnehagen, og omskape barnehagen i egen favør, som kan bryte med den nordiske barnehagemodellens helhetlige syn på lek, omsorg, læring og danning (Løvlie, 2013).

Som nevnt innledningsvis er det de yrkesaktive barnehagelærernes erfaringer med offentlig ytring som interesserer meg. Med yrkesaktive mener jeg i denne sammenheng barnehagelærere som ytrer seg offentlig samtidig som de jobber i barnehagene. Dette opptar meg spesielt, da jeg opplever flere som er aktive i den offentlige barnehagedebatt i dag er utdannede barnehagelærere som befinner seg i andre stillinger som for eksempel høyskolelektorer, doktorstipendiater, forelesere og forskere. Jeg har gjennomgående spurt meg selv om posisjon kan ha noe å si for hvordan man ytrer seg, og om man ytrer seg i det hele tatt. Jeg er også spesielt interessert i gråsonefeltet som ligger mellom barnehagelæreres profesjonsetiske forankring og de gjeldende lovverk og retningslinjer ansatte i Oslo kommune må forholde seg til.

Som opptatt av at barnehagelæreres stemmer skal høres i den offentlige debatt vil dette legge føringer for mitt prosjekt. Slik jeg ser det, vil det være tilnærmet umulig å sette i gang et prosjekt om et tema som interesserer en, uten å ha noen meninger eller synspunkt om det som skal undersøkes. Min agenda er tydelig synliggjort gjennom studiens fokus og tilnærming og fremmer et ønske om å synliggjøre barnehagelærerne som selv jobber i barnehagene i den offentlige debatt. Samtidig må jeg også spørre meg om det er mulig å fristilles fra egen agenda. Slik jeg ser det, kan det å være bevisst på egne forutinntattheter og eventuelle fordommer være med på å begrense eventuelle feilregistreringer og feiltolkninger. Både tema, problemstilling,

forskningsspørsmål og metodevalg vil gjenspeile meg som forsker. Jeg har derfor valgt en tilnærming til feltet som forutsetter at jeg som forsker er synlig. Dette kommer jeg nærmere inn på under kapittel 2; Teoretisk inngang.

### 1.1.2 Tidligere forskning

Arbeidstakeres muligheter til deltagelse i offentlig debatt og perspektiver på ytringsfrihet og lojalitetsplikt overfor arbeidsgiver er et tema som har vist seg som spesielt aktuelt i det offentlige ordskiftet siden 2004. I 2004 ble Grunnlovens § 100, om ytringsfrihet, ettertrykkelig endret for å sikre borgere et styrket vern mot ytringer i et moderne samfunn (St.meld. nr. 26 (2003-2004), 2004). Grunnlovsendringen trekker spesielt frem arbeidstakeres ytringsfrihet, og fremhever at «den nye bestemmelsen også omfatter vern mot privates inngrep i ytringsfriheten, for eksempel arbeidsgivers innskrenkning av ytringsfriheten overfor sine arbeidstakere» (St. meld. nr. 26 (2003-2004), 2004, s. 14). En spesiell lovfesting av arbeidstakeres rett til ytring, og en aktualisering av arbeidsgivers innskrenkning av ansattes ytringsfrihet, kan signalisere nødvendigheten av en slik lovfesting, og aktualiserer således studiens tematikk. Jeg vil i det følgende presentere fem undersøkelser fra offentlig sektor som berører tematikk rundt enkelte yrkesgruppers opplevelser av ytringsfrihet og lojalitetsplikt. Da grunnlovsendringen i 2004 hadde som formål å styrke arbeidstakeres ytringsfrihet overfor sin arbeidstaker, og samtidig begrense en arbeidsgivers eventuelle innskrenkning av arbeidstakeres ytringsfrihet, velger jeg her å presentere undersøkelser fra 2004 og frem til i dag. Jeg har også valgt å fokusere på yrkesgrupper som ligger tett opp til barnehagelærerprofesjonen.

Oslo Redaktørforening foretok i 2004 en undersøkelse i samarbeid med Utdanningsforbundet om offentlig ansatte skolelederes ytringsfrihet i Oslo og Akershus. Sentrale funn fra undersøkelsen viser at halvparten av respondentene oppgir at kravet om lojalitet overfor arbeidsgiver fører til at de vegrer seg for å ta del i offentlig debatt. Nesten tre fjerdedeler mener kravene til lojalitet er blitt strengere de siste årene. Informantene mener det eksisterer et markant skille mellom skoleledernes syn på hvor de bør ha sin lojalitet og hvor de opplever at deres overordnede mener skolelederne skal ha sin lojalitet. I undersøkelsen konkluderes det med at mange av de ansatte føler seg kneblet og våger ikke bidra i den offentlige debatt i frykt for represalier (Oslo redaktørforening, 2004).

Den samfunnsvitenskapelige forskningsstiftelsen FAFO, foretok i 2005 en pilotstudie av et utvalg medarbeidere i utdannings- og pleie- og omsorgssektorens erfaringer med

å varsle<sup>3</sup> (Skivenes & Trygstad, 2005). 15 av 17 informanter som ble intervjuet har varslet internt og eksternt om forhold de har opplevd som kritikkverdige på egen arbeidsplass. Manglende medvirkning i beslutningsprosesser, samt situasjoner som har blitt betraktet som akutt både for ansatte og brukere fremheves. Samtlige informanter har opplevd begrensninger i ytringsfriheten, med varierende konsekvenser. Studien viser for eksempel at varslingens alvorlighetsgrad påvirker effektene på arbeidsplassen i ettertid (Skivenes & Trygstad, 2005).

Arbeidsforskningsinstituttet gjorde i 2005 en undersøkelse av sykepleieres muligheter og begrensninger ved å ytre seg internt og eksternt om kritikkverdige forhold på arbeidsplassen (Hetle, 2005). Undersøkelsen har også fokusert på hvorvidt arbeidstakere opplever forbud mot å ytre seg internt eller internt i form av pålagt «munnskurv» av ledelsen (Hetle, 2005). Rapporten gir en beskrivelse av enkelte mekanismer som kan føre til tause arbeidstakere og organisasjoner. Undersøkelsen belyser at intern kritikk anses som en trussel innad i organisasjonen, og viser til en årsakskjede som bidrar til de ansattes munnskurv. De finner at arbeidstaker som varsler opplever og frykter reaksjoner eller sanksjoner fra ledelse, men viser også til mer alvorlige følger, som trakassering og sjikane på arbeidsplassen (Hetle, 2005).

En ferskere rapport gjort av analysebyrået Respons på vegne av Utdanningsforbundet (2012a) blant et representativt utvalg på 300 yrkesaktive barnehagestyrere viser at halvparten av styrere i norske barnehager mener det er liten eller ingen aksept for å uttale seg kritisk i offentligheten om barnehagepolitiske- eller -praktiske tema. Oslo kommune kommer også dårligere ut enn de øvrige kommunene i landet (Utdanningsforbundet, 2012a). Leder av Unio, hovedorganisasjonen for universitets- og høyskoleutdannede, Anders Folkestad, mener tallene er et uttrykk for en lydighetskultur innen offentlig sektor, der lojaliteten forskyves fra medarbeiderne og oppover i systemet. Administrerende direktør i Arbeidsgiverforeningen Spekter, Anne-Kari Bratten, mener på sin side tallene representerer ledernes dedikasjon og lojalitet til virksomheten de jobber innenfor, og at offentlig sektor må drives av ledere som lojalt følger opp de vedtak politikerne gjør (Gimmestad, 2013). Om rapportresultatene er tilfelle for styrerne, er jeg nysgjerrig på hva dette gjør med barnehagelærernes muligheter til ytring.

I tillegg til disse rapportene har Oslo redaktørforening i 2014 foretatt en undersøkelse knyttet til ytring i offentlig sektor. Et utvalg mellomledere i helse-, utdannings- og

---

<sup>3</sup> Jeg redegjør nærmere for varslingsbegrepet under punkt 1.1.2.1; Varslere i vinden, samt punkt 3.1.4; Varsling.

politisektoren har blitt spurt om utviklingen vedrørende yringsfrihet og lojalitetskrav de siste årene. Nær 60 prosent oppgir at deres reelle yringsfrihet er underordnet kravet om lojalitet til ledelsen. Under seks prosent av offentlige mellomledere opplever at deres yringsfrihet står sterkere enn lojaliteten til arbeidsgiver. Fire av 10 svarer at den administrative ledelsens krav til lojalitet er blitt strengere de siste årene (Oslo redaktørforening, 2014a, 2014b, 2014c) De har også sammenlignet tall fra undersøkelsen fra 2004 (Oslo redaktørforening, 2004), og konkluderer med at arbeidstakeres reelle yringsfrihet har blitt svekket på disse ti årene. I følge disse undersøkelsene viser det seg at mange arbeidstakere innenfor offentlig sektor i Oslo kvier seg for å uttale seg offentlig. De ovennevnte undersøkelsene viser at yringsfrihet, lojalitetsplikt og offentlig debatt er både omstridt og aktuelt.

### *1.1.2.1 Varslere i vinden*

Jeg fokuserer i denne studien på barnehagelærernes egne opplevelser og erfaringer med å ytre seg offentlig om kritikkverdige forhold omhandlende eget yrke og profesjon. «Varsling» er en betegnelse som ofte anvendes i sammenheng med offentlig ytring, og knyttes til synliggjøring av kritikkverdige forhold på egen arbeidsplass. Der offentlig ytring viser til uttalelser i offentlige fora, beskrives varsling som en handling hvor arbeidstakere melder fra om hendelser eller informasjon de anser som kritikkverdige forhold på egen arbeidsplass, samtidig som de opplever en begrensning i sine yringsmuligheter (Hetle & Sørensen, 2005). En varsler betegner personen som avdekker disse kritikkverdige forhold som tilsynelatende ønskes hemmeligholdt fra ledelse og sjefer, og melder fra om de faktiske forhold internt i virksomheten, eller offentliggjør informasjon eksternt til media eller andre tilsynsmyndigheter. Selv om en varsler har som hensikt å avdekke forhold som ikke ønskes oppmerksomhet, har likevel varsleren bestemte retningslinjer å følge. Det følger ved loven at en arbeidstakers fremgangsmåte ved varslingen skal foregå på en forsvarlig måte (Arbeidsmiljøloven [aml], 2005). Hvilken prosedyre som skal følges for at varslingen anses som forsvarlig angis ikke spesifikt, men det presiseres at arbeidstaker har rett til å varsle i samsvar med virksomhetens rutiner for varsling (aml, 2005). I følge Arbeidstilsynet (2014) skal enhver virksomhet skal ha utarbeidet rutiner for intern varsling, eller iverksatt tiltak som legger forholdene til rette for intern varsling ved kritikkverdige forhold. Skal varslingen foregå på en forsvarlig måte, skal arbeidstaker varsle i henhold til disse rutineene, såfremt forholdene det varsles om ikke er formålstjenlig å varsle internt.

Fenomenet «varslere» har de siste årene fått betydelig oppmerksomhet i media, og har gjort at skandaler i offentlig forvaltning og i næringslivet har blitt kjent. Det kan imidlertid virke som om forholdet mellom varsling og offentlig ytring oppleves

diffust. Arbeidstakere kan synes å mangle et bevisst forhold til forskjellen på varsling og kritiske ytringer i offentligheten, som kan føre til at retningslinjene for varsling oppfattes som retningslinjer for all form for offentlige og/eller kritiske ytringer (Kokkvold & Holm, 2007). Jeg vil derfor presentere et utvalg offentliggjorte saker jeg mener belyser denne problematikken, og berører temaer som ytringsfrihet, varsling og lojalitet.

#### *«Uten tillatelse fra sjefen»*

Høsten 2000 uttalte en lærer seg kritisk om forholdene på en Osloskole. Dette førte til tjenestepåtale fra arbeidsgiveren, med grunnlag av at læreren hadde uttalt seg kritisk til pressen om forholdene ved sin egen arbeidsplass uten å ha innhentet tillatelse fra sine overordnede. Oslo kommune anså ytringen som brudd på lærernes lojalitetsplikt overfor arbeidsgiver. Saken ble klaget inn til Sivilombudsmannen, og læreren fikk medhold. Oslo kommune avviste imidlertid Sivilombudsmannens kritikk, og opprettholdt tjenestepåtalen (Kommunal Rapport, 2004).

#### *«Behov for endring i uttrykksmåte»*

En kommunalt tilsatt lærer uttalte seg kritisk om kommunens enkelte etater i leserinnlegg. Kommunen innkalte læreren til et møte, hvor kommunen understreket for læreren et «behov for endring i uttrykksmåte i forbindelse med avisinnlegg av hensyn til kollegaer og til arbeidsmiljøet i kommunen» (Sivilombudsmannen, 2006a, s. 22). Sivilombudsmannen konkluderte med at læreren ytret seg som privatperson, og at ytringen innebar derfor ikke brudd på lojalitetsplikten.

#### *«En rektors kritiske innlegg»*

En rektor mottok skriftlig advarsel i sitt arbeidsforhold fordi han etter kommunens syn ikke lojalt fulgte opp kommunestyrets vedtak om omorganisering av oppvekstsektoren, blant annet ved å skrive kritiske innlegg i lokalavisen. Videre ble han etter ordførerens forslag ikke tilbudt en stilling han hadde søkt, til tross for at han var best formelt kvalifisert og hadde lengst tjenestetid (Sivilombudsmannen, 2006b).

#### *«En lærers kritiske uttalelse i avisen»*

En kommunalt ansatt lærer uttalte seg i avisen om et skoleutviklingsprosjekt i en kommune. Læreren opplevde reaksjoner fra kommunen etter ytringen (Sivilombudsmannen, 2012). Læreren mente på sin side at kommunens reaksjon på avisoppslaget var en begrensning i hans ytringsfrihet. Saken ble klaget inn til sivilombudsmannen. Sivilombudsmannen mente saken gjaldt ytringsfrihet og ble ikke



ansett som en varslersak. Han mente lærerens uttalelser lå innenfor yringsfriheten, og derfor ikke i strid med prinsippet om ansattes lojalitetsplikt. Kommunens reaksjon fremsto som en ulovlig begrensning i lærerens yringsfrihet, og Sivilombudsmannen kom med kritiske bemerkninger til kommunens behandling av saken. Kommunen ble bedt om å vurdere saken på nytt (Sivilombudsmannen, 2012).

#### *«Ulovlig gjengjeldelse etter varslings»*

En offentlig ansatt varslet om kritikkverdige forhold på egen arbeidsplass. Den ansatte opplevde en gjengjeldelse etter varslingsen i form av en skriftlig irettesettelse fra ledelsen. Saken ble klaget inn til Sivilombudsmannen, som konkluderte med at irettesettelsen var en ulovlig gjengjeldelse fra arbeidsgiver, og ba kommunen om å vurdere saken på nytt, samt sikre arbeidstakers rett til økonomisk kompensasjon (Sivilombudsmannen, 2013).

#### *«Ordrenekt»*

40 skolelærere på barnetrinnet nektet å fylle ut et evalueringsskjema hvor forventet eller ikke forventet måloppnåelse hos deres elever registreres. To lærere var initiativtakere, og risikerte å miste jobben for ordrenekt. Lærerne ble sykemeldte grunnet store påkjenninger, men beholdt jobben såfremt de aksepterte det fattede vedtak om anvendelse av det omfattende målesystemet. Bystyret skal på nytt evaluere målesystemet, og komme frem til en bedre løsning på hvordan barnas måloppnåelse kunne registreres. En av de to lærerne sier at han generelt er opptatt av å følge lovlig fattede vedtak, men som lærer vil lojaliteten alltid ligge hos elevene (Aasen, 2014).

Sivilombudsmannens årsmelding for 2013 trekker frem varslings og offentlig ansattes yringsfrihet, og viser til flere saker hvor saksbehandlingen finner interne instruksjoner og retningslinjer knyttet til hvordan arbeidstakere skal forholde seg til media og andre omgivelser. Her viser han til at enkelte internt utarbeidede presse- og arbeidsreglement ulovlig begrenser ansattes yringsfrihet (Sivilombudsmannen, 2014). Sivilombudsmannens søkelys på offentlige ansattes rett til yringsfrihet i samtlige årsrapporter jeg har lest, signaliserer for meg at det er utydigheter i både lovverk og kommuners tolkning av disse (Sivilombudsmannen, 2007, 2013, 2014). Sivilombudsmannen erfarer gjennom arbeid med klagesaker og i kontakt med arbeidstakere at offentlige arbeidsgivere i praksis søker å legge bånd på offentlig ansattes yringsfrihet, i strid med grunnlovsvernet (Sivilombudsmannen, 2007). Sivilombudsmannen viser i årsmeldingen for 2013 til årsmeldingen fra 2006, og presiserer nok en gang at:

Det kan synes som om Grunnlovens styrkede vern om yrtingsfriheten ennå ikke har fått det tiltenkte gjennomslag i praksis, og at flere offentlige arbeidsgivere fortsatt praktiserer et foreldet syn på ansattes yrtingsfrihet og rett til varsling. Dette reiser spørsmål om det bør iverksettes tiltak med sikte på informasjon og holdningsendring blant ledere i den offentlige forvaltning (Sivilombudsmannen, 2007, s. 25).

Da dette sitatet kommer fra et organ som til daglig arbeider med klagesaker i offentlig sektor, signaliserer dette for meg problemets realitet. Sivilombudsmannens presisering av egen bemerkning i årsmeldingen for 2006 trekkes på nytt frem i årsmeldingen for 2013, noe som kan være et bilde på at en utvikling i positiv retning er av manglende størrelse (Sivilombudsmannen, 2014). Jeg har her valgt å presentere et lite utvalg av offentliggjorte saker for å belyse studiens tematikk. Det er samtidig viktig å poengtere at saker som tas opp og løses internt og uten konflikter på arbeidsplassen sjelden er mediedekt, og det må derfor tas høyde for at det utvilsomt finnes saker av annen karakter. Samtidig trekker Sivilombudsmannen frem at enkelte klageforhold som kan berøre en arbeidsgivers uakseptable reaksjoner eller begrensning av ansattes yrtingsfrihet sjelden publiseres av hensyn til klagerens anonymitet (Sivilombudsmannen, 2014).

I arbeid med å finne saker som kunne belyse en lojalitetsproblematikk og offentlig ansattes begrensninger eller muligheter i yrtingsfriheten innenfor offentlig sektor har jeg funnet et mangfold av saker. Men sakene om barnehagelærerne uteblir. Hva dette kan skyldes har jeg reflektert mye rundt, og jeg har spurt meg selv hvorvidt det kan det være et mulig bilde på at barnehagelærerne uteblir også i den offentlige debatten. Dette løftes frem som et av studiens forskningsspørsmål og drøftes i studiens videre forløp.

## 1.2 En sektor i rask endring

Greve (1995) peker på barnehagelærerinnene som aktive i etableringen av hva de tidlige barnehagene skulle være, og hva virksomhetene skulle inneholde. De satt med kompetansen og erfaringene, og posisjonerte seg som nevnt både innenfor utdanningen og innenfor barnehagenes vegger. Med en større politisk interesse for barnehagefeltet nasjonalt og internasjonalt oppstår tydelige endringer i barnehagesektor. Vi lever i en

global verden der konkurranse, økonomisk vekst og markedet styrer en stadig større del av politiske vedtak via internasjonalt samarbeid. Dette vil også påvirke strømninger både på lokalt- og samfunnsmessig nivå (Dahlberg & Moss, 2005). Globalisering handler i stor grad om økonomisk samarbeid og økt verdenshandel på tvers av landegrenser. Pedagogisk ordbok skriver det følgende om globalisering: «Uttrykket refererer til den omfattende internasjonaliseringen som finner sted over hele kloden. Denne utviklingen innebærer i akselererende grad at det som skjer i verden får større og større betydning for hverdagen til mennesker og fellesskap også på lokalt nivå» (Bø, Helle & Bø, 2008, s. 88). Globalisering er slikt sett en pågående prosess som knytter samfunn og land tettere sammen gjennom økonomi og samarbeid. Valg og beslutninger som foretas på globalt nivå, kan også få konsekvenser på lokalt nivå. FNs barnekonvensjon, vedtatt av FNs generalforsamling i 1989, er et eksempel på dette. Norske politikere er i dag en del av et felles utdanningsfellesskap i regi av OECD (Organization for Economic Development and Cooperation), som legger føringer for barnehagens innhold på internasjonalt plan. På globalt nivå foretas beslutninger om barn som skal virke både internasjonalt og lokalt. OECDs fokus på barnehagen må også ses i sammenheng med en økende globalisering. OECDs betydelig rolle i utdanningspolitikken leser jeg som en indikator på at økonomene har fått en større rolle i dagens samfunn, som igjen kan få konsekvenser for barnehagene.

Brit Nordbrønd (2005) ser på globalisering gjennom en barnehagelinse, og hevder en økonomisk, markedsliberalistisk ideologi i barnehagens lovverk og praksis kan føre til at barn, foreldre og barnehagelærere gjøres til objekt for markedet. Hun hevder en språklig innsikt og et aktivt engasjement er elementer som kan danne en form for motmakt mot denne objektivering (Nordbrønd, 2005). Det kan derfor være av relevans å se hvilket språk og hvilke begreper som anvendes i – og om – dagens barnehage.

### 1.2.1 Et økonomisk språk

Elementer som kan synliggjøre markedsliberalistiske tendenser i barnehagefeltet, kan identifiseres i språket (Nordbrønd, 2005). Språket er ikke uskyldig og kan mane til handling og holdning. Således kan språket løftes som diskursivt i seg selv, og anvendes som maktmiddel (Rhedding-Jones, 2005). Hvilket språk som anvendes innenfor et barnehagefaglig vokabular kan kaste lys over hvilke diskursive tendenser som beveger seg i feltet. Terminologi som tradisjonelt har blitt anvendt innen næringslivet, er i dag blitt gjengse begrep som anvendes innad i barnehagesektor. Et økonomisk språk kan identifiseres i barnehagens styringsdokumenter (Dahlberg, Moss

& Pence, 2002; Nordbrønd, 2005). *Kvalitet* i barnehagen skal måles, *standardiserte* verktøy anvendes, det skrives om *målstyring* og *nytteverdi*, barna og foreldre omtales som *brukere* og *kunder* og pedagogene har blitt *tjenesteytere* (St.meld. nr.16 (2006 – 2007, 2007), St.meld. nr. 41 (2008 – 2009), 2009). «Økonomiens dominans over politikken og den transnasjonale kapitalismens dominans over nasjonalstaten blir fortsatt avspeilet i forretningspråket, i ledelsesteorier og forbrukerpraksis» (Dahlberg et al., 2002, s. 109). Det kan synes som et markedsorientert språk har nådd barnehagen, og preger barnehagens dagligtale, og markerer således økonomiens dominans. Jeanette Rhedding-Jones (2005) skriver at diskurser er usynlige, og gjør at mennesker tilegner seg en spesifikk måte å snakke, handle og til og med tenke på. Slik blir de normalisert, naturalisert, til slutt en del av deg (Rhedding-Jones, 2005). Gjennom språket kan dominerende diskurser språkliggjøres og reproduseres, og etableres som «sannheter» gjennom sosiale praksiser. Påvirket av den markedsideologiske diskursen kan denne terminologi således bli en del av den dagligdagse måten å snakke og tenke om barnehage på.

### 1.2.2 Samtidige barnehagepolitiske endringer markerer seg

Endringer knyttet til styring, struktur, språk og finansiering gjør seg tydelig gjeldende innad i barnehagesektor, men også endringer i relasjon til det praktisk-pedagogiske innholdet i barnehagene. En av barnehagens store endringer fant sted i da forvaltningen av barnehagesektoren i 2005 ble flyttet fra det daværende Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (Løvlie, 2013). Ved å underlegge barnehagene Kunnskapsdepartementet definerte myndighetene således barnehagene som det første frivillige ledd i utdanningsløpet (NOU 2010:8, 2010). Barnehage, førskole og skole ble synlig satt inn i en nasjonal kvalifikasjonssammenheng (Løvlie, 2013). Med dette skiftet kommer nye forventninger til barnehagens innhold, samt hva barna skal oppleve, erfare og lære innenfor institusjonens vegger. Lars Løvlie (2013, s. 15) kaller denne utviklingen en «skolering i barnehagen», og begrunner dette blant annet med at barnehagens innhold nedfelt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet [KD], 2011) har gått fra å hete aktiviteter til fagområder, at barnehagen nå skal legge grunnlag for livslang læring, og at barnehagen skal formidle opplysninger om førskolebarnas språklige og numeriske ferdigheter til den skolen de skal begynne på (Løvlie, 2013). Han hevder denne skoleringen styres av to formål: «Utviklingen av landets intelligensreserver og tidlig intervensjon i barns liv for å sikre at de lykkes i konkurransesamfunnet» (Løvlie, 2013, s. 15). Denne utviklingen synliggjøres gjennom barnehagens innhold som har gått fra å tradisjonelt vektlegge barnehagens estetiske og kreative innhold, til å stadig

trekke fagområdet «Språk, tekst og kommunikasjon» frem som barnehagens viktigste satsningsområde i politiske dokumenter omhandlende barnehagens innhold og kvalitet (St.meld. nr. 41, 2008 - 2009), 2009). Et overordnet mål er at alle barn skal lære seg norsk før skolestart. Denne utviklingen fører med seg standardiserte kartleggingsverktøy for måling av barns språk- og tallutvikling og forhåndsbestemte lærings- og ferdighetsmål. En kultur som kan skape en kontrast mellom barnehagens holistiske syn på omsorg, lek, læring og danning, og en skolepolitisk utvikling hvor instrumentell læring står i sentrum.

Kommunene overtok det formelle økonomiske ansvaret for barnehagesektoren i 2011 da barnehagesektoren gikk fra øremerkede midler fra staten til kommunene, til rammefinansiering (Greve et al., 2013). Rammefinansiering har ført til kostnadskutt i ikke-lovpålagte oppgaver og krav, mer lokale forhandlinger, og stramme budsjetter for enkelte barnehager (Greve et al., 2013). Barnehager i store kommuner er spesielt utsatt en merkbart minkende ressurstilgang og pressede budsjettposter som en konsekvens av rammefinansieringen (Lie et al., 2013). Greve et al. (2013) trekker paralleller mellom hvordan mer lokal makt og innflytelse i kommunene kan føre til en desentralisering hvor den enkelte kommune, eier og barnehagelærer må forhandle lokalt om sine saker. Elementer som kan føre til økte forskjeller ut ifra geografisk tilhørighet og kommunale ressurser.

Samme år som kommunenes rammefinansiering av barnehagene ble innført, hadde nærmere 90 prosent av alle barn i Norge i alderen 1-5 år barnehageplass (Statistisk sentralbyrå, 2011). Med en sektor i rask endring har også måter flere bydeler og kommuner organiserer sine barnehager på endret seg. Barnehageloven § 17 (2013) presiserer at hver barnehage skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse i form av en styrer. Samtidig organiseres flere barnehager i større enheter, med enhetsledere eller lederteam med ansvar for flere barnehager samtidig. En konsekvens av denne omorganiseringen er at enkelte oppgaver som tradisjonelt har ligget hos styrerne delegeres i større grad til de pedagogiske lederne, som igjen spiser av de pedagogiske ledernes tid med barna (Utdanningsforbundet, 2014). Parallelt sier Oslo kommune opp grunnbemanningen høsten 2013. Bemanningen har vært gjeldende siden 1987, og har som hensikt å sikre et minimum av tre ansatte per ni barn under tre år i barnehagen, og et minimum på tre ansatte per 18 barn over tre år (Lyngmo, 2013). Bemanningen ble imidlertid gjeninnført etter kraftige protester fra foreldre og barnehageansatte, som fryktet at en oppsigelse av bemanningen ville føre til færre voksne og flere barn i barnehagene.

Kommunene har i dag stor frihet og et større handlingsrom vedrørende styring av barnehage og skole grunnet endring i kommuneloven i 1993, noe som kommer til syne gjennom lokale program og retningslinjer spesielt utarbeidet for barnehagene (Greve et al., 2013). Oslo kommunes byråd etablerte i 2010 «Prosjekt Oslobarnehagen». Prosjektet visjon er å heve barnehagekvaliteten og spesielt styrke barnehagen som læringsarena ved å innføre felles strategier for Oslos kommunale barnehager. Oslo kommune ønsker et mer helhetlig kvalitetsstyringssystem for barnehagene, og har nedfelt krav til mål og rapportering av virksomhetenes praksis, samt økt kontroll og styring gjennom incentiver og felles standarder (Oslo kommune, 2011, 2013). Prosjektet retter seg spesifikt mot språkopplæring og overgangen barnehage-skole. Dette stiller igjen nye krav til barnehagenes planleggings- og dokumentasjonsarbeid, og ikke minst profesjonsetiske- og politiske stillingtagen hos barnehagelærerne.

Det er tydelig at mange samtidige barnehagepolitiske endringer og elementer spiller inn og virker samtidig inn på en sektor i rask endring. De overnevnte endringer er ikke nødvendigvis en konsekvens av hverandre, men kan virke i samme retning og bidra til en stor endring av feltet. Spørsmålet om hvem som skal legge premissene for hva barnehagen skal inneholde er sentralt i denne studien, og min agenda er således ikke skjult. Barnehagelærerne jobbet for å skape en større interesse for barnehagesaken- og sektoren (Greve, 1995). Nå er dette oppnådd, men kanskje ikke slik det var tiltenkt av barnehagelærerne selv. Jeg ønsker ikke å forme denne studien i min favør, eller bygge opp under mine antagelser, men jeg vil også understreke at det vil være vanskelig å gå forutsetningsløs ut i møte med et utvalgt forskningsfelt. Bakenforliggende ligger derfor en appell til kritisk tenkning, et kritisk syn på nye samfunnsstrukturer og makt, men også en kritikk av meg selv som forsker og mitt predisponerte perspektiv.

### 1.3 Vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg har valgt å posisjonere meg innenfor et kritisk kunnskapssyn. Dette legger føringer for hvordan jeg vil utføre min forskning, da hvilke spørsmål jeg stiller vil bære preg mitt syn på verden, virkelighet, viten og kunnskap (Hatch, 2007). Innenfor det kritiske perspektivet forsøker man å transformere samfunnet og dets individer til et sosialt demokrati – et mer egalitært samfunn hvor individuell og kollektiv frihet praktiseres i større grad (Cohen, Manion, Morrison & Bell, 2011). Det er ikke tilstrekkelig å tolke og forstå fenomener og virkninger, men et ønske om økt innsikt og en motivasjon til endring ligger også sentralt innenfor det kritiske perspektiv. Jeg ønsker å skape et større engasjement ved å la fagfolks stemmer være tydeligst i debatten om hva barnehagen bør være, og bestå av. I dette ligger et ønske om å styrke en profesjon ved

å la fagfolk legge premissene for innholdet i den offentlige debatt som omhandler det feltet de selv arbeider innenfor. Det er viktig å signalisere at min forståelse av å være kritisk knytter seg til kritisk refleksjon. I dette ligger det en forståelse om at kritisk refleksjon er ikke det samme som å kritisere, men innebærer en mer vurderende eller dømmende granskning hvor kritisk teori gir refleksjonen et bestemt fundament og peker den i en bestemt retning. En retning mot en forventning om at ny kunnskap, deltagelse og innsikt skal føre til endring (Askeland, 2006). «Kritisk refleksjon er en innfallsvinkel til å stille seg kritisk til fagets kunnskapsgrunnlag, samtidig som det kan bidra til på utvikle et nytt» (Askeland, 2006, s. 60). Jeg setter her kritisk refleksjon i sammenheng med fagpersoners kritiske stillingtagen til eget kunnskapsgrunnlag og praksis (Askeland, 2006). Jeg er heller ikke innforstått med at kunnskap og innsikt skapes i et vakuum. Slik jeg ser det er kunnskap og kunnskapsproduksjon kontekstavhengig, og må derfor tolkes ut ifra en relasjonell, historisk og politisk sammenheng.

## 1.4 Avgrensning

Slik jeg ser det vil enhver studie ha sine begrensninger. Et tema pekes ut, et fokus tilspisses og perspektiv for studien velges. «Å velge perspektiv betyr at oppmerksomheten rettes mot et spesielt område av fenomenet. Det dreier seg om å avgrense, og følgelig utelukke andre områder som for anledningen ikke høres til fenomenet» (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010, s. 48). Johannessen et al. (2010), beskriver dette som å bruke en lommelykt i mørket. Ved å lyssette en enkelt del, vil andre deler forbli i mørket. Jeg må derfor ta høyde for at mine valg kan ha gått på bekostning av andre valg og således andre perspektiv og refleksjoner.

Studien avgrenses til å fokusere på utdannede barnehagelærere innenfor Oslo kommune. Jeg ønsket at mine informanter skulle være barnehagelærere på grunn av studiens fokus på profesjonalitet. Fokuset på kommunale barnehager i Oslo begrunnes i faktumet at enhver kommune er den lokale barnehagemyndighet, og hver kommune står derfor fritt til å igangsette egne prosjekter og retningslinjer for barnehagesektor, såfremt disse ikke strider med barnehageloven eller annet overordnet lovverk (bhl, 2013). Avgrensningen til offentlig sektor med kommunalt eide barnehager i Oslo kommune begrunnes derfor blant annet i Oslo kommunes spesifikke mål og retningslinjer spesielt utarbeidet for kommunale barnehager i kommunen under fellesbetegnelsen «Oslobarnehagen» (Oslo kommune, 2011, 2013). Oslo kommune har også et felles etisk reglement alle ansatte i kommunen er underlagt, og den byrådsvedtatte «Vær åpen»-plakaten som blant annet tar for seg offentlighetens innsyn

i den kommunale forvaltning, samt kommunikasjon og åpenhet innad og utad i kommunen (Oslo kommune, 2007b, 2007c, 2007d). Jeg ser også for meg at eventuelle interessemotsetninger og konflikter kan være mindre om man både er ansatt og eier. Jeg finner støtte i dette i Utdanningsforbundets undersøkelse (Utdanningsforbundet, 2012a) som viser færre lojalitetskonflikter innenfor privat sektor.

Studiens problemstilling er bred og åpen, og retter fokus mot barnehagelærernes egne erfaringer og opplevelser. Disse begreper virker i seg selv som avgrensende element, da studiens fokus vil basere seg på hva slags empiri som kommer ut av intervjusituasjonene.

Studiens teoretiske avgrensning ligger i mitt utvalg av teoretiske begreper jeg har blitt inspirert av, og ansett som av relevans for studien. Denne studien er teoretisk inspirert av kritisk teori og fokuset på menneskers kritiske refleksjon, interesse og spørsmålstilling ved etablerte samfunnsstrukturer. Jeg tar først for meg Chantal Mouffes (2002, 2006) radikale demokrati. Dette er begrunnet i Mouffes syn på konflikt og debatt som noe fruktbart og nødvendig i et levende demokrati, snarere enn som en kilde til fiendskap og unyttighet (Mouffe, 2002, 2006). Jeg tar deretter utgangspunkt i filosofene Jon Hellesnes (1975, 1992a, 1992b) og Hans Skjervheims (1992) drøfting og definisjon av begrepene danning, tilpasning, og deltager og tilskuer, og støtter meg til min lesning av deres meningsinnhold i disse begrep. Skjervheim og Hellesnes er valgt grunnet deres fokus og problemstillinger rundt danning, oppdragelse, kunnskapsproduksjon og positivismekritikk. De markerte seg også i kritikken av det norske utdanningssystemenes konkurransementalitet og samfunnets kapitalkrefter på 60- og 70-tallet, og, slik jeg ser det, appellerte til kritisk refleksjon over aktuell utdanningspolitikk. Dette er elementer jeg anser som av spesiell relevans for studiens forskningsfokus. Skjervheim og Hellesnes er store navn innen pedagogisk filosofi og kritisk pedagogikk. Jeg har imidlertid ikke valgt å foreta et dypdykk inn i dette store feltet, men anvender heller meg av deres begreper, og drøfter disse sammen med min empiri i studiens avsluttende deler. Videre følger en oversikt over studiens videre oppbygging.

## 1.5 Studiens videre oppbygging

*Kapittel 2:* Teoretisk inngang. Her presenteres studiens teoretiske forankring og sentrale begrep. Den kritiske teori trekkes frem som teoretisk inspirasjon for studien. Mouffes (2002, 2006) teori om det radikale demokrati presenteres og settes inn i studiens kontekst. Hellesnes' (1975, 1992a, 1992b) begrep «danning og tilpasning»



samt Skjervheims (1996) «deltager og tilskuer» trekkes frem som studiens analysebegrep.

*Kapittel 3:* Barnehagelærerens plikter og rettigheter. Barnehagelærerens rettigheter og plikter knyttet til yringsfrihet, lojalitetsplikt, taushetsplikt og varsling trekkes frem.

*Kapittel 4:* Barnehagelæreren som profesjonsutøver. Grunnleggende trekk ved profesjonsetikk presenteres, og debatten rundt profesjonalisering løftes frem.

*Kapittel 5:* Metodevalg og datainnsamling. Studiens metode presenteres, samtidig som jeg reflekterer over og begrunner mine metodologiske valg.

*Kapittel 6:* Presentasjon av analysedata og drøfting av funn. Jeg begrunner studiens temasentrerte analytiske tilnærming. Analyseenheter deles opp i kategorier, og jeg løfter frem studiens relevante funn. Studiens sentrale funn drøftes og opp mot studiens teoretiske inspirasjon samt begrep om det radikale demokrati, danning, tilpasning, deltaker og tilskuer.

*Kapittel 7:* Avslutning. Her vil jeg trekke trådene sammen, og oppsummere mine refleksjoner. Jeg viser til svakheter i studien, samt peker veier videre for videre forskning.

## Kapittel 2: Teoretisk inngang

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske inngang. Videre presenteres ulike teoretiske begrep jeg trekker med meg som jeg anser har spesiell relevans for studiens videre analyse. Først presenteres kritisk teori som inspirasjon for studiens teoretiske inngang. Deretter redegjør jeg for min forståelse av Mouffes (2002, 2005) radikale demokrati. Så beskrives og defineres min forståelse av Hellesnes' (1975, 1992a, 1992b) dannelses- og tilpasningsbegrep etterfulgt av Skjervheims (1996) deltager- og tilskuerbegrep. Til slutt plasserer jeg min forskerrolle inn i de teoretiske rammene.

### 2.1 Kritisk teori som teoretisk inspirasjon for studien

Spørsmålene man stiller som forsker, vil være tett knyttet opp mot teorigrunnet vårt verdens- og kunnskapssyn springer ut av. Ethvert forskningsparadigme vil altså være underlagt en bestemt ontologi og epistemologi. Ontologi refererer til en grunnleggende

tanke om hva virkeligheten er og hvordan den sosiale verden ser ut. Epistemologi handler om hvordan kunnskap dannes, og om hvordan man kan anskaffe seg kunnskap om verden (Johannessen et al., 2010). Jeg har som nevnt valgt å posisjonere meg innenfor et kritisk forskningsparadigme, som igjen vil legge føringer for hvordan jeg vil utføre min forskning, hvilke vitenskapsteoretiske spørsmål jeg stiller, samtidig som det sier noe om mitt syn på verden, viten og kunnskap. Mine forskningsstrategier og eventuelle funn vil farges av nettopp hvor jeg befinner meg rent epistemologisk. I følge J. Amos Hatch (2007) vil den kritiske forsker være interessert i å avsløre sosiale forhold som kan begrense individers livsmuligheter (Hatch, 2007). Med kritisk blikk ønsker jeg å se nærmere på barnehagelæreres reelle ytringsfrihet, samt deres profesjonsetiske forankring og profesjonalitet. Jeg ønsker å danne en forståelse for hva som er viktig for barnehagelærerne, og om det å ytre seg i offentligheten kan skape mening i deres egen profesjonsdannelse. Jeg ønsker også å belyse hvilke eventuelle konsekvenser som kan inntreffe når man velger å ytre seg offentlig. Dette er i håp om å bekjempe de tause kulturer jeg opplever eksisterer i vårt samfunn. Innenfor det kritiske perspektiv foreligger, slik jeg ser det, et ønske og en vilje til å reformere samfunnet og menneskene til et mer sosialt demokrati hvor individuell og kollektiv frihet praktiseres i større grad (Cohen et al., 2011). Jeg er derfor opptatt av å finne de barnehagelærerne som faktisk ytrer seg i offentligheten samtidig som de arbeider i barnehage. Jeg er også opptatt av hvorvidt en «åpenhetskultur» innenfor de respektive barnehagene kan være toneangivende for om ytringer i det hele tatt kommer ut i offentligheten. Jeg anser derfor kritisk teori som en verdifull inngang og inspirasjon til mitt tema. Dette begrunnes videre i det følgende:

Samfunnsteorier som utfordrer den positivistiske forståelsen av verden og samfunnet betegnes som kritiske teorier (Askeland, 2006). Kritisk teori er en samfunnsvitenskapelig tradisjon med røtter i Frankfurterskolen i Tyskland som ble dannet på slutten av 1920-tallet (Schanning, 2000). Med ulike forskningsdisipliner fra filosofi, psykoanalyse, samfunnsvitenskap og estetikk arbeidende side om side med inspirasjonskilder som Marx, Weber, Kant, Hegel, Nietzsche og Freud ble et forskningsmiljø på tvers av disipliner utviklet. Kjente navn som Adorno, Horkheimer, Fromm og Marcuse var en del av denne gruppen intellektuelle, og har vært sentrale skikkelser i senere tid (Schaanning, 2000). Med en kritikk og en tilbakevisning av tradisjonelle vitenskapsoppfatninger søkte skolens medlemmer etter å utvikle nye sosiale teorier (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 289). Det ble ansett som samfunnsvitenskapens oppgave å synliggjøre at sosiale fenomen og forhold er historisk skapt, preget av maktsymmetrier, snarere enn å reprodusere og utvikle ideer om universelle sammenhenger og generelle lovmessigheter (Alvesson & Sköldberg,

2008). Kunnskapsproduksjon anses som kontekst- og situasjonsavhengig, og må derfor betraktes i den historiske, filosofiske og politiske sammenheng den er skrevet inn i. Sosiale fenomener beskrives som verdiladet og konstruert (Askeland, 2006). Således posisjonerte den kritiske teorien seg mot positivismen syn på objektiv og verdinøytral forskning. I dette ligger det også en tilbakevisning av forskeren som den objektive og verdinøytrale. Dette kommer jeg nærmere inn på under punkt 2.1.5; *Forskerrollen innenfor kritisk teori*.

### 2.1.1 En kritisk kunnskapsinteresse

Kritisk teori kan kjennetegnes av en fortolkende tilnærming ved den sosialt realiserte virkelighet, samtidig som den innehar en grunnleggende kritisk interesse, holdning og spørsmålstilling ved strukturer og systemer (Alvesson & Sköldberg, 2008). Samtidig som kritisk teori tar sikte på å forklare og tolke samfunnet, foreligger også et ønske om å forandre tingenes tilstand. Kritisk teori beveger seg inn på politiske samfunnsstrukturer, maktkonnotasjoner, og maner til kritisk refleksjon over tingenes tilstand. «Den kritiske teorin vill väcka medvetenhet om sociala fenomenens politiska karaktär och utveckla forskarens förmåga till kritisk reflektion över förgivettagna verkligheter vilka man såväl ingår i som beforskar» (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 289). Slik jeg forstår det, ønsker altså kritisk teori å vekke en bevissthet hos det enkelte mennesket, og for å oppnå dette vil det være grunnleggende å identifisere de strukturene man opererer innenfor. Barnehagesektoren består av politiske, sosiale, økonomiske og hierarkiske strukturer som må ses i sammenheng med hverandre. Denne studien består av data fra enkeltindivider som allerede stiller seg kritisk til tingenes tilstand, og har tatt til orde for endring av egen arbeidssituasjon. Det vil derfor være avgjørende for meg som forsker og reflektere kritisk over hvilke strukturer jeg selv inngår i, og er en del av. Videre leser jeg en klar form for normativitet som bakenforliggende i kritisk teori. Det finnes faktisk veivalg og løsninger som anses som bedre enn andre. «Kritisk teori legger vekt på ideologiavsløring og et kritisk standpunkt til samfunnets etablerte strukturer» (Thagaard, 2013, s. 43). Samfunnet og sosiale forhold forklares, beskrives og tolkes, men gjøres samtidig til gjenstand for praktiske handlinger og veier videre mot en form for menneskelig frigjøring. Oppmerksomheten rettes mot individers oppfattelse og tolkning av seg selv og sin situasjon, forskerens fortolkning av denne «virkeligheten», samt de prosessene som bidrar til at enkeltes interesser løftes på bekostning av andres (Thagaard, 2013). Jeg har i arbeid med denne studien latt meg inspirere av den kritiske teoriens kritiske standpunkt til etablerte strukturer og interesser i samfunnet, og Mouffes (2002, 2006) teori om det radikale demokrati. Dette begrunnes i det følgende.

## 2.1.2 Chantal Mouffes radikale demokrati

Demokratiske prinsipp og retningslinjer står sterkt i Norge. Et demokrati defineres som en styreform hvor essensen ligger i at folket får muligheter til å delta og påvirke viktige beslutninger gjennom ulike kanaler. Ytringsfrihet, stemmerett, likestilling og organisasjonsfrihet er alle eksempler på demokratisk rettigheter (Svensson, 2007). Frihet, likhet og fellesskap er begreper som settes i sammenheng med demokrati, og kan således kalles bærende prinsipper for den politiske sammenslutning (Moe, 2006). Samtidig vil det være ulike tolkninger for hva som ligger i disse begrepene, og hvordan de operasjonaliseres i et moderne samfunn. En elementær demokratisk praksis som vektlegges innenfor mange demokratitradisjoner er fokuset på å skape konsensus i fellesskapet (Weigaard & Eriksen, 2004). I dette leser jeg et slags demokratisk ideal om få et samfunn til å ende i en form for enighet.

I et intervju argumenterer Mouffe (2006) for et alternativ til en slik forståelse av den allmenne forståelse av demokratiets essens. Alternativet kaller hun det radikale demokrati. Hun anser det som en utopi at et demokrati skulle kunne fungere uten uenighet, konflikt og interessenmotsetninger, og argumenterer snarere for at konflikt og uenighet er forutsetninger for et fungerende demokrati (Moe, 2006). Jeg vil derfor i det følgende se på offentlig ytring og debatt i sammenheng med Mouffes radikale demokrati. Jeg vil ikke greie ut om det radikale demokratiets bakgrunn i diskursteorien (Mouffe, 2002), men snarere trekke med meg de perspektiv og begrep jeg ser på som formålstjenlig i videre arbeid med studiens fokus på ytringsfrihet og profesjonsetikk.

Mouffes radikale demokratiforståelse utfordrer etablerte forestillinger om hva et demokrati er og kan være. Hun hevder at et samfunn alltid vil være preget av maktrelasjoner og hegemoni og kan derfor ikke eksistere som motsetningsfritt og uten konflikter (Mouffe, 2002). Da det alltid vil eksistere ulike tolkninger, forståelser og således en debatt om hva som anses som rett, fritt, likt og rettferdig i et moderne demokrati, kan derfor heller ingen absolutt enighet oppnås. Den demokratiske politikken må derfor godta det hun kaller en «conflictual consensus», - en enighet, en konsensus preget av konflikt (Mouffe, 2002, s. 181). Jeg tolker en konsensuspreget konflikt som en konfliktfull enighet om å være uenige om noe. Og for å kunne være en del av denne konfliktfulle enighet, må en ikke tilpasse seg det strukturerte fellesskap, men snarere være med på å skape det gjennom å være deltagende. I følge Mouffe (2005) er politiske konflikter og motsetningsforhold preget av antagonismer. Antagonisme står for fiendskap og motsetningsforhold, og i et antagonistisk demokrati

anser opponenter hverandre som fiender. Enhver politisk diskusjon og konflikt vil være preget av forakt og fiendskap og en forkastelse av fiendens rett til sitt synspunkt (Mouffe, 2002). En demokratisk oppgave og et demokratisk mål må derfor, ifølge Mouffe, være å forvandle antagonistiske konflikter til det hun kaller agonistiske konflikter (Mouffe, 2002). I en agonistisk konflikt legitimerer og anerkjenner man sin motstanders politiske tilknytning (Säfström, 2006). Deltagerne er ikke fiender, men motstandere i konflikt med hverandre, som kjemper for å slå igjennom med sin sak og gjøre den dominerende. Samtidig anerkjenner motstanderne hverandres rett til å gjøre det samme (Mouffe, 2002). «Motstandere kjemper mot hverandre fordi de ønsker at deres tolkning skal bli hegemonisk, men det rokker ikke ved opponentens rett til å kjempe for sin tolkning» (Moe, 2006, s. 161). I dette leser jeg en anerkjennelse av konflikter som noe fruktbart, og samtidig en legitimering av at en konsensus må akkompagneres av uenighet. Mouffe mener at for å være i stand til å forestille seg et mål om en reell demokratisk politikk må det politiske opprettholdes, noe som innebærer å ta utgangspunkt i en demokratimodell som tolererer grunnleggende motsetninger mellom ulike politiske alternativ (Säfström, 2006).

En ekte agonistisk konfrontasjon ført an av tilsynelatende uforsonlige motstandere i konflikt, vil akseptere hverandres perspektiver og anse dem som legitime da de er bygd opp i henhold til et felles regelsett (Mouffe, 2005). Ved å inneha et agonistisk demokratiperspektiv ønsker man således en forandring av eksisterende maktrelasjoner, og en etablering av en ny type hegemoni. Mouffe argumenterer for at det er dette som gjør hennes demokratiforståelse radikal (Mouffe, 2005).

Jeg leser også en kritikk av dagens politikk og demokratiutvikling hos Mouffe. Hun omtaler dagens politikk som «private interessers selviske stræben» (Mouffe, 2002, s. 179), og som redusert til instrumentell aktivitet, snarere enn en gode for felleskapet. Hun omtaler politikken som redusert til økonomi, strippet for etiske komponenter som gjennom et demokrati er blitt begrenset til ett sett nøytrale prosedyrer, og borgere marginalisert til politiske forbrukere. Men hun skisserer et håp. Et håp om å gjøre frihet og likhet til gjenstand og drivende kraft for en sterkere demokratisk politikk hvor det moderne demokratiets etisk-politiske prinsipper råder (Mouffe, 2002).

Mouffe viser til de positive virkninger som kan komme ut av en politisk konflikt, og setter det i sammenheng med ideen som en agonistisk demokratimodell. «Den agonistiske demokratimodellen forutsetter at konflikt i demokratiske samfunn verken kan eller bør fjernes, fordi det spesifikke ved moderne demokratier nettopp er anerkjennelse av konflikter» (Moe, 2006, s. 160). Slik jeg ser det muliggjør det

radikale, agonistiske demokrati en legitimering av konflikter og interessemotsetninger.

Jeg setter Mouffes teorier om det radikale demokrati i sammenheng med denne studiens fokustema. Mouffe understreker verdien av et pluralistisk fellesskap. En taus og passiv deltagelse kombinert med en aksept av den innforståtte konsensus vil ifølge Mouffe ikke fremme et levende demokrati, men snarere skape forutsetninger og tilrettelegge for at autoriteter tar over makten (Laclau & Mouffe, 2002). Slik jeg ser det kan barnehagelærere gjennom offentlig debatt og offentlige diskusjoner i media bidra til diskusjoner om hva barnehagelærerprofesjonen skal bestå av, samt hva de som aktører mener dagens barnehage bør inneholde. Samtidig er informasjon ut til innbyggere en forutsetning for innflytelse ved politiske valg. Ved sin faglige kompetanse kan de kommunalt ansatte gjennom deltagelse i samfunnsdebatten tilføre den offentlige debatt kvalitet og tyngde, og gi velgere og folkevalgte et bedre grunnlag for beslutninger og kontroll. Slik jeg leser Mouffe er en forutsetning for et fungerende demokrati at uenigheten kommer til uttrykk, og en deltagelse fremheves, snarere enn en passiv, stilltiende og ukritisk tilpasning. Jeg setter denne deltagelsen i sammenheng med en deltagelse i den offentlige debatt. Mouffes (2002) tydelige appell om å «forkaste den farlige drøm om en perfekt konsensus, en harmonisk kollektiv vilje, og acceptere bestandige konflikter og antagonismer» blir sentral (Mouffe, 2002, s. 176). Demokratiske prosesser utvikles i det pluralistiske, sammensatte fellesskapet, og bør, slik jeg leser Mouffe (2002), derfor ikke begrenses til en utopisk forståelse om at fellesskapet noen gang vil komme til enighet, men snarere ta sikte på å gjenetablere forbindelsen mellom etikk og politikk.

Slik jeg ser det, er Mouffes teori vedrørende det radikale demokrati av interesse for mitt prosjekt. Med et større fokus på barnehagens rolle i det norske samfunn har flere aktører meldt sin interesse for barnehagesektoren. Hva som foregår innenfor barnehagens fire vegger er ikke lenger et privat anliggende, men en offentlig affære. Hvilken rolle barnehagen skal spille i det norske samfunn, hva virksomheten skal inneholde, og hva slags utbytte samfunnet kan ha av barnehagene, nå som «alle barn» går i barnehage er stadig oppe til diskusjon (Seland, 2009). Ulike synspunkt og ideologier kan være umulig å forene, men slik jeg ser det, kan en åpen debatt vedrørende barnehagens rolle og plass i samfunnet belyse debatten fra ulike perspektiv og med ulikt verdigrunnlag. Jeg etterlyser derfor barnehagelærernes profesjonelle og barnefaglige stemme i den politiske debatt om hva barnehagen kan være.

Kunnskap om hvilke strømninger som ligger bak politiske valg som berører barnehagene mener er av relevans for å kunne bidra aktivt i debatten om barnehagens

rolle og innhold. Jeg anser kritisk teori og Mouffes radikale demokrati som bidrag til å betegne uenighet og offentlige debatt som en ressurs til utvikling og fornyelse, snarere enn som en begrensende faktor. Hensikten med denne tilnærmingen handler for meg om å sette et kritisk søkelys på hva dagens barnehage skal bestå av, og hvem som skal være premissleverandør for hva barnehagene skal inneholde. Nettopp derfor er offentlighet og offentlig diskusjon et fokus for denne studien. En forutsetning for å gjøre barnehagedebatten agonistisk er, slik jeg ser det, at alle aktører som ønsker å være premissleverandør for barnehagen er åpne om sin politiske overbevisning og deltar åpent i det offentlige rom i debatten. Jeg vil nedenfor redegjøre for fire begrep jeg anser som muliggjør aktørers deltagelse i debatten og derfor av spesiell relevans for denne studien. Jeg tar først for meg min tolkning av Jon Hellesnes' danning og tilpasning (Hellesnes, 1975, 1992a, 1992b), og setter disse inn i en demokratisk sammenheng. Deretter presenteres Hans Skjervheims deltager- og tilskuerbegrep (Skjervheim, 1996). Disse begrepene vil operasjonaliseres i den gitte kontekst, og den kommende analyse vil tolkes og drøftes blant annet ut ifra disse begrep.

### 2.1.3 Danning og tilpasning

Danningsbegrepet er ikke nytt satt inn i en demokratisk forståelse. Fra demokratiets fødsel i det gamle Hellas, har danning vært uløselig knyttet til de gamle grekernes «paideia», som står for «intellektuell og moralsk dannelse» (Raaen, 2005, s. 6). Kjernen i en slik demokratiforståelse er at et samfunn skal kunne styre seg selv, forutsatt at samfunnets befolkning besitter dømmekraft, fornuft, vilje og evne til selvrefleksjon (Straume, 2011). Begreper vil ha ulike betydninger ut i fra hvilken kontekst det settes i, og hvilken tolking begrepet gis, og dannelsesbegrepet har til stadighet vært grunnlag for diskusjon. Jeg vil ikke ta for meg denne diskusjonen i sin helhet, men snarere trekke med meg antikkens Hellas' fokus på danning i sammenheng med dømmekraft og selvrefleksjon. Dette er også sentrale komponenter slik jeg leser filosofens Jon Hellesnes (1992a, 1992b) anvendelse av begrepet. Videre i denne studien vil jeg derfor holde meg til Hellesnes' og slik jeg leser hans dannelsesbegrep.

I følge Hellesnes (1992a) er et «danna»<sup>4</sup> menneske et tenkende, handlende subjekt med tiltro til egen fornuft og dømmekraft. Et danna menneske tenker utenfor dominerende ideologier, og har forutsetninger til å forstå at sin egen situasjon står i et

---

<sup>4</sup> Jeg velger gjennomgående å anvende meg av Hellesnes' nynorske begrep «danna», i stedet for bokmålsformen «dannet». Dette er for å skape et tydelig skille mellom de to begrepene. Å være «dannet» tolker jeg som et begrep som allerede er tillagt mening, og kan derfor legge til rette for en annen betydning enn Hellesnes'.

dialektisk avhengighetsforhold til den allmenne samfunnstilstanden. Et danna menneske stiller grunnleggende spørsmål ved diskursive tenke- og handlemåter, og aksepterer ikke ukritisk autoriteters maktutøvelse (Hellesnes, 1992a). Danning er således, slik jeg ser det, tett knyttet opp mot refleksjon over konstituerende elementer samfunnet er bygget opp rundt. Hellesnes (1992a) skiller mellom sosialisering som danning eller sosialisering som tilpasning. Tilpasning handler om å innordne seg, og ta for gitt hvilke strukturer som kan virke styrende og begrensende innad i en bestemt kontekst, eller innenfor bestemte rammer. Er man derimot sosialisert innenfor en dannelsingsforståelse, evner man å reflektere rundt de rammene man opererer innenfor (Hellesnes, 1992a). Jeg leser danning som noe som blir skapt, eller noe som skapes. Begrepet signaliserer for meg noe som er i bevegelse, som blir skapt og dannet igjen og igjen. De gamle grekerne satt dannelsesbegrepet inn i en demokratisk kontekst, og en forutsetning for et demokrati er mennesket selv. Uten mennesket eksisterer ikke demokratiet, og slik jeg ser det, skapes også mennesket igjen og igjen ut ifra historie, kontekst og erfaring. Jeg ser derfor danning og demokrati som to komponenter uløselige fra hverandre. Hellesnes (1992b) skriver at «danning er mellom anna det å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei einskilde funksjonane» (Hellesnes, 1992b, s.80). Jeg leser ut ifra dette, danning som en frigjøring fra avmakt, og som en appell til kritisk refleksjon og deltagelse. Jeg velger derfor å se dannelsesbegrepet som et premiss for deltagelse og demokrati, i sammenheng med borgeres refleksjon og samfunnsdeltagelse.

Dannelsesbegrepet er også kommet inn i barnehagelovens formålsparagraf, hvor det blant annet står at barnehagen skal fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (bhl, 2013). Rammeplanen (KD, 2011) skriver at «Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter. Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati» (KD, 2011, s. 15). Slikt sett kan det se ut til at barnehagene skal bidra til å danne grunnlag for barns kritiske stillingtagen slik at de selv kan utvikle verdibaserte refleksjoner og inkluderes som aktive medborgere og deltagere i et demokratisk fellesskap.

Rent filosofisk er dette store begrep, forestillinger og ideologier. Da et danna menneske et tenkende, handlende, fornuftig subjekt, vil jeg hevde at Hellesnes' forutsetning for handling og videre danning ligger i mennesket selv, og en anerkjennelse av den sammenheng en selv er en del av. For å kunne skape en handling og en eventuell endring må man begynne med seg selv. «Å forstå seg sjølv er nødvendig for å finne ut kva ein kan gjere, men for å forstå seg sjølv må ein «lokalisere seg», finne ut kor ein står, innanfor den samfunnsmessige og historiske



samanhengen» (Hellesnes, 1992a, s. 142). Hvilke strukturer en virker innenfor, og som virkelig tilbake på en selv, kan således være grunnleggende for en aktiv deltagelse. Ved å samtidig anerkjenne at en ikke er upåvirket og forutsetningsløs satt inn i denne verden, men som en del av en historisk, erfaringsbasert og samfunnsmessig sammenheng, fordrer en kritisk refleksjon over sin egen og tingenes tilstand. Kritisk refleksjon for dialog og aksjon er derfor også sentralt i Hellesnes' dannelsesbegrep.

Å politisere folk, er å vekke ettertanken deira, slik at dei kanskje kan ta til å forstå sin eigen situasjon me si eiga fornuft i staden for med den etablerte fornufta [...]

Politiserte folk kan opptre som ein part med bestemte oppfatningar, med bestemte interesser, som dei er i stand til å fremde, t.d. i aksjonar og forhandlingar (Hellesnes, 1975, s. 16).

Slik jeg leser Hellesnes ønsker han å rokke ved individers tanke- og handlingssett slik at man går fra sosialisering som tilpasning, til sosialisering som danning. Som et danna individ er man rustet til å delta aktivt i samfunnsdebatten som et kritisk reflekterende og seende politisert menneske, og man dannes igjen og igjen gjennom en slik handlings- og refleksjonskompetanse. Dannelsesbegrepet, slik jeg velger å lese det i denne sammenheng, handler for meg om å være et kritisk reflekterende menneske, som igjen og igjen søker kunnskap, samt står opp for egen og andres posisjon og undertrykkelse. En forutsetning for å fremstå som et danna individ er, slik jeg ser det, å være deltagende. Dette begrunnes med Skjervheims (1996) deltagerbegrep nedenfor.

#### 2.1.4 Deltager og tilskuer

Jeg vil i det følgende ta for meg filosofen Hans Skjervheim sentrale essay «Deltakar og tilskodar» (Skjervheim, 1996). Skjervheim var opptatt av språk, politisk debatt og menneskelig samhandling, og trekker i sitt essay frem distinksjonen mellom påstand og fakta i språklige argument (Skjervheim, 1996). I følge Skjervheim har man valget mellom å ta det den andres mening som et faktum, eller som en påstand. Oppfatter vi den andres meninger som påstander, lar vi oss, ifølge Skjervheim, engasjere til diskusjon og meningsutveksling. Man tar på seg en deltagerposisjon. Tar vi, derimot, den andres mening som et faktum, lukkes rommet for dialog og diskusjon, og man setter man seg selv i en tilskuerposisjon (Greve, Jansen & Solheim, 2014). Jeg ser tanken om å oppfatte andres meninger som påstander som en mulig forutsetning for

barnehagelæreres deltagelse i den offentlige debatt. Jeg finner her støtte i Morten Solheims mastergradsavhandling (Solheim, 2010). I sitt arbeid analyserer han argumentene for barnehagepolitiske endringer i vår samtid og behandler disse som påstander snarere enn faktum. Han hevder at ved å fremstille argumentasjonen som ligger til grunn for politiske endringer som påstander åpner det seg muligheter for barnehagens profesjonsutøvere til å forvalte samfunnsmandatet som til enhver tid er gitt (Solheim, 2010).

Skillet Skjervheim (1996) trekker mellom å delta og la seg bli engasjert, og på den andre siden være en passiv tilskuer som kun konstaterer fakta, ser jeg i sammenheng med Hellesnes' (1992a) appell om å lokalisere seg selv for å tilegne seg kunnskap for å muliggjøre egen påvirkningskraft. Dette tolker jeg som en del av en dannelsingsprosess. Ser man seg selv utenfor de samfunnsmessige strukturer og historiske sammenheng, kan det være krevende å fremtre som kritisk aktive, danna deltagere. Sammenfattende ser jeg på Hellesnes (1992a) definisjon av det tilpassede menneske som en som har inntatt en tilskuerposisjon. Et danna menneske, derimot, er slik jeg ser det, en som tar til orde for egen virkelighet; en deltager.

Jeg tolker Hellesnes' (1992a) fremstilling av danning som et demokratipremiss og Skjervheims (1996) engasjement i meningsutveksling, handling og politikk, som sammenfallende med Mouffes (2002, 2006) radikale, agonistiske demokrati. Sentralt blir fokuset på debatt, engasjement, uenighet og respekt for den andres meninger, og det er grunnleggende at om en tanke skal bli til en handling, må en være aktivt deltagende og kritisk seende. Dette blir spesielt sentralt i arbeid med denne studien, og jeg vil se mine informanters offentlige engasjement i sammenheng med disse begreper.

### 2.1.5 Forskerrollen innenfor kritisk teori

Jeg har i arbeid med denne studien blitt inspirert av kritiske lesninger, kritiske syn på samfunnsstrukturer, kunnskapsproduksjon og skjulte ideologier. I følge Thagaard (2013) vil den kritiske forsker være interessert i å avsløre sosiale og historiske forhold og strukturer. «Vi retter oppmerksomheten mot prosessene som bidrar til at bestemte interesser fremmes på bekostning av andre. Denne tilnærmingen innebærer et kritisk standpunkt til etablerte institusjoner og interesser i samfunnet» (Thagaard, 2013, s. 43). Innenfor kritisk teori anses ikke forskeren som nøytral og objektiv. Den sosialt og politiske og kritiske engasjerte forskeren var idealet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jeg anser dette som av stor relevans for min studie. «Alle mennesker møter verden

med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss» (Johannessen et al., 2010, s. 38). Dette er grunnleggende for mitt eget kunnskapssyn, og jeg finner støtte i kritisk teori som insisterer på at en streben etter en nøytral form for sannhet er både moralsk og intellektuelt uansvarlig (Noddings, 1997). «Ingen kan unngå å trekkes inn i sammenhenger og verdier i sin egen historiske situasjon» (Noddings, 1997, s. 84). Dette innebærer at jeg også må rette det kritiske blikk i retning meg selv, og gjøre meg selv og min egen forskning til gjenstand for kritikk. Min forforståelse kan også ha begrensninger, derfor må jeg være bevisst på hvordan jeg møter mine informanter, og hvordan jeg velger å intervju disse videre.

## Kapittel 3: Barnehagelærerens plikter og rettigheter

Dette kapittelet tar for seg relevante plikter og rettigheter en barnehagelærer ansatt i Oslo kommune må forholde seg til. Barnehagelærerens lovverk, plikter og forventninger kan virke konflikterende, da disse kan inneha ulike normative, kontekstuelle, juridiske og etiske implikasjoner som legger grunnlag for ulike fortolkningsrammer (Skivenes og Trygstad, 2005). Hvordan disse pliktene og rettighetene tolkes og formidles i et arbeidsforhold kan skape muligheter eller legge begrensninger for barnehagelærerens deltagelse i den offentlige debatt.

Jeg vil først se på ytringsfriheten og ytringsfrihetens eventuelle begrensninger gjennom Grunnlovens ytringsfrihetsparagraf § 100 (Grunnloven [Grl], 2014). Deretter presenteres lojalitetsplikten i offentlige arbeidsforhold. Jeg gjør deretter rede for taushetsplikten, både som plikt og som verdi, før jeg gjør rede for en arbeidstakers rett til varsling. Til slutt sammenfatter jeg disse lovbestemmelsene og ser de opp mot hverandre.

### 3.1 Barnehagelæreren som kommunalt ansatt

#### 3.1.1 Ytringsfrihet

Som samfunnsborger og offentlig ansatt i Norge er man tilknyttet demokratiske rettigheter og plikter. Ytringsfriheten som lovfestet rettighet står sentralt i demokratiske samfunn, og viser til den friheten en borger har til å ytre seg i et samfunn om hva man selv mener og står for, og omfatter folkets frihet til ideformidling

gjennom både ytring og handling (Hetle & Sørensen, 2005). Ytringsfriheten er en grunnpilar i Grunnloven (2014), og ses i sammenheng med menneskerettighetene, forhindring av maktutøvelse, en grunnleggende respekt for menneskets ukrenkelighet, samt grunnlag for personlig autonomi og frihet. Ytringsfriheten er en grunnleggende menneskerett nedfelt i, og rettslig beskyttet av, Grunnlovens § 100, og den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK) artikkel 10, samt FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter (1976). Den norske stat er forpliktet til å følge disse internasjonale konvensjoner. Som arbeidstaker har man den samme ytringsfriheten enhver annen borger har. Dette favner over hensynet til at enhver borger, uavhengig ansettelsesforhold, skal kunne ytre seg på lik linje med andre borgere i den offentlige samfunnsdebatt. Ytringsfriheten har få begrensninger, såfremt ytringene ikke kobles opp mot ulovlige og straffbare handlinger. Man kan derfor, sett i lys av ytringsfrihetens få begrensninger, uttale seg på egne vegne om faglige spørsmål innenfor eget fagfelt, engasjere seg i politiske spørsmål, og ytre seg om forhold som berører virksomheten man arbeider innenfor. Siste revisjon av Grunnlovens § 100, St.meld. nr. 26 (2003-2004) 2004), kobler ytringsfriheten man har som borger til den ansattes offentlige kritikk og uenighet mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, og skriver at:

Arbeidsgivere må tåle et visst nivå av offentlig kritikk fra egne ansatte og lære seg toleranse for uenighet og offentlig kritikk – styrke sin «dannelse» – og lære seg å bruke motinnlegg og korrigerende ytringer som viktigste virkemiddel, fremfor arbeidsrettslige tiltak mot den ansatte (St. meld. nr. 26 (2003 – 2004), 2004).

I et ansettelsesforhold kan det imidlertid oppstå et spenningsforhold vedrørende den ansattes ytringsfrihet sett i forhold til lojalitetsplikten.

### 3.1.2 Lojalitetsplikt

Alle arbeidstakere i Norge er underlagt Arbeidsmiljøloven (2005). Lovens formål er blant annet å sikre samarbeid mellom arbeidstaker og arbeidsgiver, fremme et trygt og helsefremmende arbeidsmiljø og hindre all form for fysiske og psykiske skadevirkninger i arbeidslivet (aml, 2005). Som offentlig ansatt er man også underlagt den arbeidsrettslige lojalitetsplikt ovenfor den sektor man arbeider innenfor (aml, 2005). Lojalitetsplikten viser til plikten arbeidstaker har til å fremme arbeidsgivers interesser på en lojal måte. Lojalitetsplikten følger arbeidsavtalen, og ved ansettelse

forpliktes en arbeidstaker til å opptre lojalt overfor virksomheten og arbeidsgiver, selv om arbeidsavtalen ikke eksplisitt uttrykker dette. Dette skyldes at lojalitetsplikten også er en juridisk term som bygger på den tilliten som utvises ved at to parter inngår en juridisk avtale, som en arbeidskontrakt, med hverandre. «I alle kontraktsforhold innfortolkes et krav om lojal medvirkning fra kontraktspartenes side i forbindelse med oppfyllelse av avtalen» (Kvitberg, udatert). Arbeidsmiljøloven § 1-8 (2005) presiserer at arbeidstaker er «enhver som utfører arbeid i annens tjeneste». Arbeidsgiver defineres som den som har ansatt arbeidstakeren til å utføre dette arbeidet i sin tjeneste. Arbeidstaker yter således en tjeneste for arbeidsgiver, som i gjengjeld er pliktet til å yte lønn for arbeidet som utføres. Sett i lys av dette hevder Jan Tormod Dege (2009) at lojalitetsplikten er en grunnleggende forutsetning for ethvert arbeidsforhold, da man står i en gjensidig og juridisk forpliktelse til hverandre.

Som ansatt i kommunen er man underlagt den gitte virksomhets formål, plikter, målsetninger og regler. En arbeidsgiver vil stille visse krav til at arbeidstakeren skal arbeide for at virksomheten skal lykkes i å nå sine mål. Som arbeidstaker er man altså forpliktet å opptre lojalt overfor virksomheten, herav arbeidsgiver og eier. Dette innebærer blant annet å ikke skade arbeidsgivers interesser og omdømme, samt følge lojalt opp arbeidsplassens retningslinjer, målsetninger og vedtak. «Et aspekt av lojalitetsplikten er at arbeidstaker ikke uberettiget skal avgi uttalelser som kan skade virksomhetens interesser eller aktiviteter [...] (eller) uberettiget omtale arbeidsgiver eller virksomheten på en negativ måte» (Prop. nr. 84 (2005-2006), s. 15).

Lojalitetsplikten er en såkalt rettslig standard. «Lojalitetsplikten er en rettslig standard der en rekke variabler og hensyn inngår, og der grensedragningen i utpreget grad vil bero på en konkret vurdering av det enkelte tilfelle» (St.meld. nr. 26 (2003-2004) 2004). Dette innebærer at innholdet i lojalitetsplikten ikke er absolutt fastsatt, men har flertydig innhold som vil baseres på en subjektiv oppfattelse av hva som anses som lojalt og ikke. Om en ytring eller en handling anses som brudd på lojalitetsplikten og dermed betegnes som illojal mot bedriften eller ikke, må derfor vurderes konkret for hvert enkelt tilfelle. Om en ytring eller en handling kan omtales som illojal kan avhenge av om arbeidstakers fremtoning eller fremgangsmåte anses som forsvarlig, jf. Arbeidsmiljølovens § 2-4 (aml, 2005). Lydighet trekkes ofte inn i diskusjoner om lojalitet, og det er nødvendig å fastholde et klart skille mellom begrepene (Bergem, 2011). Der lojalitet settes inn i et forpliktende tillitsforhold, viser lydighet til en relasjon til en overordnet myndighet som opprettholdes gjennom bruk av makt og trusler om sanksjoner (Bergem, 2011). Slik sett kan lydighet gjenspeile en ukritisk disiplin, mens lojaliteten er forankret i verdier og normer.

### 3.1.3 Taushetsplikt

Som offentlig ansatt i en kommune er man tilknyttet en arbeidsplass med styringsprinsipper, formål og lovverk samt forpliktende og uforpliktende normer og verdier (Skivenes & Trygstad, 2005). Barnehagelærere er spesielt underlagt regler knyttet til taushetsplikten. Taushetsplikten er lovbestemt, og forplikter en arbeidstaker å hemmeligholde bestemte opplysninger om enhvers personlige forhold, eller bestemte forretningsmessige forhold knyttet til arbeidsplassen (Forvaltningsloven, 1967). Taushetsplikten følger av barnehagelovens § 20 (2013) som viser til forvaltningslovens § 13 (1967) hvor reglene om barnehageansattes taushetsplikt er nedfelt. Her presiseres det hva som omfatter «personlige forhold», og hva som holdes utenfor. Personlige forhold vil ikke omfatte fødselsdato, sivilstand, arbeidssted eller bopel, såfremt disse opplysningene kan avsløre et klientforhold, eller røre ved andre forhold som regnes som personlige (Forvaltningsloven, 1967). Taushetsplikten knyttes til personvern og personlig integritet, og handler derfor, slik jeg ser det, om å til enhver tid beskytte de menneskene med en eller annen form for tilknytning til virksomheten. En barnehagelærer forplikter seg også til å arbeide aktivt for at taushetsplikten skal ivaretas. Taushetsplikten kan også ses ut ifra en verdi i tillegg til en plikt, da den favner over å bevare en fortrolighet og en grunnleggende respekt for barnas og deres foresattes autonomi og integritet (Gren, 1995). I taushetsplikten ligger også unntak som plikter barnehagelæreren til å formidle slike opplysninger. Finnes det skjellig grunn til å tro at et barn er utsatt for alvorlig omsorgssvikt, eller viser alvorlige atferdsvansker, har barnehagene en lovfestet plikt til å melde fra til offentlige instanser som barnevernstjenesten jf. opplysningsplikten. Dette fremgår i barnehagelovens § 22 (2013). Opplysningsplikten går derfor foran den lovbestemte taushetsplikten grunnet barnevernets behov for opplysninger om barn i alvorlige livssituasjoner. Er vilkårene for opplysningsplikten til stede, må taushetsplikten vike.

### 3.1.4 Varsling

Varsling viser, som tidligere nevnt, til tilfeller der arbeidstaker melder fra om kritikkverdige forhold i virksomheten. Det er snakk om varsling om arbeidstaker melder fra enten internt, til arbeidsgiver eller andre innad i virksomheten, eller eksternt, til media eller tilsynsmyndigheter (Prop. nr. 84 (2005-2006)). Selve hensikten med å varsle vil være å belyse kritikkverdige forhold på arbeidsplassen, slik at de kan bedres. Arbeidsmiljøloven § 2-4 (2005), *Varsling om kritikkverdige forhold i virksomheten*, har som hensikt å sikre ansattes rett til å varsle fra om kritikkverdige

forhold i virksomheten. Arbeidsgiver har en plikt til å legge forholdene til rette for intern varsling, og skal utarbeide rutiner eller andre former for tiltak som tilrettelegger forholdene for intern varsling om kritikkverdige forhold på arbeidsplassen i Jf. arbeidsmiljøloven § 3-6 (2005). Arbeidsmiljølovens § 2-4 (2005) fremhever at fremgangsmåten må være forsvarlig, altså i samsvar med varslingsplikt eller virksomhetens utarbeidede rutiner for varsling.

Utdanningsforbundet (2013) hevder et godt utgangspunkt for varsling vil være å gå tjenestevei. Å gå tjenestevei viser til saksgangen en medarbeider skal følge om vedkommende skal varsle fra om et forhold. For at saker som prinsipp skal kunne løses på lavest mulig nivå viser tjenesteveien til at nærmeste leder varsles først, slik at lederen får mulighet til å gjøre noe med saken, eller ta saken videre. Tjenestevei for kommunale barnehager kan starte med at arbeidstaker melder fra til styrer, som igjen melder fra til bydelens barnehageadministrasjon herav enhetsleder, seksjonsleder eller fagkonsulenter. Utdanningsforbundet (2013) mener varslingen betegnes som forsvarlig om arbeidstaker anvender seg av tjenestevei, og oppfordrer arbeidstakere til å benytte seg av fremgangsmåten. Andre hevder tjenestevei virker som en begrensende faktor, da bestemmelsen om å gå gjennom flere ledd kan gjøre informasjonsflyten så komplisert at den hindrer innsyn og offentlig debatt. En konsekvens av dette kan være at samfunnet går glipp av en mengde nyttige innspill fra kommunalt ansatte (Enehaug & Klemsdal; 2005; Dannevig, 2012). Ledere som befinner seg på tjenesteveien kan også være direkte involverte i saken det varsles om, eller saken kan med ulike grunner ikke blir tatt videre. Enehaug & Klemsdal (2005) finner i sin undersøkelse at en stor del av respondentene mener det er vanskelig å bli hørt oppover i systemet. En større andel viser til usikkerheten om hvorvidt informasjonen når opp gjennom systemet. De trekker konklusjonen om et ugjennomtrengelig system og en betydelig avstand mellom ansatte og ledelsen i disse virksomhetene (Enehaug & Klemsdal, 2005). Det er viktig å bemerke seg at selv om det foreligger en oppfordring til å gå tjenestevei, vil ikke en slik oppfordrings begrense en arbeidstakers ytringsfrihet.

Proposisjon 84, *Om lov om endringer i arbeidsmiljøloven (varsling)* (Prop. nr. 84 (2005-2006), fremhever at ved offentlig varsling skal et forsvarlig grunnlag for ytringen ligge til grunn. Har arbeidstaker først gått tjenestevei og varslet internt betegnes dette som forsvarlig, med mindre dette ikke er formålstjenlig ifølge arbeidstaker selv, eller om de forhold det varsles om vil være av allmenn interesse (Prop. nr. 84 (2005-2006), s. 29). Beskyttelse av varslere er innført som eget punkt i den reviderte arbeidsmiljøloven (2005). Hetle & Sørensen (2005) hevder denne lovfestede beskyttelsen av varslere har kommet opp på bakgrunn av en voksende

bevissthet rundt emnet, samt konkrete eksempler som understreker de belastningene det kan innebære å varsle om kritikkverdige forhold. De ser på et lovfestet vern av varslere som en form for erkjennelse og en erklæring av problemets realitet (Hetle & Sørensen, 2005). Da dokumenter i varslingssaker er underlagt samme lovverk for taushetsplikt og offentlighet som andre dokumenter, vil taushetsbelagte opplysninger alltid være unntatt offentlighet.

I tillegg til det nevnte lovverk og forpliktelser har Oslo kommune utarbeidet og vedtatt en egen «Vær åpen»-plakat om åpenhet i forvaltningen og ytringer fra ansatte (Oslo kommune, 2007d). I følge plakaten ønsker Oslo kommune å være de de kaller en åpen kommune. Det åpnes blant annet opp for å legge til rette for offentlighetens innsyn i kommunal forvaltning, samt gi Oslos borgere adgang til innsyn i dokumenter i henhold til lov og regelverk for å kunne bidra aktivt i samfunnsdebatten. Håndtering av kritikkverdige forhold i virksomheten trekkes eksplisitt frem, og det skrives at kritikkverdige forhold skal tas opp, slik at forholdene som anses som kritikkverdige kan forbedres (Oslo kommune, 2007d). «Medarbeidere som ikke blir hørt ved å ta opp saker internt kan gjøre sine synspunkter kjent for offentligheten. Alle kommunens medarbeidere kan gi faktaopplysninger om eget arbeidsområde». Det understrekes at ansatte i Oslo kommune står fritt til å delta i samfunnsdebatten som alle andre borgere, såfremt man klargjør hva som er informasjon man deler på vegne av virksomheten og hva som er personlige synspunkt (Oslo kommune, 2007d).

### 3.1.5 Et komplekst og motsetningsfylt lovverk

Slik jeg ser det kan de ulike lovverk og retningslinjer fremtre som både komplekse og motsetningsfulle. Grunnlovens ytringsfrihetsparagraf lovfester ikke særskilt ansattes ytringsfrihet, som derfor må tolkes i lys av ytringsfriheten generelt. Lovverket skiller heller ikke mellom varsling og ytringer av politisk og faglig karakter, da begge omfattes av det samme grunnlovsvernet (Prop. nr. 84 (2005-2006). Stortingsmelding nr. 26 (2003-2004), 2004) løfter en rekke kompleksiteter i ansattes muligheter og begrensninger knyttet til ytringsfrihet, lojalitetsplikt, taushetsplikt og varsling. Der presiseres kompleksiteten i den ulovfestede lojalitetsplikten, da meldingen hevder det er begrenset for hvorvidt en arbeidsgiver kan gi instruks til en arbeidstaker uten hjemmel i lov (St.meld. nr. 26 (2003-2004), 2004).

For å klargjøre grensene mellom ansattes ytringsfrihet og lojalitetsplikt, forfattet Finanskomiteen for Oslo kommune et rundskriv med hensikt å redegjøre innholdet i ansattes ytringsfrihet og grensene mot lojalitetsplikten (Oslo kommune, 2007a).



Komiteen poengterer viktigheten av åpen debatt og informasjonsflyt, og betegner dette som en forutsetning for et levende og velfungerende kommunaldemokrati. De fremmer som hovedregel at Oslo kommunes ansatte har rett til å uttale seg offentlig på egne vegne vedrørende tema eller spørsmål knyttet til eget fag- og arbeidsområde (Oslo kommune, 2007a). De fremhever lojalitetsplikten som spesielt gjeldende når ansatte uttaler seg på kommunens vegne, begrunnet i at arbeidsgiver kan selv bestemme hva som skal sies på virksomhetens vegne. Ytrer ansatte seg på egne vegne, opplyser komiteen at ansatte har rett til å uttale seg og delta i offentlige politiske og faglige debatter som berører virksomheten, til tross for at virksomheten kan settes i «uheldig lys som følge av ytringen» (Oslo kommune, 2007a). Ytrer man seg derimot på vegne av virksomheten, kan man begrenses av lojalitetsplikten. Allikevel er det er kun de «ytringer som påviselig er til skade for arbeidsgivers interesser på en unødvendig måte, som kan anses som illojale» (Oslo kommune, 2007a). Selv om man ytrer seg på vegne av virksomheten har man lov til å komme med personlige synspunkt, spesielt om disse inneholder informasjon av verdi for den offentlige debatt. Vedkommende bør imidlertid gjøre offentligheten oppmerksom på at disse synspunktene er personlige, og nødvendigvis ikke på vegne av virksomheten. Lojalitetsplikten kan således sette begrensninger for en arbeidstakers rett til ytring på virksomhetens vegne.

Lojalitetsplikten kan ikke misbrukes som rettslig standard for å beskytte eller dekke over kritikkverdige forhold (Oslo kommune, 2007a). Det vil også være av relevans å nevne at man som arbeidstaker og ansatt i kommunen har en plikt og en rett til å informere og opplyse offentligheten om faktiske forhold innad i en bedrift jf. Offentlighetslovinnstillingen (NOU, 2003:30, 2003). Skal en ytring føre til reaksjoner fra ledelse eller negative konsekvenser for arbeidstaker skal ytringen altså ha medført en innlysende fare for skading av arbeidsgivers interesser.

Ansatte har altså en rett til å uttale seg om kritikkverdige eller andre faktiske forhold ved virksomheten de er ansatt ved. Grunnleggende er at man uttaler seg på vegne av seg selv, og ikke som talsperson for virksomheten man arbeider innenfor. Arbeidstakere har også en rett til å delta i faglige og politiske debatter som berører egen virksomhet, uten å risikere former for gjengjeldelse av arbeidsgiver. «Dersom den tilsatte uttaler seg som privatperson, har arbeidsgiveren som utgangspunkt imidlertid ingen hjemmel i styringsretten for å begrense den tilsattes ytringer» (Sivilombudsmannen, 2006, s. 86). Spesielle begrensninger i ytringsfriheten krever særlige grunnlag. Taushetsplikten er et slikt grunnlag, som igjen må vike om vilkårene for opplysningsplikten foreligger.

På den ene siden har barnehagelæreren rettslig vern og rettigheter i form av den ukrenkelige ytringsfriheten. På den andre siden forpliktes en som arbeidstaker å lojalt følge opp under bedriftens formål, vedtak og bestemmelser ved signering av bedriftens arbeidskontrakt. Hvor lojalt disse må følges opp er imidlertid opp til den enkelte å vurdere, da eventuelle brudd på lojalitetsplikten må vurderes ut ifra en subjektive og kontekstavhengige forhold.

I studering av lovverk og retningslinjer knyttet til ytringsfrihet, lojalitetsplikt, taushetsplikt og varsling, leser jeg få juridiske begrensinger vedrørende det å ytre seg offentlig, såfremt man er tydelig på hvem man uttaler seg på vegne av. Felles i de ovennevnte dokumentene som tar for seg ytringsfrihet, taushetsplikt, lojalitetsplikt, varsling, og det komplekse forholdet dem imellom, leser jeg et grunnleggende ønske om å fremme åpenhet, styrke den reelle ytringsfriheten, bidra til et bedre ytringsklima innad og utad den enkelte bedrift gjennom å signalisere at offentlig ytring både er lovlig og ønsket. Man kan samtidig spørre seg hvor reelt dette ønsket er, og hvordan dette fortoner seg i praksis.

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg elementer av barnehagelærerens demokratiske og arbeidsrettslige rettigheter og plikter. Den grunnlovfestede ytringsfriheten, den lovpålagte taushetsplikten, lojalitetsplikten som rettslig standard og juridisk forpliktende term. En arbeidstakers rett til varsling har blitt diskutert og jeg har til slutt drøftet de ulike lovbestemmelsene opp mot hverandre for å forsøke å synliggjøre gråsonene og kompleksiteten i lovverket. Jeg vil videre ta for meg barnehagelæreren som profesjonsutøver.

## Kapittel 4: Barnehagelæreren som profesjonsutøver

Dette kapitlet tar for seg barnehagelæreren som profesjonsutøver. Jeg vil først belyse debatten rundt barnehagelærerprofesjonen ved å presentere ulike syn på hva som kan ligge i betegnelsen profesjon. Jeg setter deretter profesjonalitet inn i en pedagogisk kontekst, med bidrag fra Dale (1992) og Skjervheim (1992). Videre presenteres grunnleggende trekk ved profesjonsetikk, med spesielt fokus på ulike nivå som fordrer barnehagelæreres profesjonsetiske stillingtagen. Til slutt settes profesjonalitet i sammenheng med barnehagelæreres profesjonsetiske forpliktelse og utøvelse.

## 4.1 Barnehagelæreryrket – en profesjon?

Det finnes ulike meninger om hvilke yrkesgrupper som defineres som innehavere av en profesjon. Feltet er stort, grensene er flytende, og debatten er aktuell. Både nasjonalt og internasjonalt løftes en debatt om barnehagelæreryrket kan kalle seg en profesjon. Jeg skisserer først noen av strømningene i den komplekse diskusjonen, før jeg presenterer hva jeg anser som kriterium for hva en profesjon bør inneholde.

Sentralt i debatten er spørsmålet om en profesjon må inneha en form for enerett på kunnskap andre utenfor profesjonen ikke besitter (Tholin, 2008). Et tradisjonelt syn på profesjoner baseres på at kunnskap, ferdigheter og verdier tilegnet gjennom høyere utdanning fungerer som en grunnleggende forutsetning for en kompetent og profesjonell yrkesutøvelse (Smeby, 2008). En profesjonsutøver må altså disponere en viss kunnskap og bestemte faglige ferdigheter som ikke kan erstattes med ufaglærte. Profesjoner knyttes således blant annet til faglighet og fagkunnskap og vitenskapsbaserte yrker (Brante, 2011).

Debatten vedrørende barnehagelæreryrkets posisjon som profesjon er mangefasettert. Underkjennelsen av barnehagelæreryrket som profesjon argumenteres blant annet i den lave formelle kompetansen hos majoriteten av Norges barnehageansatte, utdannede som arbeider som barnehagelærere på dispensasjon fra utdanningskravet, barnehagens såkalte «flate struktur»<sup>5</sup> eller i barnehagelærernes diffuse kunnskapsbase (Nørregård-Nielsen, 2006; Tholin, 2008; Smeby, 2014). Barnehagelærerprofesjonen er også et yrke i konstant utvikling. Med en stadig endring og utvikling av barnehagens styringsdokumenter, retningslinjer og også utdanning, kan barnehagelærernes samfunnsmandat fremstå som utydelig (Tholin, 2008). Enkelte hevder også at utdanning i form av eksamener og vitnemål er først og fremst en sertifisering til bestemte posisjoner i arbeidslivet, snarere enn en form for kvalifisering, og hevder at barnehagelæreryrket ikke noen sinne vil utvikle seg til å bli en profesjon (Smeby, 2008, 2014).

Et mangfold av barnehageforskere hevder på sin side at barnehagelæreryrket underkjennes som profesjon grunnet yrkets pedagogiske forankring i omsorg og lek, og at begrunnelsen for det praktisk-pedagogiske arbeidet ikke knyttes til faglighet, men til egenskaper og verdier (Jansen, Tholin & Pettersvold, 2006; Nørregård-Nielsen,

---

<sup>5</sup> Flat struktur viser til den tradisjonelle organiseringsstrukturen norske barnehager vanligvis praktiserer. Arbeids- og ansvarsoppgaver knyttes til vaktlister og dagsrytme, snarere enn utdanning og kompetanse. Mange mener en slik organisering underkommuniserer og marginaliserer barnehagelærernes særegne profesjonalitet og utdanning, og bidrar til en svekkelse av barnehagelærerens muligheter til ledelse og profesjonalitet (Aasen, 2010; Nørregård-Nielsen, 2006).

2006). Esther Nørregård-Nilsen (2006) påpeker at pedagoger kan ha vanskeligheter for å markere seg som innehavere av en profesjon og få anerkjennelse for egen faglighet utad blant politikere og samfunn generelt. Hun peker på faglige, organisatoriske og økonomiske utfordringer ved pedagogers ønske og mulighet til å anerkjennes som en profesjon utad. Parallelt mener hun også at pedagogene trues innefra, og belyser det hun kaller et mulig manglende mot blant pedagogene selv til å markere seg selv som en profesjon og en synlig fagdisiplin (Nørregård-Nilsen, 2006).

Profesjonalitet ses ofte i forbindelse med utøverens autonomi, selvstyre og frie handlingsrom (Brante, 2011; Freidson, 2001; Lingås, 2014). Historisk sett har barnehagelæreryrket vært preget av stor pedagogisk frihet og yrkesautonomi (Lingås, 2014). I dag hevder mange at en diskurs om at profesjonalitet er synonymt med kvalitetsindikatorer, resultater og bestemt måloppnåelse kan identifiseres, og at begrepet profesjonalitet redefineres ved å gjøre profesjonelle mer styringsvillige gjennom et økende fokus på resultatindikatorer og resultatmål (Nordbrønd, 2005; Raaen, 2005). Jayne Osgood (2006) problematiserer et slikt dominerende syn på profesjonalitet innen Early Childhood Education i Storbritannia, og fremmer en kritikk mot at profesjonsutøvere kontrolleres og reguleres i forsøkene på å tilfredsstille myndighetenes krav om en teknisk kontra en autonom praksis.

Jeg vil ikke ta for meg denne debatten vedrørende barnehagelæreryrket som profesjon i sin helhet, men snarere synliggjøre hvor mangefasettert og mangfoldig denne debatten er. Jeg vil i imidlertid hevde at barnehagelæreryrket nettopp er en profesjon. I dette legger jeg blant annet arbeidets innhold som viktig kriterium. Jeg begrunner dette blant annet i barnehagens samfunnsmandat, de daglige profesjonsetiske dilemmaene, den forsknings- og vitenskapsbaserte utdanningen, samt de pedagogisk-profesjonelle øyeblikkene i møte med barna, foresatte og samfunnets krav til kvalitet. Jeg støtter meg også til Raaen (2005) og Nordbrønd (2005) som hevder at diskursen om profesjonalitet knyttes til kvalitetsindikatorer, resultater og bestemt måloppnåelse. Kjerneverdier i barnehagen som omsorg og kjærlighet er av ikke-målbar størrelse, og kan bidra til at fagutdannelsen profesjonsutøvelsen ikke oppnår en anerkjennelse som «profesjonelt nok». I følge Tholin (2008) må en profesjon være verdifull for andre enn seg selv, og samfunnet profesjonen operasjonaliseres innenfor må inneha en allmenn forståelse og anerkjennelse av profesjonens nødvendighet. Bruker man Tholins (2008) forståelse av en profesjon, vil barnehagelærerprofesjonen stille høyt. De profesjonsetiske møtene som oppstår til daglig er, slik jeg ser det, en pedagogisk praksis som stiller barnet i første rekke. Samfunnet endres også kontinuerlig, og det vil til stadighet dukke opp nye etiske problemstillinger, gjerne som følge av endrede

samfunnsstrukturer, teknologi og nye tankesett. Jeg velger derfor å se profesjonalitet og profesjonsetikk i sammenheng med å være i stadig forandring og utvikling og samtidig inneha evnen til å kritisk utøve danning og dømmekraft og skape motstand til krav som står i kontrast til profesjonens samfunnsmandat, normer og verdier hvor barnet er i sentrum. I dette ligger det implisitt at barnehagelæreres profesjonelle skjønn i hverdagssituasjonene i barnehagene behøver anerkjennelse. For å være i stand til å ta beslutninger basert på hvert enkelt barn, på hvert enkelt tilfelle, kreves det, ifølge Grimen & Molander (2008) at profesjonsutøveren bruker dømmekraft i sammen med den kunnskap som kvalifiserer profesjonsutøveren til å utføre disse oppgavene. De hevder at uten beslutningssituasjoner med en viss grad av ubestemthet og skjønn, vil det ikke finnes grunnlag for en profesjons krav og legitim kontroll over bestemte arbeidsoppgaver (Grimen & Molander, 2008). «I fravær av ubestemthet ville oppgavene kunne utføres mer eller mindre mekanisk. Det ville da i bunn og grunn være det samme hvem som utførte dem» (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Kravet om en profesjonsstatus forutsetter, slik jeg ser det, noe mer enn bare fagkunnskap som er bygget på en «sann» kunnskap og et ekspertvelde. Det er evnen til å anvende seg av sin lærte fagkunnskap, det profesjonelle skjønn og dømmekraft i enhver situasjon. Det er dette Grimen og Molander (2008, s. 179) kaller både en «standardisert og overførbart kunnskap og en ubestemthet i kunnskapsanvendelsen».

Skjervheim (1992) løfter noe av den samme problematikken, og skriver i sin artikkel «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» at en teknisk «mål – middel – modell» ikke kan anvendes innen pedagogisk tenkning (Skjervheim, 1992, s. 67). Han ytrer en kritikk mot å gjøre pedagogikk om til noe teknisk, og skriver i sitt essay at «føresetnaden for teknikken er eit subjekt / objektforhold, der subjektet på ein heilt avgjerande måte har makt over objektet» (Skjervheim, 1992, s. 68). Han skriver at en teknisk forståelse av pedagogikken bygger på en mekanisk forståelse av at mennesket kan studeres på lik linje med andre objekt. Det fører til en objektivisering av mennesker (Skjervheim, 1992).

Som tidligere nevnt vil hvilket grunnleggende syn på barn og barndom vi besitter, være med på å legge føringer for barnehagens praksis. Slik jeg leser Skjervheim (1992, 2002) fremmer han en kritikk mot å objektivere det andre mennesket. Gjøres barn og barndom om til et middel for å nå et mål, for eksempel sosial utjevning eller livslang læring rettet mot barns liv som fremtidige arbeidstakere, kan pedagogikken gjøres instrumentell (Løvlie, 2013). Skjervheim (2002) knytter videre en teknisk pedagogikk opp mot pragmatiske handlinger, noe han omtaler som «det instrumentalistiske mistaket» i sin artikkel ved samme navn. Pragmatiske handlinger er den gjeldende og

dominerende grunnmodell for rasjonelle handlinger. Et mål er satt, og spesifikke retningslinjer må følges for å kunne nå målet. Pragmatiske handlinger er det motsatte av praktiske handlinger som baserer seg på grunnleggende normer, etikk og menneskeverd (Skjervheim, 2002). Slik jeg ser det signaliserer dette et positivt menneskesyn som kan bidra til å ansvarliggjøre mennesker (her: profesjonsutøvere i arbeid med barn) ved å bruke fornuft, fremfor å tingliggjøre og objektivere andre mennesker. Så hvis barn ikke kan anvendes som middel for å oppnå et mål uten å tingliggjøres, hvordan står dette i kontrast til den barnehagepolitiske kalkyle om barn som samfunnsøkonomisk gevinst og økonomisk avkastning?

Dale (1992) skisserer også følgene ved å gjøre instrumentell tenkning, effektiv organisering av midler og målstyring identisk med rasjonell tenkning. Han hevder at dette vil ha drastiske konsekvenser, som kan føre til en uvitenskapeliggjøring av pedagogikken som praktisk disiplin:

Når en tilegner seg denne måten å tenke på, lærer en å bevege seg mellom de samfunnsmessige rommene for logisk tenkning, økonomi, forvaltning og produksjon. Om det skjer, vil en for eksempel kunne sammenligne undervisningsrommene i lærerutdannelsen - uansett fag og tema - med fabrikker og kontroll for rasjonell forvaltning og effektivitet. Kunnskap blir en omsettelig vare med instrumentell markedsverdi (Dale, 1992, s. 38).

Slik jeg leser Dale (1992) frykter han at den pedagogiske praksis hvor etiske spørsmål og verdier knyttet til mellommenneskelige samliv erstattes med en teknisk innhenting organisering av data. Praksisen blir forstått som noe teknisk, og knyttet til «det nyttige» (Dale, 1992, s. 37). Barnehagelæreren kan erstattes med en funksjonær som arbeider med en teknisk rasjonalitet, skjønn og dømmekraft anvendes ikke, og barnehagen vil, slik jeg ser det, gå fra å være en pedagogisk institusjon til å marginaliseres til en institusjon for oppbevaring av barn.

Jeg opplever at debatten om barnehagelærerprofesjonen dreier seg om barnehagelærernes status, snarere enn en diskusjon om utdanningen eller yrkes- og arbeidsoppgavene oppfyller kravene til en profesjon. Jeg vil derfor videre i denne studien anvende meg konsekvent av begrepet «profesjon» om barnehagelæreryrket, og barnehagelæreren omtales som en profesjonsutøver.

I følge Skivenes og Trygstad (2005, s. 13) er det legitimitetsstandarden «brukeres beste»<sup>6</sup> som gjelder for en profesjonsutøver. Prinsippet «barnets beste» er sterkt forankret i barnehageloven formålsparagraf, og barnehagens samfunnsmandat fremhever at barnehagen skal tilby alle barn et omsorgs- og læringsmiljø til deres beste (bhl, 2013; KD, 2011). Barnehagelærerne skal altså sørge for en praksis hvor grunnregelen om barnets beste står i fokus, samt sørge for at barnehagens gitte samfunnsmandat ivaretas. Barnehagelæreres lojalitet er derfor, sett ut i fra min tolkning av et profesjonelt og etisk perspektiv, først og fremst knyttet til barna. Det etiske grunnlaget i enhver praksis i arbeid med mennesker blir derfor sentralt.

## 4.2 Grunnleggende trekk ved profesjonsetikk

Essensen i etikken og etisk tenkning handler om menneskesyn og verdier, og således våre handlinger og holdning til andre mennesker. I arbeid med barn er den etiske dimensjon meget viktig, da hvilke holdninger og verdier vi innehar vil få konsekvenser for hvordan vi møter barna med. Lover, retningslinjer og rammeverk utarbeidet for barnehagens pedagogiske praksis vil være med på å gi veiledning om hvilke verdier og hvilket menneskesyn vi ønsker å formidle til barna (Gren, 1995). «Den pedagogiske virksomheten skal i samsvar med lover og retningslinjer være basert på en rekke etiske verdier som respekt, demokrati og integritet – verdier som må defineres og integreres i førskolelærerens holdninger for å få noen betydning» (Gren, 1995, s. 24). Barnehagelærerens vurderinger, idealer, normer og basale menneskesyn vil påvirke hvilke holdningen man har til barna, og på hvilke måter omsorg og kunnskap formidles på innenfor en praktisk-pedagogisk kontekst (Gren, 1995). Gren hevder at en etisk bevissthet innebærer å bli selvbevisst hvilke vurderinger som styrer våre handlinger. I den etiske bevissthet ligger, slik jeg leser Gren, et positivt menneskesyn, hvor en tror på den enkeltes mulighet til å utøve dømmekraft og selv velge handlingsvei, og ta ansvar for disse valg (Gren, 1995). En etisk bevissthet om hvilket ansvar man har som barnehagelærer er, slik jeg ser det, grunnleggende for blant annet hvordan barna møtes i barnehagen og hvordan den pedagogiske virksomheten organiseres.

Det vil også være grunnleggende å reflektere over den maktposisjonen og det maktforholdet man har over barna. Hvert enkelt pedagogisk forhold vil innebære et slags maktforhold hvor den «voksne» står i et overordnet maktforhold til barnet

---

<sup>6</sup> Jeg argumenterer tidligere i studien for en risiko knyttet større bruk av et markedsorientert språk i sosialt arbeid. Jeg vil imidlertid informere leseren om at jeg er klar over denne tvetydigheten, og prinsippet setter her i sammenheng med «barnets beste».

(Christoffersen & Selvik, 1999). Løgstrup (1991) tar opp dette maktforholdet, og viser til at du skal ta vare på det av ditt nestes liv du har fått ansvar for. «Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (Løgstrup, 1991, s.25). At en barnehagelærer er gitt et stort ansvar, vil vel ingen benekte. Løgstrup (1991) mener alle mennesker befinner seg i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, og at vi derfor samtidig befinner oss i et gjensidig maktforhold. Løgstrup (1991) snakker om en etisk fordring som skjer i ethvert møte med et annet menneske, og viser til tillit, medfølelse, barmhjertighet og håp i disse møtene (Løgstrup, 1991). Jeg vil allikevel problematisere synet på maktforholdet mellom barn og voksne som gjensidig. Som voksen vil man, slik jeg ser det, alltid stå i et dominerende maktforhold over barnet. Barnehagelærerens syn på barn og barndom, kan også prege maktforholdet, og skape muligheter eller begrensninger i et barns handlings- og medvirkningsprosesser. Dette kan også prege hvordan barnehagelærerne kommuniserer med barna, og hvilke posisjoner barna gis i en pedagogisk setting. Og med denne makten kommer et stort ansvar. Barna er prisgitt at de voksne taler deres sak på deres vegne. Og barnehagelæreren har et overordnet etisk og profesjonelt ansvar for de barna man har sagt seg villig til å arbeide for og med. «Et yrkesetisk grunnprinsipp må det da være å bruke denne makten til det beste for barn og unge, ikke til det beste for pedagogen selv» (Christoffersen & Selvik, 1999, s. 114).

Christoffersen & Selvik (1999) mener at et yrkesetisk imperativ alltid vil knyttes til ønsket om å gjøre en best mulig jobb. Begrepet «best» er normativt, og hva som legges i det å gjøre en best mulig jobb som barnehagelærer vil variere ut ifra hva som vektlegges som av stor verdi. Det kan være knyttet til hva som anses som det beste for det enkelte barn, best sett i sammenheng med å være en pliktoppfyllende ansatt for arbeidsgiver, eller for virksomheten generelt. Slik jeg ser det vil barnehagelærerprofesjonen være tett knyttet til samfunnsmandatet, hvor prinsippet om det beste for barnet selv har prioritet. «Det vil underveis oppstå kritikkverdige forhold og små eller større vansker og konflikter som en må ta tak i for å løse [...] men det er og blir et yrkesetisk anliggende og imperativ å jobbe for å utvikle og beholde en grunnleggende positiv og tillitsfull holdning til det arbeidet og den arbeidsplassen en har knyttet seg til» (Christoffersen & Selvik, 1999, s. 113). Slik jeg ser det kan dette utsagnet videre problematiseres. Foreligger det episoder eller elementer av kritikkverdig størrelse på den arbeidsplassen man er knyttet til som strider imot ens grunnleggende etiske bevissthet, er det en forutsetning at en barnehagelærer først og fremst gjør en profesjonsetisk vurdering av hva som er av det beste for det enkelte barn.



Løvlie (2013) stiller det kritiske spørsmålet om hvem som egentlig vet hva som er det beste for barnet, og setter spørsmålet inn i det han kaller det skolepolitiske og profesjonsetiske kampen om barndommen. Diskusjonen er meget viktig, og vel verdt å reflektere over. Slik jeg ser det er ikke barnehagen nødvendigvis tuftet kun på et ekspertvelde, men det beste for barnet kan utvikles og finnes frem til i dialogen, diskusjon og i samarbeid mellom barna, foreldrene og profesjonsutøveren selv. Løvlie (2013) hevder kampen om barndommen står mellom et voksende forvaltningsregime på den ene siden, og barnefaglig «vett og viten» på den andre siden. Oppsummert mener han at barnehageprofesjonen «bør baseres på teoretisk tyngde, barnefaglig kyndighet og praktisk skjønn i en begrunnet motstand mot den rådende forvaltningsideologien». (Løvlie, 2013, s. 20). Dette anses som grunnleggende for barnehagens formål og verdsett.

Som barnehagelærer står man etisk sett overfor et dobbelt sett av utfordringer knyttet til hvilket ansvar og forpliktelse man har overfor virksomheten, de utfordringer som utledes av formelle plikter, hvor man er formelt ansvarlig, og de etiske møtene med barnet. Lojalitetsplikt og taushetsplikt er sentrale elementer i yrkesetikken, og stiller barnehagelæreren overfor store utfordringer. Christoffersen & Selvik (1999) mener det er viktig å ikke kun ha en regelfiksert og juridisk oppfatning av yrkesetikken. Etikkk er noe annet og noe mer enn jus, og favner over og rommer så mye mer (Christoffersen & Selvik, 1999). Etikkk kan, slik jeg ser det, ikke begrenses til noe mekanisk. Dette viser for meg tilbake til Skjerveims kritiske syn på en objektivisering av mennesket (Skjerveheim, 1992). Etikken finnes i mennesket, drives av mennesker, og oppstår i møter mellom mennesker. Reduseres etikken og de etiske møter med barna i hverdagen til noe teknisk, har barna blitt redusert til objekt.

Gren (1995, s. 36) skisserer fem nivå barnehagelærere har et profesjonsetisk ansvar for, og som fordrer en etisk stillingtagen. Det første punkt viser til lover og retningslinjer som gjelder for arbeidet, altså barnehageloven (2013), kravet til taushetsplikt, samt Rammeplanen (KD, 2011) og pedagogiske planer for barnehagene. Det er på dette nivå barnehagelæreren må ta stilling til innholdet i de mål og verdier virksomheten skal arbeide mot er i samsvar med egne verdier, og vurdere om hun / han kan stå inne for å arbeide mot disse målene og (Gren, 1995). Punkt to retter seg mot holdningen til de organisatoriske forhold, lokale mål og retningslinjer etablert av den lokale administrasjonen eller den bestemte arbeidsplassen. Rammeplanen (KD, 2011) viser til barnehagens metodefrihet, som begrunner barnehagelærerens frihet til å velge metoder og fremgangsmåter i det pedagogiske arbeidet. Dette muliggjør en tilrettelegging og en tilpasning av det pedagogiske arbeidet til lokale forhold, behov og

forutsetninger. Samtidig pålegges stadig barnehager å ta i bruk standardiserte verktøy for kartlegging av barnas ferdigheter av kommunen de arbeider innenfor. Slike forhold kan føre til profesjonsetiske dilemma, som innenfor dette nivå krever barnehagelærerens etiske stillingtagen.

Det tredje nivå barnehagelærere har et profesjonsetisk ansvar for er, ifølge Gren (1995), selve profesjonsutøvelsen og forholdet til barn og foreldre, og med hvilke verdier og holdninger som legges til grunn i møter med dem. Nivå fire viser til selve profesjonen. Barnehagelærerprofesjonen vil være i stadig utvikling og forandring, og nye planer og mål vil stille nye krav til barnehagelæreren, som stadig vil løfte nye og komplekse profesjonsetiske aspekt. Nivå fem går på barnehagelærerens forhold til sine kolleger. I arbeid med mennesker vil det alltid oppstå profesjonsetiske dilemma, både på praktiske og pedagogiske nivå. Hvilke verdier vi ønsker å synliggjøre til barna i arbeid med våre kolleger vil være av relevans. Gren (1995) nevner implisitt et siste nivå, nemlig pedagogens profesjonsetiske ansvar for samfunnet. Hun setter dette nivået i parentes, og skisserer en usikkerhet vedrørende barnehagelærerens profesjonsetiske ansvar også befinner seg på samfunnsnivå. Hun viser til at beslutninger som tas på samfunnsnivå berører barna, kanskje uten at deres interesser ivaretas i beslutningene og uten at deres stemmer blir hørt i samfunnsdebatten. Hun stiller deretter spørsmålet om barnehagelæreren kan ha en etisk forpliktelse til å arbeide aktivt for at den kunnskapsmengden pedagoger innehar om barn, barndom og barneomsorg burde belyses for beslutningstagere og samfunnsdebattantene, og om det kan foreligge en etisk forpliktelse i pedagogens profesjon til å «arbeide som barnets ambassadør» (Gren, 1995, s. 38). Barnehageloven § 3 (2013) fastsetter barns rett til medvirkning, og skriver at «barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet» (bhl, 2013). Rammeplanen (KD, 2011) utdyper, og skriver at «barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen» (KD, 2011, s. 17). Hvorvidt barn får muligheten til å yte innflytelse og medvirke i egen hverdag er et komplekst og mangefasettert spørsmål. Det som kan sies er at beslutninger tas på vegne av barna hver dag, både innenfor barnehagens fire vegger, og på større politiske arenaer. Lærerprofesjonens etiske plattform skriver på sin side at «profesjonen står imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål» (Utdanningsforbundet, 2012b). Ut ifra min forståelse basert et yrke hvor barnet skal være i sentrum, på barnehageloven (2013) og Lærerprofesjonens etiske plattform forplikter man seg nettopp til å arbeide som barnets ambassadør når man velger å gå inn i profesjonen.

Christoffersen & Selvik (1999, s. 117) sier at «yrkesetikken setter yrkesutøveren inn i et fruktbart spenningsforhold mellom frihet og ansvar, mellom utfordringer og forpliktelser». Harald Rørvik (1991) skisserer dette spenningsforholdet, og deler tre etiske områder en pedagog vil kunne befinne seg i. Spenningsforholdet favner først over samfunnsetiske og institusjonsetiske områder. Innenfor det samfunnsetiske område viser Rørvik til de moralske og juridiske forpliktelser barnehagelæreren har til samfunnets barnehage- og utdanningspolitikk gjennom barnehageloven (2013) og Rammeplanen (KD, 2011). Barnehagens samfunnsmandat har klare målsetninger og hensikter i form av at barnehagelæreren skal formidle og realisere moralske verdier i sitt arbeide. Det institusjonsetiske området forplikter også barnehagelæreren, og utgjør en «merkbar rammefaktor» som kan påvirke barnehagelærerens handlefrihet og autonomi (Rørvik, 1991, s.11). Dette kan være den bestemte barnehages vedtatte bestemmelser, som for eksempel standardiserte verktøy barnehagelæreren forpliktet å jobbe med, bestemte vikarreglement eller andre lokale bestemmelser som kan være reelle grunnet barnehagenes metodefrihet. Disse to områdene handler på den ene side om hvilke bestemmelser samfunnet har over barnehagene, og på den andre side hva den bestemte barnehagens målsetninger eller bestemmelser muliggjør. Rørvik (1991) peker her på et tredje område, et område han kaller det «faglege og etiske handlingsrommet» (Rørvik, 1991, s. 15). Han definerer dette området som avstanden, eller mellomrommet, mellom samfunnsbestemmelsene og det som er institusjonelt mulig. I dette mellomrommet ligger barnehagelærerens faglige frihet og etiske ansvar. «Verken samfunn eller institusjon berøver den enkelte yrkesutøveren ansvaret for å handle moralsk riktig» (Christoffersen & Selvik, 1999, s. 118).

Høsten 2012 vedtok sentralstyret i Utdanningsforbundet lærerprofesjonens første etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012b). Hensikten med plattformen var å skape et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens profesjonsetiske bevissthet, danne grunnlag for felles refleksjon, forståelse og yrkesutøvelse knyttet til etiske problemstillinger (Nesfeldt, 2013). Lars Gunnar Lingås (2014) kaller vedtaket om en felles etisk plattform for lærerprofesjonene en milepæl i lærerprofesjonens historie, og peker på en sammenheng mellom utviklingen av en profesjonsspesifikk etikk og en profesjonalisering av yrkesgrupper som arbeider med mennesker. Plattformen fremhever blant annet at lærerprofesjonens «lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever, for å fremme deres beste [...] Kollegiet er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform» (Utdanningsforbundet, 2012b). Her trekkes profesjonens samfunnsmandat og de etiske prinsipp som overstyrende barnehagenes egne retningslinjer og mål. Mål og retningslinjer som bryter, eller ikke samsvarer med

profesjonens samfunnsmandat og profesjonsetikk, krever ikke, slik jeg leser det, profesjonsutøverens lojalitet til virksomheten, men til barnet.

### 4.3 En etikk for profesjonalisering

Lingås (2014) viser til sammenhengen mellom profesjonsspesifikk etikk innenfor bestemte fagområder og yrkesgrupper, og en profesjonalisering av disse yrkesgruppene. Rent historisk var det kun legene som hadde sin egen profesjonsetikk, en etisk ed som i prinsippet er felles for alle verdens leger (Lingås, 2014). I utviklingen av at oppgaver knyttet til barn, oppdragelse og omsorg ble gjort til samfunnsmessige funksjoner i mellomkrigstiden, var det vanlig at de nye yrkesgruppene utviklet etikkregler for å bli anerkjente profesjoner (Lingås, 2014). Jeg velger å se profesjonsetikk og profesjonalitet som to gjensidige komponenter som utfyller hverandre. Jeg setter derfor profesjonalitet i sammenheng med profesjonens profesjonsetiske forpliktelse og utøvelse.

Ved ansettelse i Oslo kommune må arbeidstaker signere på Oslo kommunes etiske regler. Formålet er å skape en felles standard for ansatte i Oslo kommune, samt sikre en god etisk praksis. Avtalen er forpliktende ved ansettelse, og gjelder alle kommunens ansatte (Oslo kommune, 2007b). Punkt 10 i reglementet trekker frem ansattes ytringsfrihet, og skriver at:

Ansatte i Oslo kommune kan gi faktaopplysninger om eget arbeidsområde. Som alle andre borgere kan kommunens medarbeidere delta i samfunnsdebatten og uttale seg på egne vegne. Kritikkverdige forhold i en virksomhet bør tas opp, slik at forholdene kan bedres. Varsling bør først skje internt, men ansatte har rett til å varsle offentlig når dette er formålstjenlig (Oslo kommune, 2007b, s. 3).

Her settes varsling av kritikkverdige forhold i virksomheten i sammenheng med utvikling og bedring av virksomheten. Det understrekes også at offentlig ytring er en rett den ansatte har, så lenge man uttaler seg på egne vegne. Offentlig varsling er også en arbeidstakers rett om dette skulle være hensiktsmessig. Med de etiske reglene foreligger det også utfyllende kommentarer. Her understrekes ytringsfrihetens kår, og det fastslås at ansatte har det samme grunnlovsvernet for sine ytringer som andre (Oslo kommune, 2007c). Ledere i Oslo kommune skal også bygge en organisasjonskultur på

arbeidsplassen basert på åpenhet og som forvalter kommunens verdigrunnlag og etiske reglement (Oslo kommune, 2007b, s. 3).

En virksomhets etiske retningslinjer viser til en arbeidstakers etiske ansvar og forpliktelser, og hensikten er at disse skal fungere som veiledende i yrkesutøvelsen (Gren, 1995). I følge Oslo kommunes etiske retningslinjer er som nevnt offentlig varsling er en rett den ansatte har om dette skulle være formålstjenlig. Hva som anses som hensiktsmessig vil være av subjektiv størrelse, og avhenge av tolkning og forståelse av situasjonen. Hvordan man ser på egen yrkesutøvelse og eget etiske rammeverk kan, slik jeg ser det, være utslagsgivende for om man vil være med på å være en aktivt handlende profesjonsutøver.

Som tidligere nevnt har et større fokus på barnehagens rolle på nasjonalt og internasjonalt nivå sørget for en større interesse for barnehagefeltet i det norske samfunn. I kjølvannet av dette etterspørres det en profesjonalitet hos barnehagelærere, som mange betegner som styrt av en diskurs om at profesjonalitet er synonymt med kvalitetsindikatorer, resultater og mål. Gjerne definert av andre aktører enn pedagoger. Disse diskursene manifesterer seg som riktige og sanne, og har således ført til større regulering over både barnehagelærere og barn (Cannella, 1997, s. 153). Som tidligere nevnt problematiserer Osgood (2006) et slikt syn på profesjonalitet. Slik jeg leser Osgood ønsker hun å fremme viktigheten av at praktikere i feltet utfordrer de dominerende diskursene, og danner en motdiskurs til hva profesjonalitet kan være (Osgood, 2006). For å kunne gjøre dette, kan det være hensiktsmessig å avdekke hvilke dominerende diskurser som råder både på mikro- og makronivå. Slik jeg ser det kan dette gjøres gjennom kritisk refleksjon rundt tingenes tilstand, gjennomsyret av et «hvorfor». Det vil også være vesentlig at profesjonsutøvere verbaliserer og tydeliggjør nettopp hva de legger i profesjonalitet ved å utvikle et faglig begrepsapparat rundt egen profesjon og profesjonsutøvelse, og tar til orde for egen profesjonsdanning (Nørregård-Nielsen, 2006; Otterstad & Rhedding-Jones, 2011).

For å kunne danne en motstand til de styrende maktene ovenfra og stå mot diskursene, lar Finn Daniel Raaen (2005) seg inspirere av den franske filosof og idéhistoriker Michel Foucaults problematisering av det gresk/romerske begrepet «parrhesia» (Foucault, 1983), og setter det inn i en diskusjon om lærerprofesjonalitet. «Parrhesia» oversettes her med «frimodighet» eller «fri tale» og Raaen (2005) knytter begrepet opp til motmakt og profesjonalitet (Raaen, 2005). En «parrhesiastes» er en som i underlegen posisjon anvender seg av «parrhesia» gjennom å frimodig og kritisk ytre det vedkommende anser som sin sanne oppfatning. «Parrhesia» anses som en moralsk

og etisk plikt, som gjennom læring og visdom tilstreber intellektuell og moralsk dannelse (Raaen, 2005). I dette ligger det også en fordring om å forholde seg kritisk til seg selv, samt eget kunnskapsgrunnlag og pedagogiske forståelse. Jeg leser Foucaults (1983) «parrhesiastes» som en aktiv deltager i et demokratisk samfunn. En «parrhesiastes» er for meg en samfunnsaktør.

Jeg har i dette kapittelet tatt for meg barnehagelæreren som profesjonsutøver, og belyst ulike syn på hva en profesjon kan inneholde. Jeg har deretter gått nærmere inn på grunnleggende trekk ved profesjonsetikk, og satt det inn i en barnehagefaglig kontekst. Jeg har deretter forsøkt å synliggjøre at yrkesetikken skaper et spenningsforhold mellom ansvar, frihet, forpliktelser og utfordringer for barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Spenningsfeltet er stort, og gråsonene krever en konstant vurdering og utøvelse av profesjonelt skjønn. Det er viktig å presisere at profesjonelt skjønn ikke betegnes som det samme som subjektiv synsing, men vurderinger basert på en faglig, etisk, profesjonell, kontekstuell og erfaringsbasert kunnskap. Barnehagelærerens profesjonsutøvelse kan som nevnt oppleves konflikterende grunnet de ulike normative, kontekstuelle, juridiske og ikke minst de profesjonsetiske implikasjoner som legger grunnlag for ulike fortolkningsrammene innad i de ulike etiske rammeverk.

## Kapittel 5: Metodevalg og datainnsamling

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens metodiske valg. Jeg begrunner studiens metodiske tilnærming, og gjør rede for etablering av kontakt med mine informanter, samt forberedelse og gjennomføring av datainnsamling. Jeg går deretter nærmere inn på gjennomføringen av intervjuene. Deretter diskuteres de etiske dilemmaer og problemstillinger som kan oppstå ved bruk av intervju som metode, samt min egen rolle som intervjuer. Avslutningsvis vil jeg presentere hvordan jeg videre velger å analysere mitt materiale.

### 5.1 Valg av metode

Denne studien baserer seg på intervjuer med tre barnehagelærere vedrørende deres opplevelse og erfaringer med å ytre seg offentlig om kritikkverdige eller faktiske forhold knyttet til egen sektor. Alle informantene jobber som barnehagelærere i Oslo kommune. Mitt mål for valg av metode er blant annet at informantene kan ytre seg så fritt som mulig til meg. Forskningsetikken og vern av informantenes anonymitet har stått sterkt, noe som vil ha visse implikasjoner for studiens reliabilitet. Dette vil jeg

komme tilbake til under punkt 5.2.5; *Etiske dilemma og overveielser*. Da selve tema for studien omhandler barnehagelæreres erfaringer med offentlig ytring og eventuelle lojalitetskonflikter, vil jeg betegne temaet som sensitivt. Hvordan jeg kunne nærme meg feltet på en måte som ville ivareta mine fremtidige informanternes anonymitet, men samtidig anskaffe data jeg anså som nødvendig for prosjektets fremdrift var sentrale spørsmål jeg stilte meg selv. Jeg gikk mange runder, men kom stadig tilbake til at min interesse lå hos barnehagelærernes erfaringer, opplevelser og forståelse av egen situasjon. Jeg anså det kvalitative forskningsintervju som formålstjenlig metode. Dette samsvarer med det kvalitative forskningsintervjus fokus på intervjupersonenes egne opplevelser, erfaringer og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig søkte jeg etter en anvendelig inngang til feltet. Jeg har karakterisert studiens tematikk som sensitiv, og jeg var interessert i finne ut av hvordan det oppleves å være en offentlig engasjert profesjonsutøver, og å forsøke å heve barnehagelæreres stemme i faglige debatter. Jeg søkte tilgang til deres historier. Jeg anså derfor narrativer som en hensiktsmessig inngang til større innsikt om hva som rørte seg i feltet og til å skaffe meg informanter. I ettertid har jeg innsett at dette kan ha vært en begrensende faktor, snarere enn en hensiktsmessig inngang til barnehagelærernes historier i denne studien. Dette drøftes nøyere under punkt 5.1.2; *Utvalg av informanter, et strategisk valg*.

Jeg kontaktet først personer jeg allerede visste ytret seg offentlig, for deretter å be dem å skrive en tekst om deres erfaringer rundt nettopp dette. Hvordan jeg fant frem til disse redegjøres for under punkt 5.1.2, *Utvalg av informanter, et strategisk valg*. Her går jeg også inn på nærmere inn på grunnlag for valg av informanter. Jeg ønsket også å intervju et utvalg personer, og narrativene som inngang muliggjorde mitt strategiske utvalg av informanter til intervju. Min metodiske tilnærming til feltet er således todelt. Dette er begrunnet i kombinasjonen av narrativer og intervju, hvor narrativene danner grunnlag for intervjufokus. Slik jeg ser det, kan en slik felles forståelse om intervjusituasjonens tematikk være med på danne en tydelig men fleksibel ramme rundt en intervjusituasjon. På denne måten er det informantenes historier som legger rammene for intervjuet. Således kan dette begrense eventuelle føringer for både spørsmål og respons. Hvilke følger dette hadde for selve intervjusituasjonen, kommer jeg tilbake til under punkt 5.2.1; *Gjennomføring av intervju*. Jeg vil først greie ut om narrativer, og hvorfor jeg anså en slik tilnærming som en relevant metodisk inngang. Deretter presenteres metoden narrativene dannet grunnlag for å bruke, nemlig intervju.

### 5.1.1 Narrativer som inngang

Narrativer som forskningsmetode er en tilnærming som vektlegger menneskers historier og opplevelser, og hvordan de velger å formidle disse (Czarniawska, 2004). Forskere som anvender seg av narrativer innhenter historier fra enkeltpersoner om deres liv og erfaringer. I dette ligger det at historiene, altså det som fortelles, som blir forskningsmaterialet. Slik jeg leser narrative teoretikere er et hovedpoeng å få innblikk i menneskers liv, erfaringer, tanker og ideer. Samtidig kan også narrativer bidra til å belyse menneskers identiteter, samt deres syn på seg selv i verden (Creswell, 2013). Narrativer kan innhentes på ulike måter, gjennom observasjon, intervjuer, bilder og dokumenter, samt annen form for kvalitativ data (Creswell, 2013). For eksempel kan narrativene skapes via samtale mellom informant og forsker, der de i fellesskap konstruerer en historie med hensikt å formidle et budskap (Creswell, 2013). Her vil ofte narrativene ha en bestemt agenda, eller en hensikt til å formidle et budskap eller løfte et poeng. Allikevel er narrativ forskning flertydig og uten en bestemt fremgangsmåte.

Narrative research offers no automatic starting and finishing points [...] there are no selfevident categories on which to focus as there are with contentbased thematic approaches, or with analyses of specific elements of language (Andrews, Squire & Tamboukou, 2008, s. 1).

Tydelige rammer for hvordan man velger å analysere data foreligger sjeldent innenfor narrativ metode. Det finnes heller ingen mal eller oppskrift for hvor man bør lete etter narrativene, hvorvidt forskeren skal etterstrebe en objektiv holdning til narrativene, hvilket forsker/deltagerforhold som kan være mest fruktbart, eller hvilken epistemologisk signifikans narrativene kobles sammen med (Andrews et al., 2008, s. 1). Dette åpner opp for stor frihet da det er tydelig at det foreligger mange ulike innganger til hvordan man som forsker vil komme frem til narrativene, og til hvilket formål de vil anvendes. Men med stor frihet kommer stort ansvar. Det fordrer, slik jeg ser det, en tydelighet i hvilke valg man tar og hvorfor. Jeg vil derfor gjennomgående begrunne min fremgangsmåte og min anvendelse av narrativer i prosessen.



### 5.1.1.1 Relevans for studien

I denne studien vil narrativer være inngangsporten til mine data. Min hovedbegrunnelse for bruk av narrativer i dette prosjektet var ønsket om å få innblikk i barnehagelærernes erfaringer med å ytre seg offentlig. Det var informantenes fortellinger som dannet utgangspunkt for intervjuene, de satt rammene og muliggjorde samtidig at jeg kunne strategisk velge ut informanter etter deres narrativer.

Et grunnleggende spørsmål vil være hvorvidt individuelle narrativer kan relateres til samfunnsmessige narrativer. Man kan også stille spørsmål ved om hvordan mine informanters narrativer kan si noe om den samfunnsmessige situasjonen vi lever i dag, innenfor barnehagesektor, og hvorvidt enkelthendelser kan si noe om den større sammenhengen vi alle er en del av. Czarniawska (2004) hevder at for å forstå et samfunn, vil det være av relevans å finne historiene som fortelles og finne ut av hvor de kommer fra. Jeg ønsker å presisere at jeg ikke vil foreta meg en narrativ analyse i denne studien. Jeg vil også understreke at mine informanters narrativer ikke presenteres som basis for generalisering av et kunnskapsfelt eller en profesjon. Det narrative sier noe om hvordan informantene selv opplevde og erfarte hvordan deres offentlige engasjement ble tatt i mot. Czarniawska (2004) sier forenklet at en måte å samle historier, er å spørre etter dem. En hensiktsmessig inngang vil først være å gi individene litt informasjon om hva jeg er ute etter i deres narrativer. Deretter vil neste steg være spørre informantene etter en spesifikk episode de ønsker å dele, for så å be dem om å skrive ned hendelsen. Omfang og lengde er irrelevant, da det er historien som er vesentlig (Czarniawska 2004, s. 44). Jeg har anvendt meg av denne fremgangsmåten i etablering av kontakt med mine informanter. Jeg vil videre begrunne hvorfor jeg valgte akkurat disse.

### 5.1.2 Utvalg av informanter, et strategisk valg

Da jeg er nysgjerrig på barnehagelæreres egne erfaringer og muligheter til å ytre seg i det offentlige rom om saker som vedrører egen profesjon og yrkeshverdag, var jeg nødt til å forta meg et strategisk utvalg av informanter. Thagaard (2013) skriver at kvalitative undersøkelser baserer seg nettopp på strategiske utvalg hvor deltagerne velges ut ifra spesielle kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske sett i sammenheng med undersøkelsens problemstilling eller teoretiske perspektiv. Jeg avgrenset studien til å omhandle utdannede barnehagelærere i kommunale barnehager i Oslo som allerede har ytret seg offentlig. For å finne frem til disse foretok jeg et møysommelig søk gjennom ulike offentlige kanaler. Jeg anvendte meg av internettsøk,

leste blader fra Utdanningsforbundet, Første Steg, barnehageforum.no og lignende. Noen av informantene var synlige gjennom ulike fora, men hovedtendensen var en annen. Et mangfold av høyskolelektorer, professorer, forelesere, politikere og kursholdere gjorde seg synlige. Flere av disse var utdannede barnehagelærere, men befant seg nå i andre yrker. Barnehagelærerne som ytret seg som barnehagelærere i barnehage var vanskelige å finne. I artikler og debattinnlegg skrevet av barnehagelærere kunne det synes som om disse ikke eksisterte. Noen skrev under kun med initialer, andre signerte artiklene med ufullstendige navn. Mellomnavn og andre etternavn var fjernet, noe som gjorde forfatterne vanskelige å finne. Ved hjelp av gulesider.no, og et møysommelig internetsøk, satt jeg sammen informasjon hentet fra ulike kilder og fant til slutt frem til noen av dem. Allikevel var det enkelte barnehagelærere med tydelige røster og et stort politisk engasjement i sine innlegg og artikler jeg ikke kunne finne.

Til slutt fant jeg åtte personer jeg ønsket å kontakte. Disse åtte utmerket seg ved at de på ulikt vis gjorde seg selv synlige i en debatt som omhandlet forskjellige tema omhandlende politiske og praktiske barnehagesaker. Felles for de åtte var at deres innlegg eller intervju var preget av faglighet og et tydelig engasjement for egen sektor og profesjon. Jeg sendte brev om forespørsel om deltagelse i mitt masterprosjekt<sup>7</sup> til deres hjemmeadresser. Med utgangspunkt i Czarniawskas (2004) strategi var jeg først tydelig på hva jeg var ute etter i form av å redegjøre for studiens fokustema. Jeg spurte deretter om vedkommende kunne skrive ned og sende meg en konkret episode eller erfaring fra nettopp det å ytre seg offentlig, og hvilke eventuelle konsekvenser dette førte med seg. Det var også viktig å formidle at omfanget av teksten ikke skulle være stort, slik at terskelen lå forholdsvis lav for å kunne bidra til prosjektet. Jeg gav dem valget om enten å kontakte meg via e-post, eller via post om de ønsket å delta.

Responsen jeg fikk var både og. Noen hørte jeg aldri fra til tross for flere purringer, andre gav beskjed over e-post at de var tilknyttet andre prosjekter, eller ikke ønsket å delta. Om responsen kunne knyttes til tema, måten forespørselen til prosjektet på ble sendt ut på, eller hvordan jeg valgte å utforme forespørselen har vært grunnlag for mye refleksjon. Dette har jeg blant annet knyttet til mitt engasjement i startfasen av prosjektet. Jeg var ute etter barnehagelærernes stemme, engasjement og innsats i den offentlige debatt. Å igangsette et forskningsprosjekt som forutsetter andres innsats før jeg som forsker gjør en synlig innsats, kan muligens ha virket demotiverende for de medvirkende aktørene. Studiens forløp var prisgitt deres deltagelse, og jeg ba dem å

---

<sup>7</sup> Se vedlegg 1, Forespørsel om deltagelse

sikre mitt masterprosjekt ved å sende meg sine narrativer. Hadde jeg signalisert hva jeg måtte gjøre først for å sikre arbeidet, kunne terskelen for å delta kanskje vært lavere. Det er imidlertid vanskelig å konkludere med, da alle er forskjellige og har ulike begrunnelser for å ønske, eller ikke ønske, å delta i ulike prosjekter. Mitt utvalg besto også av personer som allerede hadde tatt et aktivt valg om å uttale seg offentlig. Jeg tok her for gitt at disse aktørene ville ønske å delta i et prosjekt om ytring og offentlig engasjement. Å ta slike antagelser kan ses i sammenheng med min forforståelse (Johannessen et al., 2010). Ubevisst ble en antagelse basert på min forutinntatte oppfatning av hvem disse menneskene jeg ikke engang hadde møtt var skapt, og hvordan jeg forventet at de ville handle. Denne bevisstgjøringen har gjort meg mer ydmyk i møtet med mine informanter, og gjorde meg nødt til å se på mine informanter i et annet lys. Samtidig vil det være rimelig å anta at man trekker sammenhenger basert på egen virkelighetsoppfatning (Noddings, 1997). Dette gjorde meg også oppmerksom på at det kunne finnes andre elementer styrt av mine forutinntattheter jeg enda ikke hadde reflektert over.

Totalt mottok jeg narrativer fra fem barnehagelærere i Oslo kommune. Alle informantene ønsket å opprette kontakt via e-post. Ut ifra deres erfaringer og refleksjoner rundt egen ytring og arbeidsplass, synliggjort gjennom deres narrativer, ønsket jeg å intervju alle fem. En av disse gjorde meg oppmerksom på at vedkommende jobbet som barnehagelærer på dispensasjon fra utdanningskravet. En annen jobbet innenfor privat sektor. Da jeg allerede hadde tatt for meg Oslo kommunes etiske retningslinjer (Oslo kommune, 2007b), samt «Vær åpen»-plakaten (Oslo kommune, 2007d), som er spesifikt utarbeidet for kommunal sektor, samt fokuset på profesjonalitet og profesjonsetikk, valgte jeg å utelukke disse to. Samtidig anså jeg de tre resterende historiene og deres erfaringer som av spesiell relevans for prosjektet da deres narrativer favnet om et bredt spekter av erfaringer. Det var viktig at jeg sikret meg empiri som dekket ulike synspunkt og opplevelser, snarere enn å anskaffe historier som kun bekreftet informantenes individuelle opplevelser eller mitt predisponerte perspektiv. Jeg henvendte meg igjen til informantene, denne gangen via e-post, og spurte om de var interessert i å bli intervjuet, med deres narrativ som utgangspunkt for intervjuet. Her var responsen veldig positiv, og alle tre sa seg villige til å bli intervjuet.

Et hvert forskningsprosjekt er underlagt etiske og juridiske retningslinjer. Prinsippet om anonymitet, frivillighet, kravet til håndtering av personopplysninger, samt taushetsplikten er grunnpilarer innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). All forskning er i så måte basert på frivillighet, og om det skulle oppstå hendelser eller

fremkomme funn informantene ikke ønsker skal komme frem, er det deres rett til å angre seg på deltagelsen, og trekke seg fra prosjektet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2006). Det var derfor viktig å tydelig formidle at deres deltagelse var frivillig, og at selv om de hadde samtykket til deltagelse, kunne de trekke seg underveis fra prosjektet om de selv måtte ønske det. De etiske og juridiske retningslinjer, samt prinsippet om anonymitet og frivillig deltagelse sikrer deres rett til å trekke seg fra prosjektet uten å gi meg noen begrunnelse for hvorfor, eller føre til videre konsekvenser for dem.

Min intervjuguide<sup>8</sup> og prosjektplan ble godkjent hos Personvernombudet av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)<sup>9</sup>. Jeg gav informantene opplysninger om dette, samt at deres anonymitet sikres gjennom at jeg ikke vil samle data som kunne være identifiserende informasjon om dem jf. De nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006). Jeg ønsket likevel å tape intervjuene for å sikre studiens forskningsmateriale. Jeg spurte om informantenes samtykke, og presiserte at alt av materiale ville låses inne slik at eventuelle elementer som fremkom under intervjuene ikke kunne tilbakevises til dem. Informantenes anonymitet gjelder selvsagt gjennom hele prosjektets gang, og gjennom prosjektets forsknings- og formidlingsprosess. Alle tre godkjente at intervjuene ble tapet. Jeg forklarte videre at deres narrativ ville danne rammen for intervjuet, og informerte om at jeg hadde utformet en intervjuguide med deres erfaringer og opplevelser som hovedfokus. Avtalen om å ivareta informantenes anonymitet og integritet er juridisk og etisk bindende gjennom hele prosessen og etter prosjektets slutt. Det må presiseres at informantenes narrativer ikke er vedlagt studien. To av disse avdekker enkelte forhold som er skrevet i så måte at informantene kunne identifiseres, og således stride i mot forskningsetiske og juridiske implikasjoner om de er vedlagt. Prinsippet om å ivareta informantenes anonymitet har vært tungtveiende gjennom hele studiens forløp, noe som kan ha visse komplikasjoner for studiens etterprøvnbarhet. Jeg begrunner dette dilemmaet nærmere under punkt 5.2.5; *Etiske dilemma og overveielse*.

## 5.2 Det kvalitative forskningsintervju

Som overordnet metode har jeg anvendt meg av kvalitativt forskningsintervju. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden er

---

<sup>8</sup> Se vedlegg 2: Intervjuguide

<sup>9</sup> Se vedlegg 3: Innvilget søknad NSD

et mål» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Her vektlegges informantenes erfaringer og opplevelser, noe som er hovedpoenget for min studie. Jeg har tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) karakteristikkk av det semistrukturerte intervju. Det semistrukturerte intervju befinner seg mellom det helt åpne og uformelle intervju, og det strukturerte intervju, hvor hovedpoenget er å sammenligne og kvantifisere svar (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Da studiens fokus og problemstilling omhandler barnehagelæreres personlige erfaringer og refleksjoner rundt offentlig ytring anså jeg det som hensiktsmessig å ha en delvis strukturell tilnærming til intervjuene. Temaet og narrativen danner rammen for intervjuet, en intervjuguide utformes, men en fleksibel tilnærming til intervjusituasjonen, spørsmålene og svarene er en forutsetning. En slik tilnærming muliggjør at jeg som forsker kan følge informantenes fortellinger, men også sørge for at temaene som er av relevans i forhold til problemstillingen også blir diskutert i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013).

Min utformede intervjuguide bærer preg av å være inngang til et semistrukturert intervju. Jeg brukte samme intervjuguide i alle tre intervjuene hvor jeg utformet noen åpne spørsmål jeg håpet kunne bidra til refleksjon og en samtale rundt tematikken. Narrativen danner utgangspunktet for intervjuets innhold, så tema er allerede fastsatt og tilpasset den enkelte informants opplevelser og erfaringer. På denne måten så jeg for meg at alle informantene skulle få mulighet til å fortelle sin egen historie, samtidig som jeg fikk anledning til å stille alle informantene noen av de samme spørsmålene. Mitt utvalg er ikke stort nok til at generelle tendenser på overordnet nivå kan spores, eller at konklusjoner på samfunnsnivå kan trekkes. Jeg må derfor understreke at eventuelle mønstre eller tendenser som identifiseres kun er knyttet til disse tre informantene. For å kunne trekke en bredere og mer omfattende konklusjon, ville utvalget måtte vært av større skala.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 23) trekker frem viktigheten av vekselspillet som utspiller seg mellom de to partene i et intervju. «Det er et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de to som er kunnskap, og kunnskapen som blir konstruert». Dialektikken mellom det personlige aspektet og kunnskapskonstruksjonen som skapes sammen ser jeg på som stor relevans i møte med mine informanter. På denne måten anser jeg «samtalen» som ideal ved hjelp av en slik tilnærming, og det er noe jeg har etterstrebet. Fordeler og ulemper ved dette vil jeg komme nærmere tilbake til under punkt 5.2.5; *Etiske dilemma og overveielser*.

### 5.2.1 Gjennomføring av intervju

Jeg satt av mellom en og to timer til hvert intervju. Jeg opplevde å bruke informantenes narrativer som inngang og grunnlag for intervju som en styrke. En kontakt og en felles ramme var på den måten allerede etablert. I starten av hvert intervju gikk jeg på nytt igjennom prinsippene innenfor forskningsetikk, og kravene til anonymisering og håndtering av informasjon som kunne identifisere informantene. Alle tre intervjuene ble foretatt hjemme hos hver av informantene. De har i ettertid ytret at dette var et godt forum å samtale i. Som tidligere nevnt ønsket jeg å etterstrebe en intervjusituasjon som nærmet seg mer en samtale enn et intervju. Slik jeg ser det, vil dette være vanskelig å fastsette på forhånd og avhenger blant annet av relasjonen som utvikles i møte med hverandre. Informantene var godt forberedt, og da intervjuene tok utgangspunkt i deres egen historie opplevdes situasjonen som samtalepreget. Thagaard (2013) hevder at forutsetningen for en vellykket intervjusituasjon er blant annet at forskeren har kunnskap om temaet og konteksten, og har satt seg inn i intervjupersonens situasjon. Narrativen som inngangsport muliggjorde dette for meg. Ved å ha forhåndskunnskap kunne jeg på den ene siden lettere tilpasse meg deres svar og eventuelle korrigeringer, og stille relevante oppfølgingsspørsmål. På den andre siden kan dette også betegnes som en utfordring med tanke på at min rolle som intervjuer kan bevisst eller ubevisst legge føringer og styre intervjuet i en formålstjenlig retning. Jeg ser dette i sammenheng med det asymmetriske forholdet mellom informant og intervjuer under punkt 5.2.2; *Min rolle som intervjuer*. Gjennomgående forsøkte jeg å tilpasse meg informantene og det som skjedde under intervjusituasjonen ved å ha en fleksibel tilnærming til hele situasjonen.

For å sikre data ble alle intervjuene tatt opp på diktafon. Jeg har gjennomgående også anvendt meg av en feltdagbok hvor mine egne opplevelser og erfaringer i møte med feltet er skrevet ned. Jeg ønsket å ta opp intervjuene for å sikre det som ble sagt, for å kunne være mest mulig tilstede som en aktiv lytter for informanten, og for å forsøke å sikre flyt i det jeg ønsket skulle være en samtale preget av åpenhet. Ved å anvende lydopptak registreres elementer som kan mistes ved bruk av penn og papir, som for eksempel tonefall, pauser og ironi (Kvale & Brinkmann, 2009). Selv om diktafonen skulle fungere som et middel som blant annet kunne sikre flyt og åpenhet i samtalen, fungerte den i et intervju som en begrensning. En av informantene var regulerende i form av at h\*n visste samtalen ble spilt inn på bånd, og stagget seg selv midt i en setning:

*«Det var i forbindelse med barnehagens... nei, det kan jeg kanskje ikke si...du tar opp alt, ikke sant?»*

Jeg forklarte på nytt prinsippet om anonymitet, og antok at jeg kanskje ikke hadde vært tydelig nok. Hvordan all data behandles i ettertid av intervjuene er selvsagt også taushetspålagt, noe jeg presiserte. I opptakene kan jeg også høre informanten stoppe opp flere ganger, hvor jeg på nytt presiserer at h\*n velger selv om vedkommende ønsker å fortelle, men at alle elementer av slik type informasjon ikke vil anvendes, og slettes i etterkant. Informasjon informanten holdt tilbake var knyttet til en spesifikk hendelse som var opphavet til en konflikt mellom informanten og barnehageeier. Informantens tilbakeholdenhet var grunnet anonymitetsproblematikk og eventuelle ettervirkninger av intervjuet fra ledere og barnehageeier. Dette viser for meg at tematikken er sensitiv, og at det krever sensitivitet hos meg både i forkant av intervjuene, i møte med informantene, og i ettertid med behandling av mine data. Jeg spurte om det ville være lettere å uttale seg om diktafonen var skrudd av, men informanten sa dette ikke var nødvendig, så lenge jeg kunne garantere for at informasjon h\*n kom med, ikke kunne være tilbakevirkende på vedkommende. I denne situasjonen opplevde jeg at det ikke nødvendigvis var diktafonen som verktøy som påvirket intervjusituasjonen, men snarere intervjuets tematikk. Jeg opplevde i etterkant av denne oppklaringen at informanten ble mer fortrolig i intervjusituasjonen, og snakket friere.

## 5.2.2 Min rolle som intervjuer

Kvale og Brinkmann (2009) understreker at det er viktig å ha kunnskap om intervjuets tematikk. Jeg hadde satt meg godt inn i rapporter, studert lovverk og prosedyrer, samt lest deres narrativer nøye. Som tidligere nevnt, kan den synlige offentlige debatten om ytring og lojalitetskonflikter være noe ensidig. De konfliktene som løses på egen arbeidsplass får sjelden mediedekning, og er således utelatt den offentlige debatten. Min forhåndskunnskap kan ha hatt implikasjoner for mitt møte med informantene som hadde erfaringer som ikke sto til min forventning. Da jeg i møte med en av informantene spurte hvilke reaksjoner h\*n hadde fått etter vedkommende hadde uttalt seg offentlig, var dette svaret:

*«Det har aldri vært noe problem. Hva som foregår over hodet på meg, vet jeg jo ikke, men.. [...] Jeg gir alltid beskjed på forhånd, selv om det sikkert ikke hadde vært nødvendig.»*

For det første må det nevnes at jeg spurte spesifikt om *hvilke* reaksjoner vedkommende hadde fått av ledelsen. På forhånd hadde jeg bestemt meg for at den offentlige ytringen måtte skape en reaksjon. Jeg spurte derfor ikke *om* dette førte med seg en reaksjon fra ledelsen. Selv om jeg hadde lest informantens narrativ mange ganger, hvor informanten trekker frem forholdet til sin styrer, kan det synes som om at da dette sto i

kontrast til hva jeg hadde forventet å høre, var det vanskelig for meg å godta dette svaret. I opptaket av samtalen kan jeg høre meg selv bli overrasket over svaret ved å respondere med et «Oi, så bra!», og et påfølgende «er det sant?» Her gjorde mine fordommer seg gjeldende, noe som kom veldig tydelig frem i arbeid med transkriberingen i etterkant av intervjuet. I intervjusituasjonen var jeg ikke bevisst hvilke signaler jeg sendte ut, men ved å høre meg selv ble jeg mer selvbevisst over egen væremåte. Men kan si jeg satt inne med forhåndskunnskap om tematikken, men samtidig med fordommer om hvordan utfallet burde være. Jeg velger å se dette i sammenheng med den makten en som forsker er tillagt i en intervjusituasjon.

Det asymmetriske maktforholdet som gjør seg gjeldende i en intervjusituasjon trekkes ofte frem i kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Dette begrunnes ofte i at det er intervjueren som setter agendaen, definerer intervjusituasjonen i form av tema, når intervjuet starter og avsluttes, og velger hvilke spørsmål som stilles og hvilke svar som følges opp. Forskeren har også monopol på å tolke og tillegge mening i det som blir sagt og utelatt (Kvale & Brinkmann, 2009). I situasjonen over kan jeg ha lagt føringer for hva slags respons informanten kom med. Sett fra et etisk perspektiv blir det min oppgave som forsker å løfte de perspektiver og funn som også står i motsetning til mine forventninger. Det blir forskerens ansvar og plikt å belyse de funn som også avkrefter forskerens antagelser. Min forforståelse skaper her en kontrast til min problemstilling, som fokuserer på barnehagelærernes egne erfaringer og opplevelser knyttet til deres offentlige ytringer. Denne situasjonen har vist seg å være toneangivende for mine to andre intervjuer. Ved å bli konfrontert med egne fordommer, ble jeg tvunget til å åpne mitt sinn ytterligere, og nok en gang minne meg selv på at mine informanter ikke representerer en homogen gruppe. Således kan man si at den responsen jeg ikke forventet, har vist seg å være vel så spennende og interessant som den forventede og bekreftende respons. Jeg ser på møtet med denne informanten som en styrking av mitt prosjekt. Informanten utøvde en form for motkontroll, som defineres som en reaksjon til en intervjuers dominerende rolle og eierskap over intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). I møte med en annen informant kunne handlingsforløpet, og også utfallet, utartet seg annerledes. Man kan derfor stille spørsmålsteget ved hva slags kunnskap som kan komme ut av en intervjusituasjon hvor makt og fordommer har fått råde. Thagaard (2013) nyanserer maktasymmetrien i intervjusituasjoner ved å se på intervjurelasjonen som et samarbeid og en kunnskapsutvikling mellom forsker og informant. «Den som intervjues har kontroll over den kunnskap han/hun formidler om seg selv, og kontroll over den kunnskap hun eller han ønsker å fortelle forskeren» (Thagaard, 2013, s. 96). Jeg har i den kritiske teoris ånd forsøkt gjennomgående å være genuint selvkritisk, og gjøre meg



selv til gjenstand for kritisk refleksjon. «If you are interviewing within a critical approach, you will be acutely conscious of the power dimensions in the interview situation» (Rhedding-Jones 2007, s. 213). Episoden over viser at til tross en bevissthet knyttet til egne fordommer og et ønske om å være selvkritisk, vil utfordringer knyttet til egen rolle, makt og kunnskap likevel fremkomme.

I løpet av intervjuene har jeg også forsøkt å anvende meg av det Kvale & Brinkmann (2009) kaller fortetninger og fortolkninger av informantenes meninger, ved å «sende meningen tilbake» og stadig spørre dem om jeg hadde forstått dem riktig. Jeg gav dermed informantene muligheten til å avkrefte eller bekrefte min tolkning og forståelse av deres svar. Ved å gjøre dette kom det frem at informantene hadde konsekvente meninger om enkelte tema, men også tvetydige, og noen ganger også selvmotsigende oppfatninger om samme emne. Jeg har sett dette i sammenheng med hvilke ulike roller barnehagelærerne innehar, og drøfter dette nærmere under analysekapittelet.

### 5.2.3 Transkribering av intervjuene

Transkribering innebærer å transformere de muntlige intervjusamtalene til skriftlig tekst, og ulike måter å transkribere på brukes til ulikt formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er transkripsjonene som danner grunnlag for studiens videre dokumentasjon, analyse og drøfting av funn, og er således et viktig punkt i denne studien. Jeg tok som nevnt alle intervjuer opp på diktafon for å sikre mest mulig presis data. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter de var gjennomført. På denne måten ville intervjuet fortsatt være friskt i minnet, og inntrykkene være ferske. Ved å transkribere samtalene skiftes den muntlige, relasjonelle formen til en mer skriftlig og litterær form, og et slikt skifte i form kan føre til at enkelte elementer i innholdet forsvinner. Det foreligger ulike metoder å transkribere på, og som forsker må man finne den metoden som er mest formålstjenlig i forhold til sin studie (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien valgte jeg å transkribere intervjuene ordrett, altså ord for ord. Jeg valgte også å inkludere følelsesuttrykk og pauser. Jeg noterte ned latter, når informanten var ironisk, gjentakelser og understrekninger. Dette begrunnes i at jeg ønsket å kunne forholde meg til en så detaljert transkripsjon som mulig, for å forsøke å unngå å miste enkelte detaljer i etterkant av intervjuene. Opptakene ble hørt på opptil flere ganger, og jeg gikk stadig tilbake for å kryssjekke og således kvalitetssikre det jeg allerede hadde transkribert. Var enkelte deler på opptaket utydelig eller vanskelig å høre, har jeg notert «utydelig» framfor å forsøke å gjette meg til hva som kunne ha blitt sagt ved å sette det inn i konteksten. Dette for å sikre

transkripsjonens reliabilitet. Å transkribere intervjusituasjonene på denne måten viste seg å være omfattende arbeid. Etter hvert intervju hadde jeg mellom 1,5 - 2 timer med opptak, og nedskrevne transkripsjonene på 15 og 20 sider. I ettertid ser jeg at jeg gjerne kunne ha overført intervjuet til det Kvale & Brinkmann (2009) kaller en mer litterær stil. Mine transkripsjoner innehar en utpreget muntlig tone, og for en mer erfaren transkribere kunne en mer korrekt skriftlig form vært hensiktsmessig for å komme raskere frem til intervjupersonenes meninger. Allikevel anser jeg min tilnærming til transkripsjonene som hensiktsmessig i denne konteksten. Jeg ønsket ikke å begrense intervjuet til kun å angå det som ble tatt opp på diktafon. Jeg tok meg selv i å forsøke å tolke og forstå det informantene sa allerede under intervjuene, og skrev notater i marginen i arbeid med transkripsjonene vedrørende ting som ble sagt som jeg kunne tenke meg å se nærmere på. I ettertid ser jeg at analyseprosessen startet allerede under intervjuene og blir videreført i arbeidet med å transkribere. Jeg vil komme nærmere inn på valg av analytisk tilnærming og analyseprosessen under punkt 5.3; *Tolkning og analyse av intervjuene*. En transkripsjon vil også røre innom de etiske implikasjoner knyttet til kravet om anonymitet og konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkripsjonene preges av en muntlig form, men i presentasjon og publisering av deres tanker og opplevelser vil utpregede lokale uttrykk og dialekter ikke presenteres for å sikre deres anonymitet.

#### 5.2.4 Offentlig ytring som sensitivt tema

Jeg betegnet tidlig tematikken for denne studien som sensitiv. Tematikken førte meg inn på personlige historier om sanksjoner og irettesettelser fra ledere og eiere, og munnkurv og lukkede miljø ble presentert gjennom offentliggjorte saker og rapporter jeg har gjort rede for tidligere i studien (Skivenes & Trygstad, 2005; Utdanningsforbundet, 2012; Oslo redaktørforening, 2004, 2014a, 2014b, 2014c). En spesifikk definisjon på hva som karakteriseres som sensitive tema varierer. Jeg støtter meg her til Raymond M. Lees (1993) beskrivelse. Han betegner sensitive forskningstema, tema som involverer «research who potentially poses a substantial threat to those who are or have been involved in it» (Lee, 1993, s. 4). Potensielle negative konsekvenser jeg så for meg kunne være aktuelle for mine informanternes deltagelse, var reaksjoner fra ledelse, en negativ effekt på deres arbeidsplass eller sørge for negativ omdømme i sin bydel. Det var derfor grunnleggende at mine informanternes deltagelse i prosjektet absolutt ikke kunne virke tilbake på dem. Jeg ser også for meg at selv om min skriveprosess vil ta slutt, kan teksten og mine funn kunne leve sitt eget liv etter fullført studium og innlevert oppgave. En grunnleggende respekt

og en sikring av mine informanternes anonymitet vil derfor strekke seg langt utover disse sider.

Silje Louise Dahl (2012) hevder det finnes lite forskningslitteratur som tar for seg kompleksiteten med å forske på sensitive tema, og at forskning på sensitive tema kan føre med seg noen særlige utfordringer i en intervjusituasjon (Dahl, 2012). For mitt vedkommende handler disse utfordringene om de etiske, men også juridiske, forholdene som må avklares på forhånd. I hvilken grad den offentlige ytringen karakteriserte seg som et sensitivt tema, var ulikt for hver intervjusituasjon. Graden av sensitivitet hang ofte sammen med deres opplevelse og mer konkrete effekter ytringene førte med seg. Selv om tema kan karakteriseres som sensitivt for noen av informantene, kan ikke informantene reduseres til sensitive i personlig forstand. Alle informantene fremsto som faglig sterke, saklige, velartikulerte og reflekterte. Mine informanter sitter også med ulike opplevelser og erfaringer med det å ytre seg offentlig. Om et tema betegnes som sensitivt, vil derfor ikke nødvendigvis gjelde for alle. Det fordrer, slik jeg ser det, en sensitivitet hos meg som forsker i møte med mine informanter og deres opplevelser.

### 5.2.5 Etske dilemma og overveielser

Gjennomgående for mitt prosjekt har vært fokuset på informantenes anonymitet. Jeg har gjennomgående forholdt meg til de tre grunnleggende etiske retningslinjer innen kvalitativ forskning; informert samtykke, konfidensialitet og eventuelle konsekvenser deltagelse i forskningsprosjekter kunne føre med seg (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 26). Jeg har hele tiden måtte sørge for at ingen av informantene kan spores. Jeg samler ikke informasjon om informantenes navn, kjønn, alder eller fartstid innenfor barnehagen. Selv om dette kunne vært av relevans for videre diskusjoner og analyser, var dette et valg jeg måtte ta for å sikre informantenes anonymitet. Dette opplevdes for meg som det Kvale og Brinkmann (2009) betegner som dilemmaet mellom kravet til informantenes anonymitet og kravet til å fremstille resultater og funn på en måte som oppfyller kravene om pålitelighet og etterprøvbarehet. Slik jeg ser det vil mine analyser bygge på funn fra et relativt lite og lett gjenkjennelig miljø. Mine informanter er få, så hvordan jeg kan garantere for deres anonymitet vil være et sentralt spørsmål. Narrativene informantene skrev er heller ikke vedlagt studiens, grunnet forskningsetiske og juridiske implikasjoner. Katrine Fangen (2010) løser dette vanskelige dilemmaet ved å la de etiske overveielser trumfe. «Kravene til konfidensiell behandling av opplysninger gis prioritet fremfor kravet om å legge til rette for etterprøvbarehet» (Fangen, 2010, s. 161). Jeg ser dette i sammenheng med

Kvale & Brinkmann (2009, s. 253) som mener at «sett fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser». Dette er grunnleggende prinsipper for valideringen av min studie, og er gjennomgående for hele forskningsprosessen.

Under en av intervjusituasjon opplevde jeg at en av informantene ønsket at jeg også skulle dele mine erfaringer. Vedkommende hadde nettopp delt en injurierende opplevelse knyttet til en leders reaksjon på ytringen, og ønsket å vite om jeg satt med noen av de samme erfaringene. Jeg opplevde dette som et slags todelt dilemma. På den ene siden ville min agenda uansett vil være synlig, og da jeg forventet åpenhet og ærlighet fra mine informanter, opplevde jeg at det var viktig for meg å gi det samme tilbake til dem. På den andre siden kunne mine erfaringer og mitt arbeid med dette tema påvirke intervjusituasjonen og informanten ytterligere med mine egne opplevelser og erfaringer. Thagaard (2013) skriver at en forsker alltid må vurdere hvor åpen man ønsker å være i møte med sine informanter og sitt forskningsfelt, og forsøke å finne en balanse mellom å være åpen, og samtidig nedtone egne personlige meninger (Thagaard, 2013). Videre hevder hun at forskeren kan anvende seg av ulike «inntrykksteknikker» som uttrykker en identitet som gir grunnlag for aksept i miljøet, og samtidig ivaretar forskerrollen (Thagaard, 2013). Jeg synes bruk av begrepet «teknikker» impliserer at man som forsker kan fritt tilpasse sin handlemåte og fremstilling i møte med informantene, for å få deres aksept og godkjenning. Thagaard (2013) støtter denne tankegangen og presiserer at «teknikker» kan leses som en overforenkling, og at forskerens grunnleggende egenskaper og væremåter ikke bare kan endres og tilpasses situasjonen. I denne situasjonen valgte jeg å ikke dele mine egne erfaringer med informanten, men i stedet løfte flere forskjellige historier fra miljøet jeg har fått kjennskap til gjennom denne studiens forløp. Jeg forsøkte på denne måten å ivareta forskerrollen samtidig som jeg ønsket å signalisere at informantens erfaringer ikke var isolert andres opplevelser. Dette kan ses i sammenheng med mitt ønske om å opprettholde det Thagaard (2013) kaller «aksept i miljøet». På denne måten var det ikke mine personlige erfaringer som ble løftet, men jeg ønsket å vise vedkommende at flere like – og ulike – episoder har gjort seg til kjenne. Dette viser nok en gang at den verdifrie forskning ikke eksisterer, da man som forsker ikke kan være verdifri. Dette er i samsvar med min rolle i dette prosjektet.

### 5.2.6 Styrker og svakheter ved bruk av metoden

Utgangspunktet og motivasjonen for studiens metodevalg var få innblikk i hvordan det oppleves å være en offentlig engasjert profesjonsutøver, og å forsøke å heve

barnehagelæreres stemme i faglige debatter. Jeg har derfor ikke hatt som mål å søke eller skape en kunnskapsproduksjon av allmenngyldig karakter. Allmenn kritikk av forskningsintervjuet som vitenskapelig metode er blant annet at funnene ikke er gyldige og valide, fordi intervjupersonenes informasjon kan være usanne. Dette knyttes videre til reliabilitet, validitet og objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) hevder derimot at forskningsintervjuets subjektive inngang er en styrke og tilbyr en privilegert tilgang til intervjupersonens verden. En bevissthet om at det subjektive perspektivet står sterkt må det derfor tas høyde for, noe som fordrer en bevissthet i møte med intervjupersonene. «En bevisst bruk av det subjektive perspektivet behøver ikke være en negativ ensidighet; intervjupersonene og intervjuerens personlige perspektiver kan gi en unik, sensitiv forståelse av den daglige livsverdenen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 181). Slik jeg ser det, må forestillingen om den objektive forskning ses i sammenheng med et positivistisk vitenskapssyn. Dette står for meg i kontrast til den kvalitative forskning hvor umålbare og ukvantifiserbare data ofte er forskningsmaterialet. Mitt mål er å få frem informantenes subjektive opplevelser. Den ensidigheten, eller det subjektive perspektiv, er således erkjent. En slik erkjennelse vil kunne «belyse spesielle aspekter av de undersøkte fenomenene og få frem nye dimensjoner og dermed bidra til en multiperspektivistisk konstruksjon av kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 181). Å kunne belyse et mangfold av perspektiver og refleksjoner er, slik jeg ser det, mer fruktbart enn å presentere et satt resultat som fremstilles som en sannhet. Viktigheten av å løfte utfordringer i arbeid med metoden og gjøre min rolle som forsker og min forforståelse til grunnlag for kritisk refleksjon blir grunnleggende for å danne et bilde av prosessens utvikling. Jeg ser dette i sammenheng med de etiske grunnprinsipper innen forskning, hvor all empiri og data presenteres så sannferdig som mulig.

### 5.3 Tolkning og analyse av intervjuene

Arbeidet med studiens analyse har vært en krevende og utfordrende prosess. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle gå frem i analyseringen av empirien, og hva som kunne være en formålstjenlig analytisk fremgangsmåte. Forskningsmaterialet i form av flere titalls transkriberte sider virket stort og uoversiktlig, og det var krevende å ikke vite hvor jeg skulle begynne. Kvale & Brinkmann (2009) hevder det kan være en svakhet i en studie om forskeren venter til all empirien er samlet før analysearbeidet settes i gang. Dette kan føre til at analyseoppgaven kan virke uoverkommelig og komplisert, og (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne utfordringen støtte jeg på i arbeid med studiens analyse. Samtidig ser jeg også styrken av å ha et åpent forhold til egen empiri og være komfortabel med å befinne seg i en stadig prosess. Et åpent forhold til prosessens gang

og utvikling muliggjorde at jeg fant metoden jeg anså som mest formålstjenlig i arbeid med mitt materiale.

Jeg har i denne studien anvendt meg av Braune & Clarkes tematiske analyse (2006, 2013). Tematisk analyse er en metode med fokus rettet mot identifisering, analysering og rapportering av temaer innad i et forskningsmateriale, ofte sett i forhold til studiens problemstilling eller forskningsspørsmål. Metoden organiserer og beskriver materialet detaljert. Koding og tematisering av datamaterialet er en vanlig fremgangsmåte for å finne frem til hva de ulike segmentene i datamaterialet kan handle om (Braun & Clarke, 2006). I studering og lesning om Braune & Clarkes (2006, 2013) tematiske analyse opplevde jeg en slik analytisk tilnærming kunne passe min studie. Tematisk analyse er ifølge dem en lite anerkjent, men hyppig anvendt, metode innen kvalitativ forskning. Flere teoretikere karakteriserer tematisk analyse mer som et verktøy for å komplimentere andre metoder, og gir ikke tematiske analyse en anerkjent status som en fullverdig metode (Boyatzis, 1998). Braune & Clarke (2006) argumenterer på sin side for tematisk analyse som nettopp en fullverdig metode, og viser til flere fordeler ved anvendelse av metoden i sin helhet. Jeg vil komme inn på disse fordelene i utgreiing om analysemetoden nedenfor.

En stor fordel med å anvende seg av tematisk analyse er ifølge Braune & Clarke (2006) metodens fleksibilitet. Der andre metoder kan være styrt av bestemte epistemologiske eller teoretiske paradigmer, knytter ikke tematisk seg spesifikt til en teoretisk retning, men har som hensikt å la forskeren ha et fleksibelt forhold til sin empiri i analysearbeidet. Ved å ikke være styrt av en bestemt vitenskapsteoretisk retning kan metoden tilføre studien et fruktbart datamateriale. «Through its theoretical freedom, thematic analysis provides a flexible and useful research tool, which can potentially provide a rich and detailed, yet complex account of data» (Braune & Clarke, 2006, s. 5). Tematisk analyse er altså kun en metode som ikke legger føringer hvor man befinner seg teoretisk eller beskriver hvordan man skal samle inn empiri. Samtidig er det viktig å poengtere at ved å bruke denne fleksible metoden finnes det også bestemte retningslinjer en som forsker må forholde seg til. En metode må være metodologisk holdbar (Braune & Clarke, 2006). Jeg vil derfor gjennomgående forsøke eksplisitt å forklare hvordan og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort, og hvorfor jeg har kommet frem til nettopp de bestemte kategoriene og temaene jeg velger å presentere. Det må presiseres at jeg har gjennomgående hatt en deduktiv tilnærming til mitt materiale og analyseverktøyet. En deduktiv tilnærming preges av at analysen av data tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver allerede gjort rede for, snarere enn å ha som hensikt å utvikle nye teorier basert på studiens empiriske funn (Thagaard, 2013).

Braune & Clarke (2006) skisserer en analyseguide til tematisk analyse på seks steg og jeg har anvendt meg av fremgangsmåten beskrevet i denne guiden. Det er grunnleggende viktig å understreke at denne fremgangsmåten og således analysen ikke er resultatet av en lineær prosess hvor alle stegene i guiden har blitt fulgt skjematisk. Jeg har hele tiden beveget meg frem og tilbake i mitt materiale. Her finnes det ingen oppskrift, men det fordrer igjen at forskeren er systematisk og nøyaktig (Braune & Clarkes, 2013). Jeg vil i det følgende redegjøre for fremgangsmåten.

**Fase 1: Gjøre meg kjent med datamaterialet:** Braun & Clarke beskriver viktigheten av å bli kjent med sitt eget materiale gjennom gjentatte lesinger og kryssjekking. «It is ideal to read through the entire data set at least once before you begin your coding, as your ideas, identification of possible patterns will be shaped as you read through» (Braun & Clarke, 2006, s. 16). Dette fordrer en aktiv lesning av materialet på søken etter mønstre eller mening. Da mitt datamateriale besto av 15 sider med transkripsjoner per informant muliggjorde dette materialet at jeg opptil flere ganger gikk gjennom hele datasettet før jeg satt i gang med kodingen av materialet. Jeg har kontinuerlig forsøkt å være åpen mot min innsamlede data, men innser allikevel utfordringen med å etterstrebe utopien om å forsøke å være forutsetningsløs i møte med informanter og forskningsfelt. Jeg har hele tiden stilt meg selv i et kritisk søkelys, og sett etter føringer fra min side som kunne ha ført til andre svar eller innspill fra informantene.

Silverman (2013) fremhever viktigheten av at forskeren stiller noen grunnleggende spørsmål til sin empiri før man setter i gang med selve analysen. Under arbeid med datainnsamling og transkripsjon av intervjuene gjorde jeg meg som nevnt derfor opp noen tanker om hva som kunne være interessant å se nærmere på. Jeg nærleste transkripsjonene for å lete etter noen temaer eller begreper som var spesielt fremtredende i mitt datamateriale. Dette har jeg gjort rede for under punkt 5.2.3; *Transkribering av intervjuene*.

**Fase 2: Utvikle innledende koder:** Steg to handler om å utvikle koder basert på datamaterialet. Koding av data innebærer at man tar utgangspunkt i utsnitt av sitt forskningsmateriale og knytter kodeord til disse utsnittene. I neste steg av analysen systematiseres og klassifiseres disse utsnittene av data inn i kategorier (Thagaard, 2013). Mitt forskningsmateriale er transkripsjonene av hvert enkelt intervju. For å skaffe en viss oversikt over mitt materiale gikk jeg grundig gjennom hver enkelt av transkripsjonene hvor jeg allerede hadde en del kommentarer og tanker i margen av dokumentet. Thagaard (2013) hevder at en slik nærlesing av eget materiale er et

strategisk grep for å danne grunnlag for forståelse av sammenhenger mellom ulike funn i materialet. Analysearbeidet har slikt sett gått parallelt med innsamling av data og arbeid med studiens teori. Jeg gikk stadig tilbake til transkripsjonene, og merket meg at enkelte steder hvor jeg hadde notert ned mine tidlige tolkninger av informantenes uttalelser, ikke var i samsvar med slik jeg leste og tolket uttalelsene etter nærmere lesing og jobbing med materialet. Min forståelse og mine tolkninger av mitt materiale har derfor vært i stadig utvikling og endret seg etter hvert som jeg har gått i dybden av mine data. Desto mer jeg har arbeidet med tekstene og analysen, jo tydeligere har jeg sett viktigheten av å ha en åpen holdning til egne data og tolkninger, og ikke være for bastant i å konkludere med hva det er man tror man finner. Dette gjelder også min egen utvikling av studiens kategorier, noe jeg har etterstrebet i grundigere arbeid med analysen og drøftingen av studiens funn.

Som tidligere nevnt tok jeg gjennomgående notater i margen da jeg arbeidet med transkriberingene etter intervjuene. Jeg så at jeg allerede hadde begynt analysen av materialet i form av notater, fargekoder og flytting av sitater jeg mente stakk seg frem inn i et samledokument. Sitater og begrep jeg opplevde hadde en sammenheng eller var i samsvar med hverandre ble ringet rundt og flyttet til et tredje dokument. «Proessen med å kode data innebærer at vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten» (Thagaard, 2013, s. 158). Informantenes utsagn er kodet inn i begreper i form av at flere av informantene snakket om samme tematikk, eller var spesielt interessert i å snakke om et spesifikt tema. Tekstens meningsinnhold har jeg også sett i sammenheng med ytringer jeg anså som spesielt interessante eller som jeg syntes løftet spesielt tankevekkende poeng. Utsagn som skapte en interesse, en nysgjerrighet eller en tankeprosess hos meg har jeg også merket meg, og disse vil anvendes i presentasjon av studiens resultater. Jeg har også sett etter begreper eller sitater som har direkte referanse til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Noen av kodene ble utviklet i arbeid med analysen, mens andre ble knyttet opp til studiens tematikk og teoretiske rammeverk. Kontinuerlig forsøkte jeg å danne meg et bilde av hva informantene uttalte seg om, og hva disse uttalelsene kunne handle om.

**Fase 3: Søke etter temaer:** Neste steg i analysen innebærer å samle data som kan være av relevans for de potensielle temaene. En klar strategi er å klassifisere de kodene som omhandler samme tematikk under samme kategori (Thagaard, 2013). Det er dette Braun & Clarke (2006) betegner som temaer. Jeg har klassifisert teksten inn i kategorier som viser tilbake til studiens sentrale begrep og temaer som har blitt utviklet underveis. Kategoriene representerer således de temaene som har utviklet seg i



arbeid med analysen, men også temaer med direkte referanse til studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Thagaard, 2013). For å systematisere mine data var det hensiktsmessig å lage kategorier jeg kunne dele tematikken for intervjuene inn i. Det må presiseres at disse kategoriene er valgt ut i fra min lesning av de transkriberte intervjuene, tolkning og forståelse av møte med informantene og mitt rådata. Jeg har gjennomgående etterstrebet en fleksibel holdning og en åpen tilnærming til analysen. Jeg har også forsøkt å ikke være for låst i kategorier, men kontinuerlig reflektert over hvordan jeg best kan løfte studiens sentrale tema. Kategoriene har også vært i forandring i arbeid med analysen. En underkategori omhandlet for eksempel barnehagelærernes ansvar for barna, profesjonen og egen arbeidssituasjon. Etter nøyere lesning av transkripsjonene og kodene tillagt de ulike utsnittene, oppdaget jeg at informantene snakket implisitt om seg selv som stående alene i et komplekst spenningsfelt. Underkategorien, og derfor også meningsinnholdet, viste seg å inneholde andre elementer enn jeg først la merke til. Slik har jeg hele tiden jobbet med analysen, som til stadighet har vært gjenstand for forandring etter hvert som andre elementer har dukket frem fra mitt materiale.

Analysen av data vil ta utgangspunkt i studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Ut ifra det foregående har jeg konstruert syv ulike kategorier. Disse er *meningsfulle arbeidssituasjoner, utfordrende arbeidssituasjoner, ytringsmotivasjon, profesjonsetikk, profesjonalitet, lojalitet og effekter av ytringene.*

Det er viktig å poengtere at både koding og klassifisering av kodene er preget av mine tolkninger, da disse baseres på hvordan jeg tolker materialet og hva jeg anser som av relevans for studien (Thagaard, 2013). Jeg har også konstruert problemstillingen og forskningsspørsmålene, og således lagt studiens rammer med mitt fokus og min agenda. Min stemme vil være fremtredende i form av at jeg står inne for valg av tema, problemstilling og forskningsdesign. Jeg kategoriserer, systematiserer og tolker informantenes utfra mine forutsetninger for å forsøke å tolke og forstå. Samtidig vil jeg understreke at er det informantenes stemmer som gjøres fremtredende i form av at det er deres erfaringer og opplevelser som løftes i denne studien. Jeg vil derfor gjennomgående eksplisitt skille mellom hvilke funn som beskriver informantenes forståelse av deres egne situasjon og erfaringer, og hvilke tolkninger som er knyttet til min teoretiske bakgrunn (Thagaard, 2013).

**Fase 4: evaluering av temaer:** Det temasentrerte analytiske fokuset på meningsinnhold i den innsamlede empirien, baseres i denne studien på intervjumaterialet (Thagaard, 2013). Problemstillingens fokus på å belyse tre barnehagelæreres erfaringer med å ytre seg offentlig om kritikkverdige forhold knyttet

til egen sektor er det overordnede tema for studien. Studiens forskningsspørsmål knyttet til barnehagelærernes opplevelse av egen arbeidssituasjon, samt hvilke eventuelle faktorer som kan bidra til å begrense barnehagelæreres deltagelse i den offentlige debatt vil være med på å tematisere informantenes uttalelser. Hvert enkelt tema utgjør enheten i analysen.

I intervjusituasjonene med mine informanter etterstrebet jeg som nevnt samtalen som ideal, og så for meg at informantene skulle styre hvilke tema jeg ville få informasjon om i større grad. Selv med en semistrukturert intervjuguide hvor informantenes egne narrativer dannet grunnlag for intervjuenes fokus, og en åpen og lite styrt holdning til intervjusituasjonen, så jeg i arbeid med transkripsjonene at alle tre informantene var innom de samme temaene. Enten i form av like erfaringer eller meninger, eller ulike erfaringer knyttet til samme tema. Det var deres uttalelser som styrte meg inn mot en temasentrert analyse. Temasentrerte analyser tar sikte på å dele opp informasjon, tekst og utsnitt for å kunne gå i dybden av de enkelte temaene. Et premiss vil da være at forskeren har anskaffet seg informasjon fra informantene om de samme temaene, for så å kunne gå i dybden på informantene uttalelser (Thagaard, 2013). Temasentrert analyse har også en rekke fordeler når man skal ivareta informantenes anonymitet og integritet, et prinsipp som har vært spesielt viktig for denne studien. Oppmerksomheten rettes mot den informasjon materialet gir om temaer, og vektlegger ikke informasjon om den enkelte informant (Thagaard, 2013). «Når beskrivelsene av informantenes situasjon ikke presenteres i sin helhet, er det vanskelig for den enkelte informant å bli gjenkjent av andre, og vedkommende vil heller ikke så lett kjenne seg selv igjen i teksten» (Thagaard 2013, s. 191).

I presentasjon av informantenes sitater i analysen har jeg anvendt meg av det Kvale & Brinkmann (2009) kaller meningsfortetting. Meningsfortetting innebærer å forkorte informantenes uttalelser til kortere formuleringer, slik at selve kjernen i hva de sier gjengis samtidig som meningen er i samsvar med informantenes forståelse og språk Steinar Kvale (1997) hevder også at det muntlige språket i ordrette transkriberte sitater kan virke usammenhengende, og i fremstilling kommunisere en indikasjon på lavt intellektuelt nivå hos informantene. I møte med informantene fremsto de alle tre som tidligere nevnt, som faglig engasjerte, saklige, velartikulerte og reflekterte. Det var viktig for meg å ivareta dette bildet. Alle former for overflødige ord og pauser som kan virke forstyrrende for å få frem poenget har jeg derfor valgt å fjerne. Jeg har hele tiden beveget meg frem og tilbake mellom mitt datamateriale i form av transkripsjonene og mine feltnotater. Feltnotatene vil ikke gjøres til gjenstand for analyse, men jeg ser at mange refleksjoner og tanker jeg har gjort meg underveis, er av

relevans for studien, og vil være med i studiens analyse og drøfting. I analysen vil jeg ikke differensiere mellom tanker fra feltnotatene og annen drøfting.

## 5.4 Avsluttende kommentarer

I dette kapitlet har jeg begrunnet studiens metodevalg og datainnsamling. Jeg har gjort rede for utvalget av studiens informanter, pekt på etiske dilemmaer og ulike utfordringer ved å anvende intervju. Avslutningsvis har jeg vist hvordan jeg vil tolke og analysere intervjuene ut ifra følgende kategorier; *meningsfulle arbeidssituasjoner*, *utfordrende arbeidssituasjoner*, *ytringsmotivasjon*, *profesjonsetikk*, *profesjonalitet*, *lojalitet* og *effekter av ytringene*. Hvordan jeg har kommet frem til nettopp disse kategoriene begrunnes nedenfor. I neste kapittel presenteres studiens analysedata og sentrale funn.

# Kapittel 6: Presentasjon av analysedata og drøfting av funn

## 6.1 Innledning

Jeg vil i dette kapitlet presentere og drøfte studiens sentrale funn. De sentrale empiriske funn diskuteres opp mot studiens teoretiske forankring, og i lys av studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Fremgangsmåten er inspirert av Braune & Clarkes (2006) temasentrerte analyse. Materialet som presenteres er basert på forskningsintervjuer med tre barnehagelærere som arbeider i kommunale barnehager i Oslo. For å ivareta informantenes anonymitet og integritet har jeg sett meg nødt til å ikke presentere de konkrete sakene, men snarere trekke frem deres erfaringer og heller presentere sakene i så lite detalj som mulig. Dette kan ha implikasjoner for leserens forståelse av de enkelte sakene. Det er viktig å gjenta at da mitt utvalg av informanter er ikke stort nok til at generelle tendenser på overordnet nivå kan spores kan heller ikke konklusjoner på samfunnsnivå trekkes. Eventuelle mønstre eller tendenser som identifiseres vil kun være knyttet til disse tre informantene.

Alle informantene er som nevnt utdannede barnehagelærere som jobber i barnehage. I de følgende avsnittene vil utsagn eller sitater som utmerker seg eller belyser hovedpoeng presenteres. Av hensyn til anonymitet vil ikke sitatene fra de ulike informantene i analysen gis noen form for identifikasjon i form av kjønn, nummerering eller lignende (Thagaard, 2013). Jeg gjentar først studiens

problemstilling. Under problemstillingen presenteres studiens forskningsspørsmål, og de ulike kategoriene jeg har delt informantenes uttalelser inn i.

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål er:

- *Hvorfor har tre yrkesaktive barnehagelærere valgt å ytre seg offentlig om kritikkverdige forhold vedrørende egen profesjon og sektor, og hvilke erfaringer gjør de seg om dette?*

Som tidligere nevnt foreligger det enkelte betingelser i studiens problemstilling. Det fordres blant annet at barnehagelærerne ytrer seg, og at hendelser de anser som kritikkverdige forhold innenfor egen sektor eller på egen arbeidsplass forekommer. Jeg har derfor sett det som relevant for studien å finne ut noe om deres arbeidssituasjoner som betegnes som bakgrunnen for deres valg om å ytre seg offentlig jf. forskningsspørsmål 1: *Hvordan opplever barnehagelærerne sin arbeidssituasjon?*

Forskningsspørsmål 2: *Hvilke faktorer kan være med på å begrense barnehagelæreres deltagelse i den offentlige debatt*, tar sikte på å belyse enkelte faktorer som kan hindre barnehagelæreres deltagelse i det offentlige ordskiftet.

Jeg vil i det følgende tolke og analysere intervjuene ut ifra følgende kategorier; Meningsfulle arbeidssituasjoner, utfordrende arbeidssituasjoner, ytringsmotivasjon, profesjonsetikk, profesjonalitet, lojalitet og effekter av ytringene. Hver av kategoriene har undertemaer som utdyper mer tydelig hva som ligger innenfor de ulike kategoriene. Jeg vil analysere og drøfte mine funn samtidig, og presentere informantenes sitater gjennomgående. Enkelte temaene informantene belyser vil oppsummeres og sammenfattes uten å vise til spesifikke sitater. Etter hver kategori med utfyllende underkategorier er presentert og analysert, sammenfattes kategoriene og settes i sammenheng med studiens teoretiske forankring. Det vil være av betydning å bemerke av flere at informantenes ytringer og således presenterte sitater inneholder mer enn én bestemt tematikk, og favner over flere av kategoriene samtidig. Enkelte deler av et sitat kan derfor dukke opp under flere kategorier, eller et langt sitat kan deles og presenteres innenfor ulike kategorier.

## 6.2 Kategori 1: Meningsfulle arbeidssituasjoner

I arbeid med studiens analyse utspant det seg temaer som var av spesielt fremtredende karakter. For å danne meg et bilde av hvorfor informantene valgte å ytre seg var

spørsmål vedrørende deres opplevelser av egen arbeidssituasjon et klart fokus. I denne kategorien vil jeg presentere informantenes fortellinger om deres egen hverdag, og belyse elementer informantene trekker frem som spesielt meningsfulle.

### 6.2.1 Meningsfylt hverdag og inkluderende arbeidsmiljø

Alle tre informantene forteller først og fremst om sin profesjon og sin arbeidssituasjon med positivt fortegn. De beskriver en meningsfylt hverdag, hvor den daglige kontakten med barna, sine kolleger og foreldrene legger basis for deres trivsel. Lek, humor og omsorg trekkes frem som sentrale punkt. I beskrivelsene viser informantene et engasjement når de snakker om sin arbeidsplass, noe jeg tolker som en grunnleggende begeistring over egen arbeidssituasjon. Hverdagssituasjonene i samspill med barna trekkes frem som spesielt motiverende og som en drivkraft til å fortsette i yrket. Jeg tolker informantene dithen at de ser på egen profesjon som meget samfunnsnyttig, noe en av dem poengterer ved å betegne jobben som barnehagelærer som «den viktigste jobben i verden». Jeg tolker informantenes utsagn som preget av en kjærlighet til det enkelte barn og av en arbeidsglede i å tilbringe tid med barna. Dette er elementer som heves som grunnleggende for at informantene finner mening i deres arbeidshverdag. En av informantene kaller seg «privilegert» som får arbeide med barn, en annen at h\*n elsker jobben sin.

*«Det er et privilegium å jobbe med barn. Jeg mener, i hvilke andre jobber blir man møtt av en velkomstkommité med klemmer hver morgen?»*

*«Jeg elsker jo jobben min! Eller, jeg elsker å jobbe med barn.»*

Således heves barna frem som den største motivasjonsfaktoren som gjør arbeidet meningsfylt for informantene. Jeg opplever informantene som engasjerte i arbeidsplassen sin, og viser stolthet og glede over egen profesjon og profesjonsutøvelse.

Informantene beskriver et inkluderende arbeidsmiljø, som begrunnes i et godt kollegiale med engasjerte og interesserte kolleger som har det gøy på jobb. En hverdag fylt av humor og glede blant de ansatte beskrives, og informantene snakker om samarbeid og teamwork på tvers av avdelinger. Gode relasjoner preget av lite interne konflikter på hver av avdelingene trekkes frem i form av små historier. De nevner gode diskusjoner til tross for en mangel på faglige diskusjoner, og beskriver en lav terskel for å ta opp og diskutere ting. Samtlige av informantene trekker frem engasjerte

og hardtarbeidende assistenter som helt avgjørende for at hverdagens gjøremål skal kunne gjennomføres.

## 6.3 Kategori 2: Utfordrende arbeidssituasjoner

Da denne studiens problemstilling retter seg mot kritikkverdige forhold i barnehagen er det en forutsetning at informantene anser enkelte hendelser som av kritikkverdig størrelse. Informantene kom raskt inn på enkelte lokale, samfunnsmessige, økonomiske og administrative arbeidssituasjoner av utfordrende karakter, som ble betegnet som kritikkverdige.

### 6.3.1 Bemanningsproblematikk

Alle tre informantene viser til arbeidssituasjoner hvor de opplever at de ikke strekker til. Det er her mye av grunnlaget for det de definerer som kritikkverdige forhold legges. De beskriver mangel på personale og «vikarstopp» i enkelte av bydelene, som viser til en praksis hvor barnehagene ikke setter inn vikarer om noen av personalet er syke. Som følger av dette nevnes barn som ikke blir sett, avlyste planer og turer, og det en av informantene kaller «uforsvarlig drift». En av informantene beskriver en følelse av å stadig ikke strekke til, og jobber ofte ekstra timer for å komme seg gjennom dagen. Dette til tross for at overtid ikke utbetales.

*«Man gjør jo jobben sin – og litt til.»*

*«Når du har vært alene med 18 barn store deler av dagen... Hvordan skal man garantere at alle blir sett, da?»*

*«Driften er ikke alltid forsvarlig.»*

*«Når det ikke settes inn vikar før etter to uker, da sier det seg selv at det går utover arbeidet.»*

*«Det er så mange nye ting som kommer. Og mye sykdom. Samtidig som vi ikke får lov til å sette inn vikar. Det gjør noe med kvaliteten, det er ikke tvil om det.»*

*«At Oslo kommune sier opp bemanningsnormen, sier noe om hvor viktig de synes barnehage er.»*

Informantene viser til flere problemområder knyttet til dårlig bemanning. Flere nevner en mangel på sikkerhet og forsvarlighet, en annen viser til en hverdag med mangel på personale som igjen fører til at vedkommende store deler av dagen er alene med 18 barn. En av informantene nevner at det stadig kommer nye «ting», parallelt med mye sykdom, og en ledelse som ikke innvilger søknader om å sette inn vikar til tross for en

svekkelse av kvaliteten. En informant viser til Oslo kommunes vedtak om å fjerne bemanningsnormen, og mener dette signaliserer at barnehagen ikke er viktig for kommunen.

### 6.3.2 Tidspress

Informantene vektlegger et stort tidspress i barnehagene, og sier det er vanskelig å både ha nok tid til å planlegge det pedagogiske opplegget og å gjennomføre det planlagte arbeidet. De viser både til bemanningsproblemer, sykefravær og flere barn i barnegruppen som faktorer som spiller inn. En nevner at forventninger fra foreldre og bydel ikke samsvarer med arbeidsmengden. En av informantene viser til økt arbeidsmengde i form av administrative oppgaver og tidvis mye papirarbeid, og begrunner dette med at styrer har i dag det overordnede ansvaret for flere barnehager i samme bydel. Stress nevnes av samtlige informanter, av to i sammenheng med å føle seg utilstrekkelig i sin egen jobb. En av informantene ønsker å kutte ned på «meningsløs møtevirksomhet» bydelen pålegges informanten å delta på som går ut over det pedagogiske arbeidet og tid med barna. Først og fremst knytter de alle tre problematikken rundt tidspress til mindre tid til enkeltbarn.

*«Grunnen til at jeg ville bli førskolelærer var jo for å være sammen med barna. Nå er det mer og mer tid som brukes på møter og papirarbeid, og mindre på å være sammen med barna.»*

*«Det er nesten aldri sånn: Der! Der fikk vi endelig gjennomført alt det vi skulle.»*

*«Jeg har de samme arbeidsoppgavene jeg hadde før, pluss litt til.»*

*«Det blir mindre tid på det pedagogiske opplegget. Jeg føler ofte at vi sysselsetter barna fremfor å gi dem det pedagogiske tilbudet de har krav på.»*

### 6.3.3 Mangel på beslutningsmakt

Informantene beskriver en sektor preget av liten påvirkningsmulighet av dem som arbeider i feltet. Alle informantene har lang fartstid innen barnehagesektor, og erfarer en endring i både hvilke handlingsmuligheter- og bestemmelser de har. De opplever medvirkning i hverdagen, men lite beslutningsmakt når det kommer til stykket. De viser til en mangel på autonomi i form av ovenfra-styrte krav, vedtak og bestemmelser fra barnehageeier. De beskriver krav om effektivisering, og viser til liten tillit fra politikere og andre beslutningstagere. Felles beskriver de negativ opplevelse av utviklingen innenfor barnehagesektor.

*«Det er på mange nivå. Nye vedtak og bestemmelser. Ting endres, uten noen som helst forvarsel, eller påvirkningsmulighet.»*

*«Alle vedtak er allerede bestemt på vegne av oss. Det er ikke rom for våre innspill.»*

*«Når Oslo kommune innfører standardiserte verktøy de pålegger oss å bruke, selv om det er i strid med Rammeplanen.»*

*«Det er store ting som fører til store endringer, og det er store beslutninger tatt på barnehagelærernes og barnas vegne. Når vi får vite om det er det allerede pålagt, vedtatt, ferdig formet og utarbeidet.»*

En av informantene viser til stadig nye endringer som i stor grad påvirker informantens arbeidsdag uten noen form for informasjon. Informanten mener dette er gjort med overlegg fra bydelen, for da det ikke utgis noen form for informasjon, umuliggjøres ansatte og foreldres muligheter til å påvirke eller protestere. En nevner også Rammeplanen (KD, 2011), og viser til at en innføring og en bruk av standardiserte verktøy på enkeltbarn, står i strid med barnehagelærerens metodefrihet, samt Rammeplanens bestemmelse om at barnehagen ikke skal vurdere måloppnåelse til gitte kriterier hos enkeltbarn (KD, 2011).

#### 6.3.4 En leder alene

Felles for de tre informantene er at de opplever at de står alene, men på ulike måter. To av informantene setter «alene» i sammenheng med fraværet av en synlig støttende styrer, den tredje setter følelsen av å være alene i sammenheng med det at ikke er alle ansatte som «forstår viktigheten av å tenke kritisk». En informant opplever sin styrer som taus i bydelsmøter, men kommer stadig med støtteerklæringer i uformelle settinger. En annen forteller om sin styrer som redd for å uttale seg til sin sjef, eier av barnehagen, men som ytrer sin enighet etter møter eller på arbeidsplassen. En annen forteller at styrer har blitt kalt inn på teppet under møter med bydelen for å diskutere informantens vedkommende, men tar til stadig informanten i forsvar. Denne informanten utmerker sin styrer som av spesiell relevans for egne ytringsmuligheter. Dette knytter h\*n til et komplekst lovverk h\*n opplever som vanskelig å forholde seg til, og anser styrer som en støttende veileder. Informantene samles imidlertid om opplevelsen av et kollegialt samarbeid preget av en forventning om at informantene skal ta ansvar. En informant viser til ulike former for møtevirksomhet i bydel eller lignende, hvor barnehagelærere fra andre avdelinger oppfordrer informanten til å si noe på vegne av alle. Det ligger en viss forventning til at informanten skal ta ordet.

*«Det er litt sånn, «jeg støtter deg – bare ingen andre hører det.»*



*«Man føler seg jo litt alene.»*

*«Jeg vet at jeg står for meg selv uansett, og jeg forventer egentlig ingenting. Men jeg hadde håpet på litt støtte, i hvert fall fra andre ped.ledere her.»*

Informantene opplever ofte at de er de eneste kritiske røstene på møter med bydel og eier. En av informantene hevder kollegene tenker at de ikke trenger å ytre sein mening fordi h\*n gjør det. Det at barnehagelærerne står mer eller mindre alene, mener en av informantene gir den kritiske stemme mindre slagkraft.

*«Det er problematisk når det er så mange som egentlig er enige, men når vi kommer på møter er det ingen som sier noe. Da blir man fort oppfattet som den ene steinen i skoen.»*

### 6.3.5 Oppsummering

Felles for alle tre informantene er deres opplevelse av reduserte handlingsrom og autonomi i dagens barnehage. Det vises til ulike former for krav til rapportering, møtevirksomhet, vedtak og bestemmelser som påvirker deres arbeidsplass og arbeidsoppgaver i stor grad, men en ledelse og en sektor som ekskluderer dem i beslutningsprosesser. Sett ifra et historisk perspektiv har barnehagelæreryrket kunne skilte med stor autonomi og pedagogisk frihet i det daglige arbeidet (Lingås, 2014). Informantene har alle lang fartstid innenfor barnehagesektor, og opplever selv en endring innad i sektoren, hvor andre enn barnehagelærerne selv legger føringer for barnehagens innhold. Setter vi barnehagen inn i en internasjonal kontekst finner vi OECD som en tydelig aktør. OECDs politiske satsning for barnehagene har blitt kritisert for å fokusere for mye på formell læring. Den internasjonale påvirkningen skolesystemet har vært preget av gjør seg nå gjeldende i barnehagene (Dahlberg et al., 2002; Otterstad & Rhedding-Jones, 2011). Formell læring vil stille andre krav til læringsutbytte, og kan føre med seg resultatindikatorer og resultatmål. Jeg tolker dette som en konsekvens av utviklingen informantene nå skisserer. Da profesjonalitet ofte settes i sammenheng med utøvers selvstyre og autonomi (Brante, 2011), kan, slik jeg ser det, en reduisering av barnehagelærernes autonomi bidra til utviklingen Nordbrønd (2005) og Raaen (2005) skisserer; den styringsvillige profesjonsutøveren som arbeider for å oppnå bedriftens forhåndsbestemte mål. En endring i synet på profesjonalitet kan, slik jeg ser det, således føre til en endring i pedagogikken og det særegne ved barnehagens samfunnsmandat hvor barnet er i sentrum.

Til tross for høyt sykefravær, lite påvirkningsmuligheter, samt stress i hverdagen, forteller informantene at de trives godt i sin jobb. Det informantene uttrykker stemmer overens med funnene i undersøkelsen Arbeidslivsbarometeret (Bergene et al., 2013).

Undersøkelsen viser som nevnt til at barnehagelærerne er av de yrkesgruppene som trives best på jobb, til tross for høyt sykefraværet og økende arbeidsmengde. Slik jeg leser og tolker mine informanternes beskrivelser kan dette paradokset skapes ved at de ser på det fundamentale arbeidet, kontakten med barna, kolleger og foresatte som sitt reelle arbeid. Omsorg, humor og glede i møtene med hverandre er, slik jeg tolker mine informanter, det som skaper trivsel, og knyttes til selve yrkesutøvelsen. Det er i disse møtene de tar mandatet sitt på alvor. Papirarbeidet og møtevirksomheten tas ikke med i beregningene når de snakker om hvor fornøyde de er med egen arbeidssituasjon. Disse elementene trekkes snarere frem som lite inspirerende arbeidsoppgaver som må gjennomføres.

Når en av informantene hevder at h\*n elsker jobben sin, men deretter reduserer uttalelsen til å si at vedkommende elsker å jobbe med barn, signaliserer for meg deler av paradokset barnehagelærere kan stå ovenfor. Det å jobbe som barnehagelærer innebærer i dag noe annet og noe mer enn bare å jobbe med barn. Informantene snakker mye om barnehagesektorens endring og utvikling, og er skeptiske til enkelte endringer som skjer uten at de selv er gitt muligheten til å ytre sin mening for å påvirke beslutninger og vedtak. Der de tidligere opplevde en større frihet til barnehages pedagogiske planleggings- og gjennomføringsarbeid, beskriver de en innskrenking av tid, økonomiske midler og autonomi. Dette er i samsvar med flere forfattere og forskeres betegnelse av utviklingen i dagens barnehage (Nordbrønd, 2005; Greve et al., 2013; Løvlie, 2013). Mangelen på det informantene nevner som «påvirkningsmulighet», ser jeg i sammenheng med flere elementer som påvirker – og påvirkes av barnehagens raske endring og utvikling tidligere redegjort for.

Prosjekt Oslobarnehagen er som nevnt et etablert prosjekt i Oslo kommune, med mål og visjon om å heve barnehagekvaliteten og styrke barnehagen som læringsarena (Oslo kommune, 2011). Med dette prosjektet dannes felles standarder for hva barnehager i Oslo skal gjennomføre, og det stilles større krav til rapportering av den daglige praksis. «Prosjekt Oslobarnehagen» anvender seg gjennomgående av det jeg tidligere har definert som markedsideologiske diskurser i språket. Kvalitet defineres som «evne til å oppfylle brukers behov og forventninger» (Oslo kommune, 2011, s. 4), og prosjektbeskrivelsen uttrykker en viktighet av fokus på språkopplæring, og hevder blant annet at systematisk språkstimulering fører til høyere avkastning ved investering i barnehagene, enn ved senere tiltak (Oslo kommune, 2013). Slike endringer kan ses i sammenheng med økonomiske perspektiv jeg har redegjort for tidligere i studien. Enkelte av tiltakene kan virke som om de skal oppfylle et samfunns behov og forventninger, basert på en forståelse om at tidlig intervensjon i barns liv skal sikre

deres suksess i konkurransesamfunnet, og forhindre barns frafall i senere skolegang og i arbeidslivet generelt (Løvlie, 2013). Dette er en retorikk med slagkraft, og det er vanskelig å være uenig i et mål om å sikre alle barns fremtid. Ser vi derimot dette i sammenheng med Skjervheims (1992) syn på at en teknisk mål-middel-modell ikke kan anvendes innenfor pedagogikken, da en slik tenkning og praksis bryter med de grunnleggende etiske prinsippene innenfor pedagogikk og profesjonalitet. Sett ut ifra Skjervheims (1992) perspektiver fører en slik tenkning til en praksis hvor barnehagebarn reduseres til objekt, snarere enn fullverdige deltagere med rett og kraft til å definere eget liv.

Samtidig som informantene nevner få konflikter innad på egen avdeling, betegner de samtidig flere av de daglige møtene som unødvendige. Til tross for høy møtevirksomhet i form av daglige avdelingsmøter og ped.ledermøter blir disse foraene brukt som et sted for å delegerer arbeidsoppgaver og uformell planlegging av dagens og ukens gjøremål. Jeg tolker dette dithen at de faglige diskusjonene uteblir. Hvordan informantene beskriver sin profesjon og sine arbeidssituasjoner viser at barnehagelærerprofesjonen er kompleks og preget av mange motsetninger, noe mine funn også viser. Sammenfattende legger de utfordrende arbeidssituasjonene grunnlag for hva informantene anser som ulike former for kritikkverdige forhold.

## 6.4 Kategori 3: Ytringsmotivasjon

For å forsøke å danne meg et bilde på hvorfor informantene valgte å ytre seg offentlig om kritikkverdige forhold innen egen sektor og hvilke bakenforliggende elementer som kunne være grunnlag for informantenes offentlige engasjement valgte jeg en kategori med fokus på nettopp ytringsmotivasjonen. Jeg tar her for meg hovedtrekkene i begrunnelsene for ytringene. Jeg vil først konstatere at alle informantene viser til en spesifikk episode hver som utslagsgivende, noe jeg anser som spesielt interessant. Grunnet ivaretagelse av informantenes anonymitet vil ikke disse tre konkrete sakene presenteres. Jeg vil likevel presisere at alle tre sakene er forbundet med politiske beslutninger som informantene anså som av kritikkverdig karakter for barnehagesektoren.

### 6.4.1 «Det handler om å bli hørt»

Felles for de tre informantene er at de har anvendt seg av ulike former for offentlige eller sosiale medier som en kanal for å bli hørt. Det var noe de alle tre trakk frem som

sentralt, selv om hensikten med å bli hørt, samt hvilke mottakerne de rettet ytringene mot var ulike for de tre.

*«For det første handler det om å bli hørt. Jeg ønsker jo å være med på å gi førskolelærere<sup>10</sup> en stemme – kanskje være noen folk kan identifisere seg med? Vi står mye alene på egen arbeidsplass, og det er alt for få av oss, så ja.. kanskje for å vise at «her er vi», eller jeg?»*

*«Det handlet for meg mye om å få litt nok, og for å få foreldre og politikere på banen. Det er så mange nye ting som kommer.»*

*«Fordi man blir rett og slett ikke hørt.. Det var den eneste muligheten jeg hadde til å nå frem til både andre barnehagelærere og foreldre, og politikere.»*

*«Jeg begynner å bli lei av å høre at «vi må brette opp ermene og ta i et tak» – det var ikke dette her jeg utdannet meg til.»*

Mottakeren for en av informantenes ytring blir, slik jeg ser det, rettet til barnehagelærerne selv. Informanten opplever en profesjon preget av å være alene, og omtaler barnehagelærerne som i mindretall. H\*n vil være med på å gi barnehagelærerne en stemme. Jeg tolker derfor dette utsagnet i sammenheng med at informanten mener det er få barnehagelærere som er synlige i den offentlige debatt, og ønsker med dette å engasjere flere ved å synliggjøre seg selv og egen praksis. De to andre informantene favner om et bredere spekter. Her knyttes motivasjonen for ytring til vedtak og avgjørelser som fattes uten deres påvirkningsmuligheter. Den offentlige sfære omtales som en åpen kanal, og som en mulighet til å nå ut til flest mulig, eller en måte å formidle ut på for å skape et engasjement hos foreldre og politikere.

*«Det blir en annen kanal og det blir helt åpent.»*

*«Det beste med offentlig ytring er nettopp at den er offentlig – sånn sett vet du jo at du når ut til noen, uansett.»*

*«Det viser seg alltid at det er foreldrene som har mulighet til å påvirke. Da må vi fortelle dem hvordan det ligger an.»*

*«Jeg tror veldig mange ikke helt vet hva barnehage er, eller hva vi gjør. Kanskje skape et engasjement hos folk.»*

Informantene opplever at de ikke kommer igjennom til ledelsen og politikere, og velger derfor å ytre seg offentlig, blant annet for å engasjere foreldre. De viser til konkrete eksempler hvor foreldreengasjement har vært utslagsgivende for å hindre

---

<sup>10</sup> Førskolelærerutdanningen skriftet navn til barnehagelærerutdanningen høsten 2013. Informanten utdannet seg før denne endringen.

iverksetting av enkelte politiske vedtak og beslutninger av det de anser som av kritikkverdig karakter. En informant ordlegger seg slik:

*«I kjølvannet av at bemanningsnormen ble sagt opp så vi et kjempeengasjement blant mange barnehagelærere. Det er vel den første store saken som jeg opplevde barnehagelærerne faktisk sto sammen som motmakt til et politisk vedtak. Den var ikke sagt opp lenge. Det var en slags bekreftelse på at det går an å få det til! Samtidig som det ble veldig synlig at det er foreldrene som har størst påvirkningsmulighet, siden vi må henvende oss til noen andre enn våre egne ledere for å få gjennomslag. Der når det ikke frem.»*

I dette leser jeg en stolthet og en glede av at barnehagelærere sto sammen for et felles mål, og bidro til en endring. Parallelt leser jeg en usikkerhet i om vedtaket hadde blitt endret om ikke foreldrene hadde vært aktivt engasjerte.

#### 6.4.2 En talsperson for barna

Motivasjonen for ytringene viser tilbake til beslutninger som vil ha direkte eller indirekte innvirkning på barna i deres barnehager. En av informantene snakker om ansvaret for barna, og at dette danner mye av grunnlaget for informantens deltagelse i den offentlige debatten. Bakenforliggende innebefatter dette de punkter jeg allerede har redegjort for under kategori 2, *Utfordrende arbeidssituasjoner*. Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på dette her. Det er viktig å merke seg at studiens kategorier ikke kan ses som isolert fra hverandre. De inngår alle i hverandre, og står således i et avhengighetsforhold til hverandre. For å unngå gjentakelse viser jeg derfor tilbake til kategori 2.

#### 6.4.3 Oppsummering

Et bestemt fellestrekk for informantene er innlysende at de har ytret seg offentlig. De har deltatt i den offentlige debatt, og således gått fra det Skjervheim ville omtalt som en tilskuerposisjon til en deltagerposisjon (Skjervheim, 1996). I Skjervheims ånd er en forutsetning for denne deltagelsen at de først og fremst lar seg engasjere. Jeg ser dette i sammenheng med Skjervheims distinksjon om enten å forholde seg til påstander som faktum eller påstander (Skjervheim, 1996). Han hevder at ved å oppfatte en annens påstander som faktum, etableres noe fast og udiskuterbart, og man lukker for engasjement, deltagelse og dialog. Man inntar en tilskuerposisjon. Forholder man seg derimot til påstander som nettopp påstander, lar man seg engasjere i en diskusjon om det påståtte (Skjervheim, 1996).

Det er fremtredende at informantene ikke forholder seg til politiske argumenter, endringer og vedtak som faktum. De spørsmålssetter og går inn i diskusjon og dialog med politiske argument og bidrar med sin kunnskap og erfaring som alternative påstander til hva barnehagens fokus og innhold burde være i følge dem. To av dem forteller at de går rapporter i sømmene for å finne ut hvor nye politiske føringer kommer fra, og om det kan stå i kontrast til andre påstander. Jeg vil hevde at ved å se på politisk argumentasjon som påstander åpnes rommet for dialog og kritisk refleksjon. Jeg vil komme nærmere inn på kritisk refleksjon senere i oppgavens analyse.

Jeg tolker informantenes ytringsmotivasjon som et aktivt valg om å ta til orde for egen virkelighet. Jeg har tidligere satt Skjervheims perspektiv på å være en deltagende aktør i sammenheng med Hellesnes' (1992a) dannelsingsprosess. Et steg i prosessen er i følge Hellesnes å reflektere over egen situasjon for å lokalisere seg selv. Således kan en tilegne seg kunnskap om hvilke muligheter man har til påvirkning (Hellesnes, 1992a). Jeg velger her å kalle det en dannelsingsprosess. Som tidligere nevnt anser jeg danning som noe som skjer kontinuerlig i mennesket i møte med andre mennesker, omverdenen og etiske spørsmål. Dannelsingsprosessen krever, slik jeg ser det, en kritisk stillingtagen til dominerende strukturer og diskurser. Uten danning mener Hellesnes (1992a) at mennesker kan sosialiseres til tilpasning og indoktrinering. Å indoktrinere folk er i følge Hellesnes «å gå systematisk inn for å få folk til å forstå sin egen situasjon med dei mektiges tankar» (Hellesnes, 1992a, s. 144). Jeg ser dette i sammenheng med informantenes kamp for autonomi. Er man indoktrinert kjemper man aldri for egne interesser, man kjemper kun for det en ledende makt sier er folkets interesser (Hellesnes, 1992a). Basert på de ovennevnte funn kan det synes som om informantenes interesser står i kontrast til nye politiske satsningsområder og således Oslo kommunes interesser som barnehageeier. Informantene anser, slik jeg ser det, politiske argument som påstander og anvender sitt profesjonelle skjønn og sin dømmekraft som motstandskraft mot en ledende makt. Samtidig gjør de seg selv som talsperson for barna ved stadig å vise til sitt lovverk og samfunnsmandat i form av Rammeplan (KD, 2011), barnehageloven (2013) og ytringsfriheten.

Gren (1995) spør seg om det kan ligge en etisk forpliktelse til å arbeide aktivt for at barnehagelæreres kunnskapsmengde om barns vilkår og behov skal komme ut til samfunnets beslutningstagere, noe jeg har argumentert for tidligere i denne studien. Bakenforliggende for informantenes ytring ligger en motivasjon til å fremstå som nettopp barnets ambassadør. Igjen vil verdispørsmålet stå sentralt. Gjennom et offentlig engasjement gjør informantene seg til talspersoner for barna i barnehagen, og

jobber aktivt for å fremme og ta vare på barnas interesser. De benytter seg også aktivt og bevisst av kontakten med foreldrene, da de opplever at foreldrene har større beslutningsmakt enn barnehagelærerne selv.

## 6.5 Kategori 4: Effekter av ytringen

Denne kategorien vektlegger hvilke effekter som har fulgt av informantenes ytring. Det må legges til at jeg ikke har gjort en selvstendig studie av de sakene de forteller om. Det som presenteres er imidlertid deres opplevelser slik de har fortalt dem, og slik jeg har tolket dem. Det må på nytt presiseres at enkelte effekter eller følger er av slik karakter at de ikke kan presenteres grunnet ivaretagelse av informantenes anonymitet og integritet. Episodene berører ikke strafferettslige saker, men kunne ha ført med seg store konsekvenser om informantene ville ha gått videre med dem.

### 6.5.1 En arbeidsplass i utvikling

En av informantene har en styrer som ser ytringen i sammenheng med at barnehagen er i positiv utvikling. Styreren omtaler intern kritikk som kilde til læring, og bistår informanten i avgjørelser om å ytre seg offentlig. I følge informanten mener styrer at et offentlig engasjement retter fokus mot barnehagen, som igjen kan sørge for bedre forhold innad i den enkelte barnehagen, og utad i barnehagesektor generelt. De to andre styrerne er, som nevnt, støttende ledere i uhøytidelige settinger. Felles viser de tre informantene til et større engasjement blant foreldrene i de ulike barnehagene. På foreldremøter, samt i hente- og bringesituasjoner dukker det til stadighet opp barnehagefaglige- og politiske spørsmål og diskusjoner, og de opplever alle jevnt over støttende foreldregrupper. Foreldrene sier de har fått et større innblikk i barnehagens innhold og posisjon, faglig og politisk, som igjen fører med seg en større interesse for hva som skjer innenfor barnehagens fire vegger til daglig. En av informantene opplever ikke noe problem med å ytre seg offentlig, og har ikke opplevd noen reaksjoner av nevneverdig størrelse. H\*n ordlegger seg slik:

*«Det har aldri vært noe problem. Hva som foregår over hodet på meg, vet jeg jo ikke, men.. Jeg tror nok h\*n<sup>11</sup> må ta meg i forsvar en gang i blant! Jeg gir alltid beskjed på forhånd, selv om det sikkert ikke hadde vært nødvendig. Men det er jo greit å være forberedt på at det «kommer noe».»*

---

<sup>11</sup> Informanten viser her til styrer.

Det er viktig i denne sammenheng å presisere at ingen reaksjon ikke defineres som en positiv effekt. Informanten opplever at det kan foregå ting «over hodet» vedkommende ikke har kjennskap til, og sier på en humoristisk måte at h\*n antar styrer forvarer informantens utspill.

### 6.5.2 Utfordrende følger på arbeidsplassen

Informantene viser til utfordrende effekter på arbeidsplassen som følge av deres offentlige ytring. Her vises det både til konkrete hendelser, og mer implisitte episoder som de tolker dithen at deres ytring eller offentlige engasjement ikke har vært ønsket av eier. En informant forteller om hvilke reaksjoner eier har kommet med i kjølvannet at en offentlig ytring. H\*n forteller om episoder hvor vedkommende var tatt opp som egen sak på et ledelsesmøte i bydelen, og gjort til latter av barnehageeier. En annen har mistet verv og blitt hold tilbake på møter. Øverste leder og representant for Oslo kommune kritiserer informantens arbeidsinnsats og kompetanse, og stiller spørsmålstegn vedrørende informantens skikkethet. En av informantene forteller om stadige innkallelser til uformelle møter uten saksliste og forberedelsestid, omhandlende hvor stort «problem» vedkommende er. En informant har blitt oppfordret til å «være forsiktig», på et meget lite velmenende måte.

*«Nei, jeg føler meg ikke presset til å slutte. Eller til å si opp jobben. Men jeg føler meg presset til å gå helt tilbake og ikke si noe.»*

Begrep som går igjen hos to av informantene er «vanskelig», «illojal», «ukontrollerbar», «vrang», «problematisk» og «negativ». Det beskrives også en frykt for represalier, og en følelse av å være dårlig likt av ledelsen. Trusler om oppsigelse ligger mellom linjene i møter med bydel eller eier, og en av informantene ble fortalt hvis «man ikke liker jobben sin og ikke kan være lojal mot vedtak bestemt av bydelsadministrasjonen» måtte man si opp sin egen stilling.

*«Det er vanskelig å vise til konkrete ting som har skjedd, det er mer en følelse eller en antagelse.»*

En annen informant har opplevd til stadighet å måtte henviser til barnehageloven (2013) og Rammeplanen (KD, 2011) som begrunnelse for å for eksempel ikke anvende seg av standardiserte verktøy pålagt av kommunen. Informanten opplever at arbeidsgiver avfeier begrunnelsene. Det viser seg at lovverket er komplekst da det kan leses, tolkes og kontekstualiseres på ulike måter – også fra barnehageeiers side. En av informantene beskriver det på denne måten:



*«Vi håndhever forskjellige ting. Ledelsen hevder at det står at vi skal være i stadig utvikling og endring og tilpasse oss lokale forhold. Så vi blir stående med forskjellige deler av lovverket.»*

Alle informantene uttrykker at det å stille seg kritisk til kommunens beslutninger er upopulært, og kan føre til sanksjoner. En av informantene har fått beskjed fra bydelsadministrasjonen at en arbeidstaker skal være enig med ledelsen, med blant annet begrunnelsen om at det ser dårlig ut for offentligheten å ha en sektor i opprør. En bruker metaforen «å stå alene i stormen».

En av informantene kommer med kritiske innspill til den administrative ledelsen i etaten, og hevder at måten offentlig ytring og intern varsling blir tatt imot på, avhenger av ledelsen i barnehageadministrasjonen. H\*n mener mottagelsen er personavhengig og sier at:

*«Vi hadde mye gode diskusjoner før, men det har blitt dårligere med årene. Det handler veldig mye om hvem som er neste leder etter styrer i bydelen, tror jeg.»*

### 6.5.3 Oppsummering:

Sammenfattende viser mine funn et stort sprik mellom informantenes opplevelser og effekter av deres ytringer. En av informantenes styrer betegner offentlig engasjement, ytring og kritiske uttalelser som kilde til læring og utvikling. Informanten opplever med dette en støttende leder, og antar styrer har tatt h\*n i forsvar i møter med barnehageadministrasjonen i bydelen. De to andre informantene finner støtte og anerkjennelse hos sin styrer, men kun i uformelle fora. Bydelsadministrasjonen til en av de respektive barnehagene betegner uenighet og interessen motsetninger som et bilde på en sektor i opprør. Dette viser for meg at uenighet ikke er ønsket, og at ledelsen anser uenighet i offentligheten som noe farlig som må bekjempes. Det kan synes som om en frykt for å bli satt i dårlig lys gjør seg gjeldende. Løvlie (2013) mener lærerprofesjonen må unngå å avvise tenkning som ser på egen virkemåte med kritisk blick. I følge siste revisjon av Grunnlovens § 100 må arbeidsgivere tåle et visst nivå av offentlig kritikk fra egne ansatte. Gjennom dette skal arbeidsgivere styrke sin dannelse ved å lære seg toleranse for kritikk og uenighet, og anvende seg av motinnlegg og korrigerende ytringer snarere enn arbeidsrettslige tiltak mot arbeidstaker (St. meld. nr. 26 (2003 – 2004), 2004).

Som barnehagelærere med lang fartstid opplever de en begrensning i muligheter til ytring og sterkere krav til lojalitet fra ledelsen. En av informantene hevder måten offentlig ytring tas i mot på, eller om intern varsling blir tatt videre fra styrer, avhenger

av den neste leder etter styrer i bydelen. Jeg anser dette som av relevans. De andre informantene forteller om personifiserte historier og beretninger i form av navngitte personer i bydelsledelsen, men omfatter disse inn i «Oslo kommune» som helhet. Den ene informanten mener det i dag er dårligere kår for de som både varsler internt, og for de som skulle ønske å delta i den offentlige debatt. Slik som informantenes engasjement virker styrt av en kritisk tenkning, etisk bevissthet, men også en evne og vilje, kan det synes som om øvre organer i de respektive bydelen også avhenger av individers evne og vilje til å videreføre intern kritikk eller fremmer en åpen kommunalpolitikk. Ledelsen har også en ledelse, kanskje med andre fokusområder, og dette er også viktige refleksjoner knyttet til informantenes styrere.

Det kan synes som om det eksisterer en åpenhetskultur *innad* i de enkelte barnehagene. Assistentene, barnehagelærerne og styrerne kommuniserer godt, og det er, som tidligere nevnt, stor takhøyde for å ta opp og diskutere enkelte forhold av kritikkverdig størrelse. Samtidig kan det synes som om det stopper der. For informantene er styrer siste stasjon, så er døren stengt for kommunikasjon til høyere ledd. Såfremt de ikke blir «kalt inn på teppet» eller kalles inn til uoffisielle møter eller mottar mailer fra ledelsen, eller opplever direkte konfrontasjoner med trusler om sanksjoner. Enehaug og Klemsdal (2005) finner det samme i undersøkelsen om ytringsfrihetens vilkår blant sykepleiere. De viser til en stor grad av intern åpenhet hvor åpenbare kritikkverdige sider ved organisering, bemanning og tidspress diskuteres fritt. Den interne ytringsfrihet står således sterkt, noe mine funn også bekrefter. Samtidig synliggjøres den eksterne ytringsfrihet som begrenset oppover i systemet, og preges av et lukkethetskultur med lite rom for både intern og offentlig kritikk.

Betingelsene for en åpenhetskultur er ifølge Hetle & Sørensen (2005) blant annet at ansatte og ledere har etablert en felles forståelse for kjerneoppgaver og kjerneverdier, og et arbeidsmiljø hvor en kan diskutere den daglige praksis, men også større beslutninger som vedtak og bestemmelser (Hetle & Sørensen, 2005). Gjennom diskusjon og dialog mener Hetle & Sørensen (2005) at kritikk kan erstattes med kritisk refleksjon. Informantene i denne studien tegner et bilde av en ledelse som frykter kritikk. Jeg ser dette i sammenheng med deres betegnelser av informantene som «vanskelige og vrangle». Betegnes kritikk som noe negativt kan heller ikke utvikling og endring komme ut av kritikken. Kritisk refleksjon viser i denne sammenhengen som nevnt til noe mer enn kritikk, og settes i sammenheng med fagpersoners kritiske stillingtagen til eget kunnskapsgrunnlag og praksis. Videreutvikling og endring er refleksjonens kritiske punkt (Askeland, 2006). Slik jeg ser det fremstår disse tre

barnehagelærerne som kritisk reflekterte, snarere enn ute etter å fremme en uberettiget kritikk mot egen arbeidsplass og sektor. Dette begrunnes blant annet i det faktumet at de fortsatt arbeider i samme barnehage, til tross for stadige konfrontasjoner med ledelsen. De anvender seg også av den kritiske refleksjonens dømmende granskning rettet mot egen arbeidsplass og sektor, med håp om at deres deltagelse skal kunne skape en endring.

Hetle & Sørensen (2005) hevder at dialog og kritisk refleksjon kan bidra til en motvirkning av kalde konflikter og utvikle seg til varme personrammende motsetningsforhold. Dette er, slik jeg ser det, i samsvar med Mouffes (2005) radikale demokrati. Ved å erstatte antagonistiske konflikter, hvor aktørene fremstår som fiender, kan de erstattes med agonistisk diskusjon og dialog mellom likeverdige motstandere. Formålet er, i følge Mouffe (2002), ikke å skape en totalt annerledes samfunnsform. Dagens demokrati er bygd opp av gode verdier og idealer. Mouffe (2002) ønsker derimot å bruke de ressurser i dagens demokrati til å videreutvikle demokratiet, til å kjempe mot alle former for underordningsforhold slik at de demokratiske idealer om frihet og likhet favner om flere områder i det sosiale liv.

Hellesnes (1992a) mener danning, dialog og praksis henger tett sammen. I kontrast ser han på den andre siden på monolog, formålsrasjonalitet og teknikk som noe som står i nær sammenheng med hverandre. Finnes det ikke rom for dialog, kan uholdbare forhold neppe bedres. Utøves ikke en kritikk mot maktmisbruk og skjulte beslutningstagere uten rom for dialog kan barnehagelærere reduseres til lydige funksjonærer i arbeids tjeneste.

## 6.6 Kategori 5: Lojalitet

Denne kategorien tar for seg informantenes lojalitet. Dette var et tema som var spesielt fremtredende, da informantenes uttalelser i intervjuene favnet om flere sider ved deres lojalitet jeg anså som av spesiell relevans for studiens fokus. Jeg har her valgt å rette fokus mot informantenes lojalitet ovenfor arbeidsgiver og overfor barna, da ulike lojalitetsforhold kan synes å stå i konflikt til hverandre.

### 6.6.1 Lojalitet til arbeidsgiver

Samtlige av informantene anvender seg av termen om «å gå tjenestevei» vedrørende spørsmål om deres lojalitetsplikt. Tjenestevei viser som nevnt til at forhold av

kritikkverdig størrelse først tas opp med nærmeste overordnede leder, i dette tilfelle styrer. Jeg tolker dette dithen at reglen om å først henvende seg til nærmeste leder vedrørende kritikkverdige forhold, for så at leder tar dette videre, er implementert i barnehagens praksis.

*«Er det kritikkverdige ting jeg opplever, så går jeg ikke rett til avisene, eller skriver om det på facebook. Sånn sett følger jeg alltid tjenestevei. Jeg vil jo alltid ta opp ting internt med styrer først. Så blir vi enige om hva som burde fjernes<sup>12</sup>.»*

*«Det er ikke noe vits med prinsippet om å gå tjenestevei når det ikke går noen steder.»*

*«Jeg hadde nok gjort det<sup>13</sup> uansett, men klart, hvis den<sup>14</sup> ikke hadde fantes hadde det nok vært mye større rom for mine ledere å heve illojalitets-kortet. Eller, som de også prøver på da, å si at jeg ikke har gått tjenestevei.»*

Informantene selv opplever at de opptrer lojalt, og innenfor regelverket. En av informantene sier h\*n følger tjenestevei, og tar opp kritikkverdige forhold med styrer. Her kan det synes som om styrer er med på å regulere informantens ytringer før de offentliggjøres, til tross for at arbeidsgivers forhåndssensur av ansattes ytringer ikke er tillat (Oslo kommune, 2007a). På den andre siden, kan dette vise til et samarbeid og en åpenhet mellom styrer og barnehagelærer, noe senere funn bekrefter. Selv om alle tre informantene hevder de holder seg innenfor regelverket, og uttaler seg kun på egne vegne og ikke som representanter for Oslo kommune, har de opplevd ulike former for reaksjoner fra ledelsen.

*«Jeg har aldri ytet meg på vegne av Oslo kommune eller som ansatt i bydelen eller i min barnehage.»*

*«Jeg forholder meg først og fremst til ytringsfriheten, så forholder jeg meg til lovverket der jeg jobber, lov om barnehager, så forholder jeg meg til rammeplanen, som omtaler hva jeg skal gjøre med barna, på jobb i min barnehage, så forholder jeg meg til alt jeg jeg vet og kan, det jeg har lært. Min profesjon.»*

*«Det er litt vanskelig å vite hvor grensene går for hva man kan ytre seg om.»*

En av informantene forteller at h\*n legger seg tett opp mot det som anses som innenfor reglementet, og mener det er der vedkommende må befinne seg for at engasjementet skal ha noe slagkraft eller gjøre en forskjell. En av informantene belyser vanskeligheten med å vite hva som er innenfor regelverket knyttet til hva vedkommende har lov til å uttale seg om, og at grensene for hva man kan ytre seg om oppleves som utydelige. Vedkommende vender seg stadig til styrer, som bidrar med

---

<sup>12</sup> Informanten viser til at h\*n i samarbeid med styrer finner ut av hva vedkommende kan og bør uttale seg om i offentlig.

<sup>13</sup> Informanten viser her til at h\*n ville ha ytret seg uansett.

<sup>14</sup> Informanten viser her til «Vær-åpen»-plakaten (Oslo kommune, 2007d).

veiledning, samt lesning og tolkning av lovverk i samarbeid med informanten. En av informantene gir alltid styrer beskjed på forhånd. H\*n har da fått beskjed om ved intervjuer eller lignende skal h\*n ikke uttale seg som representant for barnehagen, men på egne vegne. Vedkommende signerer heller aldri med bydel eller navn på barnehagen h\*n arbeider ved. Dette er for å sørge for at ledere høyere opp i systemet ikke skal kunne betegne informanten som illojal, ifølge h\*n selv. En av informantene utøver en stille protest i form av å ikke følge opp de beslutningene som tas av ledere, med begrunnelse om at lojaliteten først og fremst ligger hos barna. En av informantene opplever stadig å bli kalt illojal fra barnehageeier, uten at eier kan vise til konkrete brudd på lojalitetsplikten.

En informant belyser det komplekse forholdet mellom varsling og offentlig ytring på denne måten:

*«Jeg skjønner at ledelsen vil at jeg skal ta det opp internt [...]Men det handler ikke om ting på huset. Det handler om profesjonen og barna og rollen vi har i arbeidslivet.»*

En informant viser til et eget regelverk i barnehagen h\*n jobber som nå er avskaffet etter forrige styrer sluttet. Regelverket var knyttet til hvordan ansatte skulle opptre i media, og inneholdt spesifikke retningslinjer for hvilke ytringer som ble ansett som innenfor eller utenfor barnehagens regelverk.

## 6.6.2 Lojalitet til barn

Ut ifra mine tolkninger står kan det synes som om lojaliteten til barna er en grunnpilar i alle tre informantenes profesjonsutøvelse. Under intervjuene var enkelte av informantene tvetydige i enkelte av sine svar, men slik jeg tolket informantene virket dette som en selvfølge.

*«Min lojalitet til alltid først og fremst ligger hos barna. Det er dem jeg er her for, og jeg håper og tror jeg alltid kommer til å se det sånn.»*

*«Først og fremst ligger min lojalitet til barna, men jeg opptrer også lojalt innenfor deres<sup>15</sup> rammer.»*

*«Så lenge jeg jobber i barnehagen, er det hos barna min lojalitet ligger.»*

---

<sup>15</sup> Informanten omtaler her Oslo kommunes lojalitetsplikt.

### 6.6.3 Oppsummering

Som tidligere nevnt opplever jeg alle tre informantene som sterkt engasjerte for både barnehagesektoren og sitt arbeidssted. De forteller om sine bydeler som innfører nye vedtak uten egen mulighet til å påvirke, og samtidig krever en lojalitet til utførelse av nye pålagte krav. De spørsmålssetter og dekonstruerer de nye føringene og vedtakene. En av dem forteller at de går rapporter i sømmene for å finne ut hvor disse nye føringene kommer fra, og om det kan stå i kontrast til barnehageloven (2013). Jeg kommer nærmere inn på hvordan informantene forholder seg til ulike deler av lovverket nedenfor. Selv om de holder seg innenfor lovverket, opplever de allikevel etterfølger av deres ytring. Disse ble redegjort for under kategori 4, Effekter av ytringen.

Prinsippet om å følge tjenestevei trekkes frem som en inkorporert praksis. Det må derfor presiseres her at enkelte av informantene ikke hatt behovet for å anvende seg av tjenestevei, da de ikke har varslet om kritikkverdige forhold, men snarere uttalt seg offentlig på egne vegne. Til tross for at enkelte av ytringene da ikke skal begrenses av lojalitetsplikten eller prinsippene om forsvarlig varsling, er «tjenestevei» et begrep alle bruker. Kokkvold & Holm (2007) hevder som nevnt at enkelte arbeidstakere kan synes å mangle et bevisst forhold til forskjellen på varsling og kritiske ytringer i offentligheten. De mener dette kan føre til at retningslinjene for forsvarlig varsling samt oppfordringen om å gå tjenestevei oppfattes som retningslinjer for all form for offentlige og/eller kritiske ytringer (Kokkvold & Holm, 2007). Det kan synes som om denne antagelsen mangler et vesentlig aspekt, nemlig arbeidsgivers håndtering av offentlig ytring og politisk uenighet. Ut ifra mine informanternes opplevelser kan det synes som om arbeidsgiver også har vanskeligheter for å distingvere mellom kritiske innlegg i offentligheten og varsling som sådan. Sivilombudsmannen skriver i årsmeldingen fra 2006:

Hensynet til åpen informasjon og debatt i et demokrati tilsier at også arbeidsgivere må leve med uenighet og kritikk av forhold på arbeidsplassen. Selv om ledere opplever det ubehagelig når slike forhold blir offentlig kjent og debattert, vil det gjennomgående føre for langt å gi en ansatt skriftlig advarsel som følge av offentlige ytringer (Sivilombudsmannen, 2007, s.25).

Videre sier han at en arbeidsgiver verken har lov eller rett til å reagere på en arbeidstakers ytringer, såfremt det ikke foreligger en innlysende risiko for skade på arbeidsgivers legitime interesser (Sivilombudsmannen, 2007). Det må derfor presiseres at enkelte av sakene ikke kan defineres som varsling, men snarere faglig eller politisk uenighet blant barnehagelærerne og arbeidsgiver informantene selv definerer som av kritikkverdig størrelse. Felles for alle sakene er imidlertid at alle informantene har opplevd ulike former for begrensninger på arbeidsplassen som en konsekvens av deres ytringer.

Det kan synes som om reglementet om å gå tjenestevei og forholde seg til lovverk kun gjelder for de i lavere posisjoner i disse tilfellene. I følge informanten forholder ikke ledelsen seg til disse reglene, og i ett av tilfellene holder barnehageeier tilbake informasjon de ansatte har krav på å vite. Dette forholdet ble også holdt skjult for styrer i den respektive barnehagen. I forsøk på å stoppe en prosess informanten anså som graverende for barn, foreldre og ansatte i en bestemt bydel, mottok informanten mailer hvor barnehageadministrasjonen i bydelen mener det er «unødvendig og slitsomt» at vedkommende skal poengtere lover og regler barnehageeier kjenner godt. Informanten hevder på sin side at det er krevende å bli satt i en situasjon hvor h\*n må gjøre rede for lovverket, og hvordan det skal følges. Da lojalitetsplikten er en juridisk term i tillegg til en rettslig standard, bygger den på tilliten som utvises mellom to parter som inngår en juridisk avtale med hverandre, her i form av en arbeidskontrakt. Slik jeg ser det bygges denne tilliten på begge parters gjensidige tillitsforhold til hverandre. Det kan også diskuteres om lojalitet satt i en juridisk term kan betegnes som gjeldende om den ikke er gjensidig.

Sivilombudsmannens trekker i sin årsmelding for 2013 fram flere saker hvor saksbehandlingen viser til interne instruksjoner og retningslinjer knyttet til hvordan offentlig ansatte skal forholde seg til media og andre omgivelser (Sivilombudsmannen, 2014). Dette samsvarer med en av informantenes opplevelser. Her hadde barnehageadministrasjonen utarbeidet et bestemt regelverk for personalets håndtering av media. Sivilombudsmannen viser til at enkelte internt utarbeidede presse- og arbeidsreglement ulovlig begrenser ansattes ytringsfrihet (Sivilombudsmannen, 2014). Et slikt regelverk strider mot grunnlovsvernet, og betegnes derfor som lovstridig. Eksisterer det slike lokalt utformede reglement i barnehagene, kan det være med på å begrense barnehagelæreres deltagelse og forhindre at enkelte forhold synliggjøres.

Oslo kommune fremmer åpenhet og offentlig debatt, og ønsker å være en åpen kommune som opptrer i samsvar med overordnede regler om ansattes ytringsfrihet hvor åpen debatt, meningsutveksling og informasjonstilgang skal være bærende

elementer jf. De etiske retningslinjer, «Vær åpen»-plakaten, samt Rundskriv 16/2007. (Oslo kommune, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d), men ut ifra mine informanternes opplevelser kan det synes som om dette ikke utøves i praksis. Mouffe anser det som en utopi at et demokrati skulle kunne fungere uten uenighet, konflikt og interessemotsetninger, og argumenterer snarere for at konflikt og uenighet er forutsetninger for et fungerende demokrati (Moe, 2006). Kan det være slik at økende krav og en plikt til lojalitet har en motsatt effekt, og fører til synkende lojalitet?

Jeg leser også implisitt en lojalitet til foreldre og foresatte i det informantene forteller, til tross for at jeg har valgt å ikke presentere dette i en egen kategori. Det berettes om et gjensidig tillitsforhold mellom enkelte av foreldrene og informantene. En forteller om tilliten de er gitt av foreldrene, og forplikter seg derfor til å informere om enkelte forhold. Også de av kritikkverdig størrelse. Dette begrunnes igjen i barnehagens samfunnsmandat, hvor samarbeid, tillit, informasjon og foreldrenes krav på informasjon om barnehagens daglige praksis er grunnleggende faktorer. Foreldrene trekkes også frem som den viktigste støttespilleren for det enkelte barns utvikling. Det legges også nok en gang til at informantene opplever det slik at det er foreldrene som har størst påvirkningsmulighet, og trenger informasjon for å kunne bidra til eventuelle endringer som er til det beste for deres barn. Ut ifra dette kan det synes som om det foreligger en større lojalitet rettes mot foreldre og foresatte, enn mot arbeidsgiver. Dette leser jeg som et bilde på at lojalitet er noe som etableres i et tillitsforhold og i mellommenneskelige relasjoner, snarere enn en plikt som kan kreves. Opplevs enkelte episoder som på akkord med deres lojalitet til barna eller foreldrene, kan det synes som om lojaliteten til arbeidsgiver viker.

Det kan virke som en kjennskap og kunnskap til lovverk muliggjør informantenes deltagelse. Informantene er godt kjent med eget lovverk, og får veiledning av styrer om det skulle være nødvendig. De er alle kjent med at de må uttale seg som privatperson for å unngå lojalitetskonflikter, men selv ikke dette sikrer mine informanter fra gjengjeldelse fra arbeidsgiver. Kanskje kan det være slik at vi kan åpne opp for en rikere debatt hvis vi går bort fra lojalitetsprinsippet i offentlig sektor? Truer lojalitetsplikten ytringsfrihetens kår, og stenger for informasjon og kommunikasjon utad eller oppover i systemet, kan det begrense mulighetene for åpenhet og påvirkning. For en barnehagelærer vil det være motstridende mål og praksiser en må ta stilling til. Prinsippet om lojalitet kan ikke være enveis. Lojalitet må gå begge veier, da to parter yter en tjeneste for hverandre. Interesse motsetninger kan ikke stemples som illojalitet, og ledere opptrer lovstridig om «illojalitets-kortet», som en av informantene kaller det, trekkes, fordi man er uenig i det som sies i den offentlige debatt, på vegne av en selv.



Stemples deltagere som illojale, finnes det ingen diskusjon eller dialog (Mouffe, 2002).

## 6.7 Kategori 6: Profesjonalitet

I intervjusituasjonene snakket alle tre informantene om profesjonalitet, både eksplisitt og implisitt i form av egen profesjonsutøvelse. Denne kategorien tar for seg informantenes kritiske refleksjon i egen profesjon, samt beslutningen om å stå frem som en politisk aktør.

### 6.7.1 Profesjonsutøvelse

En av informantene setter her det å ytre seg i sammenheng med å være en profesjonsutøver. H\*n belyser også en positiv utvikling ved at ytringen kan påvirke andre enn h\*n selv, deriblant foreldregruppen.

*«Jeg synes at nettopp det å ytre seg er en del av å være en profesjonsutøver. Men hvordan det har påvirket meg... det handler vel kanskje mer om hvordan det påvirker andre! Jeg fikk veldig mye støtte fra foreldregruppen, som var veldig glade for at jeg tok tak i problematikken<sup>16</sup>.»*

To av informantene har kjennskap til «Vær åpen»-plakaten (Oslo kommune, 2007d). De har begge anvendt seg av den, men til lunken mottagelse.

*«Jeg har vist til lovverk og trukket frem Vær åpen-plakaten flere ganger. Den blir bare avfeid og stort sett så er det ingen som kjenner til den. Alle andre dokumenter får man jo stort sett på mail og de blir hengt opp på personalrommet, og går grundig igjennom «hva legger vi i dette, hvordan skal vi bruke dette, og hva betyr dette for oss. Men ikke den.»*

*«Jeg hadde nok gjort det uansett, men klart, hvis den ikke hadde fantes<sup>17</sup> hadde det nok vært mye større rom for mine ledere å heve illojalitets-kortet.*

En av informantene anvender seg av «Vær åpen»-plakaten for å forsøke å unngå negative reaksjoner fra ledelsen. H\*n hevder den har fungert som et hjelpemiddel for å unngå å bli ansett som illojal. H\*n setter sitt offentlige engasjement i sammenheng med profesjonen:

*«Det handler ikke om ting på huset. Det handler om profesjonen og barna og rollen vi har i arbeidslivet.»*

---

<sup>16</sup> «Problematikken» informantene viser til er Oslo kommunes oppsigelse av grunnbemanningsnormen.

<sup>17</sup> Informantene viser her til «Vær åpen»-plakaten (Oslo kommune, 2007d).

## 6.7.2 En kritisk bevissthet

De tre informantene er utdannet ved ulike høyskoler i landet. To av dem viser til manglende samsvar mellom utdanning og praksis og nevner «praksissjokket<sup>18</sup>». De samme informantene mener høyskolene burde åpnet opp for flere kritiske perspektiver på barnehagepolitikk, og synliggjort barnehagens posisjon som styrt av økonomi og politiske ideologier. Jeg leser dette som en kritikk av utdannelsens manglende fokus på kritisk refleksjon. En av informantene ble på sin side oppfordret til nettopp å være kritisk gjennom utdannelsen.

*«Jeg opplevde at det var lite samsvar mellom det førskolelærerutdanningen fokuserer på, og det virkelige liv ut i barnehagen.»*

*«At barnehage er styrt av politikk og økonomi var det ikke noe fokus på.»*

*«Praksissjokket», som mange kaller det, kjenner jeg meg veldig igjen i. Det blir litt vanskelig når du plutselig står der med alle de tingene som skjer i hverdagen, med sykemeldinger og en oppsagt grunnbemanningsavtale, og ingen vikarer... Ja, da blir det litt vanskelig å holde et faglig fokus, da blir det mer fokus på å komme seg igjennom dagen.»*

*«Utdanningen fremmer ikke akkurat viktigheten av kritisk tenkning.»*

*«De oppfordret oss til å tenke kritisk.»*

Det kan synes som om en kritisk tenkning gagnar informantene og deres tilgang til informasjon om hva som skjer på arbeidsplassen. En av informantene sier at h\*n stadig følger med om det plutselig skjer endringer som kan virke av betenkelig karakter. Samtidig holder de seg faglig oppdatert ved å følge med i media og andre samtidige prosesser som kan ha indirekte eller direkte innvirkning på barnehagene.

*«Det er ikke så vanskelig å fange opp det som skjer. Det handler bare om å følge med på det som blir sagt. Nye møteinnkallelser og felles planleggingsdager for hele bydelen. Prosesser som foregår over oss.»*

En av informantene utviser også en kritisk holdning til journalister. Informanten har liten tillit til journalister om h\*n uttaler seg i aviser, og foretar alltid sitatsjekk i frykt for å bli feilsitert.

---

<sup>18</sup> «Praksissjokket» viser til nyutdannede barnehagelæreres første møte med yrkeslivet etter endt utdanning. Begrepet settes ofte i sammenheng med manglende samsvar mellom utdanningens teori og barnehagens praksis.

### 6.7.3 En politisk aktør

Det er også av relevans å trekke frem hvordan det er for informantene å være offentlige deltagere i barnehagedebatten. De har tidligere uttalt seg om at de enkelte ganger kan oppleve at de står alene. Et press fra ledelse gjør seg tydelig gjeldende. Spenningsfeltet mellom lovverk, retningslinjer, kostnadskutt og profesjonsetikk gjør barnehagen til en kompleks arbeidsplass. En barnehagelærer vil være en leder, men også ha ledere over seg som igjen styres av sine ledere. Slik jeg ser det befinner informantene seg i en underordnet maktposisjon i forhold til sine ledere. Kanskje derfor synes det som en enklere oppgave å engasjere seg i debatten om hva barnehagene bør inneholde når man jobber andre steder enn i barnehagen. Som barnehagelærer som arbeider innenfor barnehagens fire vegger kan en annen form for press oppstå. En av informantene ordlegger seg slik:

*«Når det står folk med stipendiat på Blindern eller høyskolelektorer som ikke jobber i barnehagen og snakker om hvor viktig det er at barnehagelærerne står frem, at debatten må bli mer nyansert og at man må vise stolthet over yrket [...] Det virker så typisk. De burde begynne å jobbe i barnehagen igjen. Hvis de mener det er så viktig. Jeg tviler på at de vet hvordan det er.»*

### 6.7.4 Oppsummering:

En fellesnevner for disse tre er, slik jeg ser det, at de alle står på som politiske aktører i barnehagefeltet. De gjør det på ulikt vis, men er stadig aktive i feltet på hver sin måte. Innad i deres beretninger forteller de alle tre om strukturer som barnehagesektoren inngår i, men som samtidig oppleves som underkommunisert blant annet gjennom utdannelsen og via ledelsen. Kunnskap om det økonomiske overbygget som styrer barnehagesektoren opplever jeg informantene trekker frem som spesielt viktig for å kunne yte en motstand.

Jeg har tidligere satt Foucaults (1983) parrhesia i sammenheng med å fremstå og handle som politisk aktør. Parrhesia oversettes som nevnt med «fri tale» eller «frimodighet», og omtales historisk som en nødvendighet for et fungerende demokrati (Raaen, 2005, s. 7). Parrhesia viser til en dialog eller diskusjon mellom to parter med ulik oppfatning av et tema, som åpenhjertig, oppriktig og frimodig meddeler til den andre hva en selv anser som sant. Det er viktig å poengtere at «sant» i denne sammenheng ikke viser til en objektiv, allmenngyldig «sannhet», men hva en selv anser som sant basert på egen læring og visdom (Raaen, 2005). Parrhesia innebærer således en form for kritisk stillingtagen overfor andre eller seg selv. En parrhesiastes

er personen som utøver parrhesia. En forutsetning for å handle som en parrhesiastes er imidlertid at en befinner seg i en underlegen maktposisjon i forhold til sin diskusjonspartner. Det skal foreligge en risiko knyttet til det å ytre seg om hva en selv anser som sant (Foucault, 1983).

Informantene anerkjenner at de står i et underlegent maktforhold til sin ledelse. Allikevel fremstår de som det Greve et al. (2013) betegner som politiske aktører på ulike arenaer. Basert på deres læring og visdom i form av deres kunnskap og erfaring om barn utviser de en kritikk mot enkelte føringer de anser som kritikkverdige. Samtidig utviser de da en kritikk mot en kommune som ønsker å implementere disse føringene, men også en fremhevelse av det de selv anser som moralsk og faglig riktig.

Greve et al. (2013) hevder at det å tilhøre en profesjon handler om å forholde seg til, og samtidig ta stilling til, en politisk virkelighet. «Når denne politiske virkeligheten preges av mange og motstridende stemmer, vil det forsterke det politiske aktørskapets betydning for barnehagelærernes handlingsrom i yrket» (Greve et al., 2013, s. 28). Hva kan skje hvis ikke barnehagelæreren står frem som politisk, profesjonell aktør? Slik jeg ser det kan barnehagens egenart stå for fall, hvor et helhetlig syn på omsorg, lek, læring og danning står som grunnpilarer. Dette er elementer som kommer til syne blant annet gjennom politiske barnehagedokumenter omhandlende et økende fokus på en «skolering» av barnehagen (Løvlie, 2013). Kartleggingspolitikk hvor alle barns kunnskaper, ferdigheter og også atferd skal måles, dømmes og settes i system kan synliggjøre en økende teknisk og instrumentell tilnærming til pedagogisk praksis og mellommenneskelige relasjoner. Reduseres praksis til teknikk kan den profesjonelle yrkesutøvelsen stå i fare for å underlegges Hellesnes' tilpasningsideologi (Hellesnes, 1992a). Når Kunnskapsdepartementet gir sin støtte til slike programmer med hensikt å erstatte manglende faglighet i barnehagen (Løvlie, 2013), umyndiggjøres en hel profesjon, samtidig som det undergraver barns rett til medvirkning og deltagelse i demokratiske prosesser.

Nørregård-Nielsen (2006) belyser et mulig manglende mot blant pedagoger til å markere seg, og at dette kan virke hemmende i pedagogers kamp for profesjonalisering. Hun trekker også frem viktigheten av at pedagoger anvender seg av sitt fagspråk i større grad, slik at deres faglige viten kommer tydeligere til uttrykk. Mine informanter uttrykker at de opplever yrket som «ensomt», og at de kunne ønske seg mer støtte fra arbeidstaker, men også kolleger og i enkelte tilfeller også styrer. I barnehagesektoren i dag utøves makt og innflytelse lokalt i den bestemte kommune, videre i de bestemte bydelene i Oslo. Den enkelte barnehagelærer må forhandle og

kjempe sine saker på lokalt nivå. Det kollektive marginaliseres, og barnehagelæreren må kjempe enkeltindividets kamp (Greve et al., 2013). Dette er faktorer som kan belyse barnehagelæreres tilskuerposisjon. Mine funn viser det motsatte av et manglende mot hos disse barnehagelærerne. De yter selv en begrunnet motstand med profesjonen og sitt mandat som rettesnor. De har alle tre en forståelse av at arbeidet de gjør er av stor verdi. Således knytter de sitt politiske aktørskap til profesjon, profesjonalitet og ansvar. De utviser en kritisk til det tatt for gitt med hensikt om å skape en endring. «Hvis ordet kritikk skal bety noe i en profesjon, kan det ikke være å befestet en gitt praksis, det kan ikke bety mer av det samme, men tvert om la seg utfordre av det som kunne ha vært annerledes» (Løvlie, 2013, s. 21). Slik sett kan kritikk anses som en kilde til nyskaping, men også, slik jeg ser det, som en motpol til nye strømninger. Kanskje kan den profesjonelle kritikk bidra til en tilbakeføring av barnehagens kjerneverdier, snarere enn å begrave dem under kostnadskutt og politiske mål.

Raaen (2005) hevder at norske statlige myndigheter går i retning av å redefinere profesjonalitet ved å gjøre profesjonelle mer styringsvillige og budsjettfokuserte gjennom resultatindikatorer og resultatmål. Dette er faktorer som bidrar til å undergrave pedagogers mulighet til å utøve «parrhesia» (Raaen, 2005). Slik jeg ser det fremstår en slik redusering av barnehagelæreres handlingsrom og autonomi som en trussel mot barnehagelæreres profesjonalitet og videre barnehagens egenart, hvor omsorgsetikk og barndommens egenverdi skal stå sentralt.

## 6.8 Kategori 7: Profesjonsetikk

I samtaler med informantene opplevde jeg at de alle reflekterte over og beveget seg innenfor etiske spørsmål. Hvilket verdigrunnlag de baserer sin daglige praksis på samt deres avgjørelse om å ytre seg offentlig preges av etiske dilemma. Hvilke verdier barnehagelærere bringer inn i barnehagen vil være med på å påvirke hvilke valg som tas på vegne av barna i barnehagen samt profesjonsutøveren selv. Profesjonsetikk er også en sentral del av studiens teoretiske forankring, da jeg anser barnehagelærerprofesjonen som en verdibasert profesjon.

### 6.8.1 Barnehagelovens formålsparagraf

Når informantene snakker om lovverk tilknyttet egen profesjon, er det barnehageloven (2013) og Rammeplanen (KD, 2011) som fremheves. De snakker om verdier forankret

både i lovverk og mellommenneskelig praksis, og viser til en respekt for det enkelte barn, samt en anerkjennelse av barndommens egenverdi jf. barnehagelovens formålsparagraf (bhl, 2013).

Informantene hevder at etiske dilemma forekommer daglig i barnehagen, og at de enkelte ganger gjør ting som er i strid med deres profesjonsetikk. En av informantene utfører «stille protester» i form av å si ja til å gjennomføre bestemte program eller forholde seg til standardiserte verktøy, men handler motsatt. Basert på sin profesjonskunnskap og erfaring ser informanten sitt grunnlag til å basere den pedagogiske virksomheten på opplegg og planer vedkommende som mer formålstjenlig og i samsvar med det overordnede regelverk, som barnehageloven (2013) og Rammeplanen (KD, 2011). En annen av informantene gjennomfører på sin side enkelte pålagte krav, selv om det strider med informantens pedagogiske grunnsyn og etiske bevissthet.

*«Alle fikk streng beskjed om å være positive til endringene og late som om vi var enige ovenfor foreldrene».*

Informanten viser her til en situasjon hvor h\*n fikk beskjed fra ledelsen om å tie i hjel faktiske forhold, selv om h\*n ønsket å involvere foreldregruppen i den gitte episoden. Dette kan vise noe av det komplekse forholdet informantene har til sin egen profesjonsutøvelse.

### 6.8.2 Etisk bevissthet

Flere av elementene jeg anser som en del av alle tre informantenes etiske bevissthet er redegjort for under kategori 1, meningsfulle arbeidssituasjoner, samt kategori 3, ytringsmotivasjon. Den etiske bevissthet handler som nevnt om et positivt menneskesyn, hvor en profesjonsutøver utvikler et skjønn basert på moralske handlinger (Gren, 1995). Som tidligere nevnt snakker alle informantene om et overordnet ansvar de har i forhold til barna sett i sammenheng med egne verdier og overordnet samfunnsmandat, og hvordan den pedagogiske virksomheten skal legges opp til det beste for barna selv.

### 6.8.3 Oppsummering

Lærerprofesjonens etiske plattform betegner etisk bevissthet og høy faglighet som selve kjernen i lærerprofesjonens integritet, og av avgjørende faktor for å legge

forholdene til rette for lek, læring og danning (Utdanningsforbundet, 2012b). Jeg har tidligere argumentert for viktigheten av en barnehagelærers etiske bevissthet, grunnlagt i Grens (1995) definisjon som setter etisk bevissthet i sammenheng med å være selvbevisst hvilke vurderinger vi lar styre våre handlinger. Videre settes etisk bevissthet i sammenheng med et positivt menneskesyn, samt en bevissthet over det maktforholdet barnehagelærere har overfor barn (Gren, 1995). Slik jeg ser det innser alle tre informantene det overordnede maktforhold de har over barna. De snakker om et ansvar, en kjærlighet og omsorg, makt og innflytelse. Det snakkes aldri om oppdragelse, men lek, læring og omsorg er hyppig nevnt. Dette synliggjør for meg deres etiske bevissthet overfor barna. Ser vi dette i sammenheng med Løgstrups (1999) berømte sitat om å «ha noens liv i din hånd» (Løgstrup, 1999), markerer dette seg som spesielt viktig. Selv om informantene befinner seg på et annet nivå enn sine overordnede ledere rent hierarkisk, mener de fortsatt å vite hva som er det beste for barna i barnehagen der de jobber, og også i større skala, som på landsbasis. I dette leser jeg en profesjonalitet og en profesjonsetikk vevd inn i barnehagelærerprofesjonen. Dette «beste» forankres i det Løvlie ville kalt «teoretisk tyngde, barnefaglig kyndighet, og praktisk skjønn» (Løvlie, 2013, s. 20).

Ser vi på de profesjonsetiske nivå barnehagelærere må forholde seg til, allerede skissert i kapittel 4, kan informantenes etiske handlingsrom føre til konflikter (Rørvik, 1991). En av informantene handler i strid med barnehagens institusjonsetiske område (Rørvik, 1991), ved å utøve en stille protest i form av å godta enkelte vedtak, men ikke utføre dem i barnehagens praksis. H\*n opplever på sin side en begrensning i handlefrihet og autonomi, som jeg tidligere har redegjort for grunner til<sup>19</sup>.

Ved at arbeidsgiver oppfordrer og nærmest krever en uttrykt velvilje hos sin arbeidstaker over enkelte endringer vedkommende ikke stiller seg bak, anser jeg som svært problematisk. Dette strider også imot de samfunnsetiske retningslinjene nedfelt i barnehageloven (2013) og Rammeplanen (KD, 2011). Barnehagens samfunnsmandat vektlegger viktigheten av barnehagens samarbeid med foreldrene (bhl, 2005). Rammeplanen (KD, 2011) utfyller ettertrykkelig, og viser til barnehagens plikt til åpenhet og foreldres krav på tilstrekkelig informasjon, samt å vise respekt for foreldre og barns integritet og gjensidig tillit. Barnehagelovens § 4, *Barns og foreldres medvirkning* (bhl, 2005), skriver at for å sikre foreldre og foresattes rett til medvirkning, skal barnehageeieren sørge for at saker av viktighet forelegges foreldrerådet og samarbeidsutvalget. Som foreldre har en rett og krav på informasjon

---

<sup>19</sup> Se kategori 2: Utfordrende arbeidssituasjoner

vedrørende saker, endringer eller som angår deres eget barn. Å stille en barnehagelærer i et slikt dilemma er både etisk problematisk og lovstridig.

En mulig handlingsmulighet kan, slik jeg ser det, være å handle ut ifra Rørviks «faglege og etiske handlingsrom» (Rørvik, 1991, s. 15). Det er i dette «mellomrommet» mellom samfunnsbestemmelsene og det som er institusjonelt mulig barnehagelærerens faglige frihet og etiske ansvar ligger (Rørvik, 1991). I dette mellomrommet ligger det hos informantene en motstand, en kritisk refleksjon og en etisk bevissthet. Og verken samfunn eller institusjon kan berøve en barnehagelærers ansvar og plikt til å handle moralsk riktig (Christoffersen & Selvik, 1999).

## 6.9 Trådene trekkes sammen

Sentralt i en temasentrert analyse er å løsrive uttalelser og begreper fra en større kontekst for så å sette dem inn i en sammenheng for å skape mening eller belyse en tematikk (Thagaard, 2013). Slik jeg ser det, går alle de ovennevnte kategoriene inn i hverandre på en eller annen måte. Kategoriene presenteres adskilt, slik de er konstruert her, men de er samtidig en del av en større helhet. Jeg vil derfor forsøke å trekke studiens tråder sammen i det følgende.

Sett i lys av disse intervjuene kan det være en belastning å ytre seg offentlig i Oslo kommune om kritikkverdige forhold. Det kan synes som om kommunen hevder de ønsker en åpen kommune hvor det skal være et åpent og trygt yringsklima jf. Oslo kommunes etiske regler og «Vær åpen»-plakaten (Oslo kommune, 2007b, 2007d). Samtidig kan det virke som om dette kun er på papiret. Det ville vært interessant å finne ut om en arbeidstakers reelle yringsfrihet alltid vil trumfe.

Informantene ser seg ikke i et nevneverdig krysspress mellom det overordnede lovverk og retningslinjer de må forholde seg til. De holder seg hele tiden innfor lovverkets rammer, men det kan synes som om deres fagkunnskap, interesse, research eller veiledning av styrer kan virke utslagsgivende for hvordan de kan stå i mot en ledelse som kan synes å ikke ønske denne type engasjement. De uttaler seg på egne vegne, som innehavere av en fagkunnskap begrunnet med deres kunnskap og erfaring gjennom utdanning og praksis. De uttaler seg aldri som representanter for Oslo kommune, men opplever allikevel sanksjoner i form av konkrete episoder som trusler, møteinnkallelser og lignende, men også mindre håndgripelige effekter, som forklares som en stadig følelse eller en antagelse av at ytringene ikke er ønsket i møter med eier. Informantene viser derimot til et annet spenningsfelt. Informantene belyser et



krysspess mellom lojaliteten til barna og foreldre, og virksomhetens eventuelle målsetninger. Dette synliggjør, slik jeg ser det, et manglende samsvar mellom egen målgruppes, herav barnas og foreldrenes, interesser og organisasjonens interesser. Lojaliteten er, slik jeg ser det ut ifra informantenes utsagn, først og fremst rettet mot barna, pedagogikken og foreldrene, og dernest institusjonen. Deres etiske bevissthet står sterkt, de er bevisste sin overlegne maktposisjon i forhold til barnet, men samtidig sin underordnede posisjon i forhold til barnehageeier.

I arbeid med analysen fant jeg likevel en dissonans mellom hvordan informantene ordla seg sett i sammenheng med hvem de representerer. Når de snakket om sine egne opplevelser, som representanter for seg selv, opplevde jeg at de ordla seg fritt og fortalte om utfordrende og meningsfulle opplevelser med innlevelse og engasjement. Jeg ser dette i sammenheng med deres rolle som profesjonsutøver. Dissonansen lå, slik jeg ser det, i en annerledes måte å uttale seg på når de representerte Oslo kommune. Det virket for meg som om enkelte av informantene virket redde for å si noe feil eller gi feilaktig informasjon, og tok stadig forbehold ved å legge til «sånn som jeg ser det» eller «ut ifra min forståelse». Selv om informantene har Oslo kommune som arbeidsgiver, har de her uttalt seg gjennomgående på egne vegne. Men hva blir egentlig «på egne vegne», når de til daglig anvender seg av sin faglige kunnskap, barneorienterte kyndighet og erfaring i den samme kommunen de opplever som begrensende på deres egen yringsfrihet?

I intervjusituasjonene gav jeg stadig informantene muligheten til å avkrefte eller bekrefte min tolkning og forståelse av deres svar. Ved å gjøre dette kom det frem at informantene hadde konsekvente meninger om enkelte tema, men også tvetydige, og noen ganger også selvmotsigende oppfatninger om samme emne. Jeg har sett dette i sammenheng med hvilke ulike roller barnehagelærerne innehar. Barnehagelæreren har en rolle som arbeidstaker som har skrevet under på en kontrakt med en arbeidsgiver. Arbeidstakeren har sagt seg villig til å arbeide for at virksomheten skal nå sine mål, og arbeide i tråd med retningslinjer og reglement jf. aml. Parallelt skal barnehagelæreren opptre lojalt mot foreldrene, og arbeide for et godt samarbeid som er til det beste for barnet jf. barnehageloven (2013). En tredje rolle er oppgaven som barnas ambassadør. Disse rollene kan opptre konflikterende og motstridende. For hva skal veie tyngst?

Til tross for at informantene ser på sitt arbeide som en viktig samfunnsoppgave, og av stor relevans for barna og dem selv, opplever de en kommune og et samfunn som ikke verdsetter den jobben de gjør, eller ser viktigheten av den. De opplever også at de arbeider innenfor en sektor med ambisjoner som ikke står i samsvar med midler. Det

kan synes som om selve begrunnelsene for offentlig ytring og engasjement knytter seg til nye former for organisering innad i barnehagesektor i form av kartleggingsregimer, omorganisering, endrede organisasjonsmønstre og en økonomifokusert sektor og ledelse.

Oppgavens mest sentrale funn er imidlertid slik jeg ser det, informantenes overordnede motivasjon for ytring, samt de enkelte forutsetninger som kan ligge til grunn for deres muligheter til offentlig ytring. Informantene ønsker å gi barna en stemme, og være talerør for barna, da de ikke har den samme muligheten som voksne til å tale egen sak. Studiens kjernepoeng ligger i profesjonsetikkens og informantenes mandat om å handle slik de anser som av det beste for barna, vurdert utfra deres faglige kunnskap, praktiske erfaring og barnefaglige kompetanse. Gjennom faglig, profesjonelt skjønn og en etisk bevissthet skaper de en form for motmakt og fremtrer, slik jeg ser der, som barnas ambassadører. Men for å kunne gjøre dette, for å kunne stå frem som politiske aktører for barnehagefeltet, kan det synes som om en kunnskap om de strukturene barnehagefeltet inngår i, samt eget lovverk, virker som en forutsetning for deres deltagelse. Slik jeg ser det kan kritisk refleksjon være en innfallsvinkel til å forsøke å identifisere disse strukturene, men også bidra til å utfordre bestemte holdninger og kunnskapssyn som råder innenfor barnehagesektor.

Ved å stadig vekk må stå en ledelse imot krever det, ut ifra denne studiens funn, en kunnskap om overordnede økonomiske betingelser og innsikt i politiske dokumenter for å forstå enkelte kommunale krav. Dette anses som verktøy for å kunne befinne seg i en underlegen posisjon men allikevel stå i det. Dette er selve kjernepunktet for det Foucault (1983) kaller en parrhesiastes. Et menneske som er klar over sin underlegne posisjon, men til tross for dette hevder sin rett og taler sin sak. Dette fordrer en kunnskap og en evne, men mest sentralt fordrer det en vilje. I følge mine informanter er det viktig å våge seg inn i debatten, men samtidig være observant på de maktstrukturer som råder, og hvilket lovverk som er gjeldende. Som tidligere nevnt foreligger det innenfor det kritiske perspektivet en motivasjon og et ønske om endring (Cohen et al., 2011). Informantene viser ikke bare til et ønske om en endring, men en hindring av en ytterligere utvikling de anser som av negativ karakter.

Kanskje kan det være slik at barnehagens profesjonsutøvere har vært for passive i kampen om hva og hvem som skal definere hva profesjonalitet kan innebære, og at det derfor kreves en sterkere og tydeligere verbalisering av egen praksis og profesjon? Det vil være flere faktorer som spiller inn her, og jeg må understreke at jeg ikke anser barnehagelærere som passive objekter ukritisk styrt av diskurser, men aktive med eget

agentskap. Elementene som spiller sammen og kan virke som begrensede faktorer på barnehagelæreres deltagelse i den offentlige debatt er mange og sammensatte. En opplevelse av at de står alene med liten formell støtte hos nærmeste leder kan være en begrensende faktor. Greve et al (2013) viser til en desentralisering av profesjonen, som kan føre til at forhandlinger og kamper forgår lokalt. Lokalt og individuelt engasjement kan og redusere en følelse av at man står flere sammen i et felleskap og kjemper for de samme sakene. Barnehagens posisjon i en politisk og økonomisk sammenheng virker underkommunisert gjennom enkelte utdanningsinstitusjoner. Kritisk refleksjon gjennom utdannelsen og barnehagefaglige nettverk kan mulig styrke barnehagelæreres opplevelse av egen makt og påvirkningskraft til å gjøre en forskjell for sektoren. Barnehagelærernes regelverk kan også synes å gjøre det vanskelig å få ting ut i offentligheten. Barnehagelæreren står i et regelverk bygd opp og normer og verdier, men også plikter og krav. Den lovpålagte taushetsplikten står sterkt, og kan føre til usikkerhet om hvilke ytringer som er lovstridige og ikke. Samtidig kommer det frem at enkelte barnehager kan bli pålagt egne utarbeidede retningslinjer for ytring i media, til tross for at slike retningslinjer er brudd på den generelle ytringsfriheten, og er således lovstridig. Feilsitering i media av journalister trekkes også frem som en mulig begrensende faktor.

Prinsippet om å gå tjenestevei både i varslingsaker og i andre saker av mindre alvorlig karakter kan bidra til at viktig informasjon ikke kommer ut i offentligheten. Informantene hevder prinsippet ikke har noe for seg, annet enn å bli anvendt som en begrunnelse av ledelsen til å betegne informantenes ytringer som illojale. Slik jeg ser det kan også en oppfordring om å stadig følge tjenesteveg hindre kommunikasjonsflyt og kan skape en større avstand mellom arbeidstaker og arbeidsgiver. Enehaug & Klemsdal (2005) viser i sin undersøkelse en ugjennomtrengelighet oppover i systemet og en stor avstand mellom ledelse og ansatte i virksomheten. Kanskje kunne en mer åpen kommune åpnet opp for mer fruktbare diskusjoner mellom motstandere, snarere enn en usynlig ledelse av beslutningstagere.

Det kan også synes som om det er en uklarhet blant informantenes ledere oppfatning av hva som er varsling, og hva som er offentlige uttalelser av personlig eller politisk karakter. Å betegnes som illojal fordi vedkommende er uenig, er lovstridig, og lukker mulighetene for debatt. Enkelte reaksjoner som kommer fra ledelsen kan anses som et bilde på at ytringer som retter et kritisk blikk på virksomheten ikke er ønsket. Hadde arbeidstakerne selv åpnet opp for debatten, internt og også eksternt, kunne en agonistisk debatt tatt sted. I Mouffes (2002, 2006) ånd anses jeg det som en utopi at to parter med ulike interessekonflikter kan komme til enighet. Viktigheten er at begge

parter anerkjennes som likeverdige deltagere med jevnbyrdig rett til å delta i en debatt. Snarere enn å anse uenighet blant arbeidstaker og arbeidsgiver som en «sektor i opprør», kan et positivt syn på diskusjon og uenighet snarere bidra til en barnehagesektor fylt av en åpen debatt. Er debatten åpen vil det være lettere å se hvilke verdier, faglighet og kunnskap deltagerne bygger sine påstander på. Samtidig kan det virke som om neste leders evne eller vilje til å ta debatten også kan være utslagsgivende. Det må derfor nevnes at slike ledere også vil ha andre ledere og eventuelle lojalitetskonflikter de selv kan stå i.

En sterk lojalitetsfølelse overfor en leder, et system, eller en struktur kan, slik jeg ser det, legge bånd på ytringsfriheten, og hindre en virksomhet og et kunnskapssyn i stadig utvikling og bidra til å skape en «lukkethetskultur». Informantenes lojalitetsfølelse overfor barna sikrer imidlertid deres deltagelse og ytringsfrihetens kår. Informantene skisserer et press på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. Spenningsfeltet mellom å være lojal mot arbeidsgiver eller lojal overfor egen profesjons mandat trekkes frem som krevende.

Jeg ønsker å presisere at jeg ikke ønsker at mine funn skal virke taushetsbringende eller avskrekkende på barnehagelærere med Oslo kommune som arbeidsgiver som vurderer å kaste seg inn i den offentlige debatt. Samtidig kommuniserer mine funn enkelte forhold som kan betegnes som urovekkende. Som tidligere nevnt kan en forutsetning for å stå frem og gjøre en forskjell være at man identifiserer de strukturer, kontekster og prosesser en inngår i og opererer innenfor. Denne studien retter seg mot tre barnehagelæreres opplevelser med å ytre seg offentlig med Oslo kommune som arbeidsgiver. Den belyser kun deres opplevelser, men samtidig retter den også fokus mot enkelte faktorer som kan virke begrensende i en arbeidstakers mulighet til å ytre seg offentlig. Enkelte faktorer kan være en bestemt misbruk av makt og posisjon fra høyere hold, men også dominerende diskurser og retoriske grep.

Slik jeg ser det må den faglige frihet og det etiske ansvaret som befinner seg i mellomrommet mellom samfunnsbestemmelsene og det som er institusjonelt mulig anvendes og overføres til det offentlige ordskiftet. Således kan barnehagelærerne opptre som «parrhesiastes» og styrke barnehagelærernes og barnas stemme i jakten på profesjonalitet. Kanskje slik kan barnehagelærere bidra til å danne en motdiskurs hvor «den profesjonelle barnehagelærer» blir synonymt med den «frimodige barnehagelærer», og nok en gang redefinere profesjonalitet gjennom en fruktbar og agonistisk debatt, en offentlig verbalisering av barnehagelærernes teori- og

erfaringsbaserte kunnskap, agentskap, barnefaglige kompetanse og profesjonelle integritet.

Et demokrati defineres som en styreform hvor folket får muligheter til å delta og påvirke viktige beslutninger. En forutsetning for at et demokrati skal fungere, er blant annet at demokratiske rettigheter respekteres og følges (Svensson, 2007). Prinsippet om ytringsfrihet skal ikke bare verne om det enkelte arbeidstakers rett til å ytre seg, det skal også verne om demokratiet. For at innbyggere skal kunne delta i demokratiske valg, utøve innflytelse og bruke stemmeretten rettet mot yrkesgrupper med sentrale samfunnsfunksjoner, er det en forutsetning at folket har informasjon om hvordan og på hvilken måte disse profesjonene fungerer innad. Det vil være nærliggende umulig å skaffe seg informasjon fra alle yrker og yrkesgrupper, om informasjonen ikke kommer ut i offentligheten. Jeg ønsker å løfte viktigheten av en informasjonsflyt og en åpen kommune hvor viktig informasjon kommer fra innsiden, fra profesjonsutøverne med sin faglige kompetanse. Gjennom deltakelse i samfunnsdebatten kan kommunalt ansattes faglige kompetanse tilføre den offentlige debatt kvalitet og tyngde, og gi velgere og folkevalgte et bedre grunnlag for beslutninger og kontroll. Slik kan folket ta demokratiske beslutninger ut ifra de faktiske opplysninger som foreligger. En åpenhet og en informasjonsflyt er nødvendig, kanskje spesielt rundt yrker med sentrale samfunnsfunksjoner. Åpenhet kan således anses som en stor forutsetning for et demokrati.

## Kapittel 7: Avslutning

Målet for denne studien har vært å undersøke hvorfor tre yrkesaktive barnehagelærere har valgt å ytre seg offentlig om kritikkverdige forhold i egen sektor, og hvilke erfaringer de gjør seg om dette. For å belyse dette har jeg forsøkt å klargjøre hvordan de selv opplever sin egen arbeidssituasjon, og om de opplever et krysspress mellom de gjeldende lovverk og retningslinjer de som barnehagelærere ansatt i Oslo kommune må forholde seg til. Med kritisk teoris bidrag til å avdekke sosiale forhold og rette oppmerksomhet mot prosesser som kan bidra til at bestemte interesser fremmes på bekostning av andre, har jeg i denne studien satt søkelys på enkelte faktorer som kan virke begrensende i en arbeidstakers mulighet til å ytre seg offentlig.

Det er nok en gang viktig å gjenta at da mitt utvalg av informanter er ikke stort nok til at generelle tendenser på overordnet nivå kan spores, kan heller ikke overordnede konklusjoner på samfunnsnivå trekkes. Eventuelle mønstre eller tendenser som identifiseres vil kun være knyttet til disse tre informantene. Jeg kunne styrket

resultatene eller åpnet opp for flere perspektiver om utvalget hadde vært større. Studien baseres kun på en runde med intervju. Dybdeintervjuer med de tre informantene kunne vært hensiktsmessig for å gå mer i sømmene på deres uttalelser. Enkelte begrensninger ved å kategorisere et materiale, kan være å lukke for enkelte perspektiv, og samtidig åpne for andre.

Det ville også vært av stor interesse å intervjuet styrerne i de respektive barnehagene for å høre deres side av historiene. Om de opplever en lojalitetsskvis oppover eller nedover i systemet vites ikke, men mine funn kan insinuere at deres posisjon også er kompleks. Det ville også vært spennende å kontakte barnehageadministrasjonene i Oslo kommune, for å høre deres side av historiene. Dette ville imidlertid vært nær sagt umulig grunnet anonymitetshensyn. En anonym spørreundersøkelse kunne imidlertid vært av relevans for å undersøke hvordan barnehageadministrasjonen i Oslo kommune ser på ytringsfrihet og lojalitet innen egen sektor.

I løpet av denne skriveprosessen har jeg vært til stede på tre seminar hvor lojalitet og opplevd ytringsfrihet på egen arbeidsplass har vært tema. Jeg deltok først på konferansen «Barnehagepedagogikk under press-ytringer om demokrati og pedagogikk», hvor barnehagelæreren som politisk aktør var et gjennomgående tema. Deretter fikk jeg delta på et frokostmøte for skole- og barnehageledere, hvor tittelen og tema for møtet lød «lojalitet, ytringsfrihet og demokratisk påvirkning». Møtet satt søkelys på demokratiske prosesser og en leders påvirkningsmuligheter. Jeg deltok også på et kveldsseminar med tittelen «Barnehagelærer – deltager eller tilskuer», hvor fokuset var på ytring og etikk. Foredragsholderne var selv utdannede pedagoger. Samtlige av kursene har vært i regi av Utdanningsforbundet og debatten viser at det er mange barnehagelærere der ute som jobber i barnehagene som har mye på hjertet. Det faktumet at alle disse seminarene ble holdt innenfor et tidsrom på tre måneder, ser jeg ser på som en tendens til at tema rundt offentlig ytring, lojalitet versus lydighet og kompliserte interessemotsetninger innad i barnehagesektor får mer spalteplass, både innad og utad. Rettigheter som ytringsfrihet og demokrati trekkes frem som sentralt. I debatten om barnehagelærernes etterlyser jeg et større fokus på det profesjonsetiske, og det er det jeg har forsøkt å løfte i arbeid med denne studien. Jeg ønsker og håper at flere barnehagelærere som fortsatt jobber i barnehagene tar til orde. Ved å sette søkelys på forhold av kritikkverdig størrelse i barnehagen kan tingenes tilstand forbedres til det beste for de som tilbringer store deler av starten på sitt liv der, nemlig barna. Ved at barnehagelærerne står frem som ambassadører for barna, tar de samtidig sitt mandat på alvor. Profesjonens etiske forpliktelse er hjemlet i lovverk og juridiske

rammebetingelser, men profesjonsetikken forankres også i det normative, i kjærligheten til barna, pedagogikken, og ikke minst til profesjonen selv.

# Litteraturliste

- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94(4), 293-305.
- Aasen, M. W. (2014, 3. februar). Sandefjord-lærere beholder jobben etter skjemaboikott. *Aftenposten innenriks*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2008). *Doing narrative research*. Los Angeles: Sage.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.(arbeidsmiljøloven)*. Hentet fra <http://www.lovdatabasen.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Arbeidstilsynet. (2014). *Varsling om kritikkverdige forhold på arbeidsplassen*. Hentet 4. mars 2014 fra <http://www.arbeidstilsynet.no/fakta.html?tid=92257>
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. I A. Røysum (Red.). *Sosialt arbeid – refleksjoner om kunnskap og praksis*. Oslo: Fellesorganisasjonen FO.
- Barnehageloven. (2013). *Lov om barnehager*. Hentet fra <http://lovdatabasen.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal.
- Bergene, A. C., Drange, I., Egeland, C., Mamelund, S. -E., Steen, A. (2013). *Norsk arbeidsliv 2013 – stabilitet og sårbarhet*. Hentet fra [http://www.hioa.no/var/ezflow\\_site/storage/afi/files/Arbeidslivsbarometer2013.pdf](http://www.hioa.no/var/ezflow_site/storage/afi/files/Arbeidslivsbarometer2013.pdf)
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information – thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, California: Sage.



- Brante, T. (2011). Professions as Science-Based Occupations. *Professions and Professionalism*, 1(1), 4-20.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77 – 101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research – a practical guide for beginners*. Los Angeles, California: Sage.
- Bø, I., Helle, L. & Bø, I. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S. Aa. & Selvik, T. (1999). *Engasjement og livsytring – innføring i etikk for pedagoger*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Dahl, S. L. (2012). Sensitive tema og hårsåre informantar som metodologiske utfordringar i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 20(1), 7-26.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dale, E. L. (Red.). (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dannevig, K. G. (2012, 7. juni). Kneblet av kommunen. *Aftenposten meninger*. Hentet fra [http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kneblet-av-kommunen-6844962.html?fb\\_ref=.T9BcqPflvuI.like&fb\\_source=home\\_online#.U3x5202KDct](http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kneblet-av-kommunen-6844962.html?fb_ref=.T9BcqPflvuI.like&fb_source=home_online#.U3x5202KDct)

- Dege, J. T. (2009). *Den individuelle arbeidsrett, del 2*. Oslo: Minerva.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Enehaug, H. & Klemstadal, L. (2005). Ulike typer munnkurv – taushetsbringende prosesser i arbeidsmiljøet. I A. Hetle (Red.). *Munnkurv og varsling. En studie av ytringsfrihetens vilkår blant sykepleiere*. (Rapport 2/2005) (s. 45-84). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter. (1976). Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>
- Foucault, M. (1983). *Discourse and Truth: the Problematization of Parrhesia. 6 lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley, Oct-Nov. 1983*. Kompilert fra lydbåndopptak og redigert av Pearson, J. (1985). Hentet fra [http://foucault.info/system/files/pdf/DiscourseAndTruth\\_MichelFoucault\\_1983\\_0.pdf](http://foucault.info/system/files/pdf/DiscourseAndTruth_MichelFoucault_1983_0.pdf)
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gimmestad, J. (2013, 6. januar). Offentlige sjefer mest lojale mot sine overordnede. *Aftenposten jobb*. Hentet fra [http://spekter.no/Global/Spekter%20i%20mediene/2013/20130106\\_aftenposten.pdf](http://spekter.no/Global/Spekter%20i%20mediene/2013/20130106_aftenposten.pdf)
- Gren, J. (1995). *Etikk i pedagogens hverdag*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærerens historie: på veg mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Greve, A., Jansen, T. T. & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren - en politisk aktør. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 27-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grunnloven. (2014). *Kongeriket Norges grunnlov (Grunnloven)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Hatch, J. A. (2007). Assessing the quality of early childhood qualitative research. I J.A Hatch, *Early childhood qualitative research* (s. 223-244). New York and London: Routledge.
- Hauxner, Katinka (2002). Intet demokrati uden lidenskab. I E. Laclau & C. Mouffe, *Det radikale demokrati: diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hellesnes, J. (1975). Politisering og indoktrinering, daning og tilpassing. I *Pedagog eller funksjonær* (s. 15-24). Oslo: Forlaget Novus.
- Hellesnes, J. (1992a). Tilpassingsideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I E. L. Dale (Red.). *Pedagogisk filosofi* (s. 133-178). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992b). Ein utdana mann og eit utdana menneske. I E. L. Dale (Red.). *Pedagogisk filosofi* (s.79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hetle, A. (Red.). (2005). *Munnkurv og varsling. En studie av yringsfrihetens vilkår blant sykepleiere* (Rapport 2/2005). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS.
- Hetle, A. & Sørensen, B. A. (2005). «Varsling» i A. Hetle (Red.). *Munnkurv og varsling. En studie av yringsfrihetens vilkår blant sykepleiere* (Rapport 2/2005) (s. 1 – 9). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS.
- Jansen, T.T., Tholin, K. R. & Pettersvold, M. (2006). *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk Forum.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, J. -E. (2006). Will there be any preschool teachers in the future? I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Greenwich, Connecticut: IAP-Information Age Publishing.
- Kokkvold, P. E., & Holm, K. (2007). *Forslag til retningslinjer for varslingsrutiner i statstjenesten*. Hentet fra:  
[http://www.regjeringen.no/upload/FAD/Vedlegg/L%C3%B8nns-%20og%20personalpolitikk/Varsling/Hoering\\_varsling\\_NP.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/FAD/Vedlegg/L%C3%B8nns-%20og%20personalpolitikk/Varsling/Hoering_varsling_NP.pdf)
- Kommunal Rapport. (2004, 1. desember). Refs fra Oslo kommune ankes på nytt. *Kommunal Rapport*. Hentet fra:  
[http://kommunalrapport.no/artikkel/refs\\_fra\\_oslo\\_kommune\\_ankes\\_pa\\_nytt](http://kommunalrapport.no/artikkel/refs_fra_oslo_kommune_ankes_pa_nytt)
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvitberg, E. (Udatert). *Ansattes yringsfrihet og varsling i arbeidsforhold / whistle blowing*. Hentet 3. april fra  
<http://harstad.eurojuris.no/1040425/alias.html?id=1040429>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. London: Sage.
- Lie, K., Thorstensen, A., Lexau, Ø., Streitlien, Å., Hagen, A., & Baksås, T. E. (2013). *Konsekvenser av overgangen til rammefinansiering av barnehagesektoren*. TF notat nr. 5/2013. Hentet fra  
<http://www.utdanningsforbundet.no/upload/H%C3%B8ringsuttalelser/Rapport%20rammefinansiering%20UDF.pdf>

- Lingås, L. G. (2014). *Etikk for pedagoger*. Oslo: Gyldendal.
- Lyngmo, I. (2013). *Bemanningsnormen gjeninnføres i Oslo*. Hentet fra <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2013/Mai/Bemanningsnormen-gjeninnføres-i-Oslo/>
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4, 269-279.
- Løvlie, L. (2013). Kampen og barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Moe, H. (2006). Lidenskap som politikkens drivkraft. Et intervju med Chantal Mouffe. *Norsk Medietidsskrift*, 13(2), 159-165.
- Morrow, R. A. & Brown, D. D. (1994). *Critical theory and methodology*. Thousand oaks, California: Sage.
- Mouffe, C. (2002). Radikalt demokrati eller liberalt demokrati? I E. Laclau & C. Mouffe (Red.). *Det radikale demokrati: diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Abingdon: Routledge.
- Nesfeldt, H. (2013, 3.februar). *Sentralstyret vedtok lærerprofesjonens etiske plattform høsten 2012*. Hentet 19. mars 2014 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Akershus/Lokallag/As/Profesjonsetikk/Profesjonsetisk-plattform---/>
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordbrønd, B. (2005) Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi. *Bedre barnehager skriftserie* 2, 51-62.
- NOU 2003:30. (2003). *Ny offentlighetslov*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/nouer/2003/nou-2003-30.html?id=382853>

NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/14258034/PDFS/NOU201020100008000DDD/PDFS.pdf>

Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædager i skyggen: om børnehagepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.

Oslo kommune. (2007a). *Ansattes ytringsfrihet*. (Rundskriv 16/2007). Hentet fra: <http://www.oslo.kommune.no/getfile.php/oslo%20kommune%20%28OSLO%29/Internett%20%28OSLO%29/Dokumenter/rundskriv/Rundskriv%20nr.%2016-2007.pdf>

Oslo kommune. (2007b, 20. desember). *Etiske regler for ansatte i Oslo kommune*. Byrådssak 1189/07 av 20.12.2007. Hentet 16. september 2014 fra [http://www.byrådsavdeling-for-finans.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dsavdeling%20for%20finans%20\(FIN\)/Internett%20\(FIN\)/Dokumenter/PER%20-%20seksjon%20for%20personalledelse/Sentrale%20dokumenter/Etiske%20regler.pdf](http://www.byrådsavdeling-for-finans.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dsavdeling%20for%20finans%20(FIN)/Internett%20(FIN)/Dokumenter/PER%20-%20seksjon%20for%20personalledelse/Sentrale%20dokumenter/Etiske%20regler.pdf)

Oslo kommune. (2007c, 20. desember). *Etiske regler – utfyllende kommentarer*. Byrådssak 1189/07 av 20.12.2007. Hentet 20. desember 2014 fra <https://www.nsf.no/Content/186349/Etiske%20regler%20med%20kommentarer.pdf>

Oslo kommune. (2007d). *Vær åpen-plakat*. Hentet 3. januar 2014 fra [http://www.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dslederens%20kontor%20%28BLK%29/Internett%20%28BLK%29/Dokumenter/dokument/V%C3%A6r%20%C3%A5pen%20plakat\\_01022007.pdf](http://www.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dslederens%20kontor%20%28BLK%29/Internett%20%28BLK%29/Dokumenter/dokument/V%C3%A6r%20%C3%A5pen%20plakat_01022007.pdf)

Oslo kommune. (2011). *Prosjektmandat «Oslobarnehagen»*. Hentet fra [http://www.barnehager.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dsavdeling%20for%20kultur%20og%20utdanning%20%28KOU%29/Internett%20%28KOU%29/Dokumenter/Prosjektmandat%20Oslobarnehagen%204.0\\_ENDELIG.pdf](http://www.barnehager.oslo.kommune.no/getfile.php/byr%C3%A5dsavdeling%20for%20kultur%20og%20utdanning%20%28KOU%29/Internett%20%28KOU%29/Dokumenter/Prosjektmandat%20Oslobarnehagen%204.0_ENDELIG.pdf)

Oslo kommune. (2013). *Prosjekt Oslobarnehagen - økt kvalitet og styrket læringsarena*. Hentet fra <http://www.barnehager.oslo.kommune.no/getfile.php/Barnehager%20%28BHG>

[%29/Internett%20%28BHG%29/Dokumenter/201312\\_Om%20prosjekt%20Oslobarnehaugen\\_til%20web.pdf](#)

Oslo redaktørforening. (2004). *Vær stille! Om ytringsfrihet og lojalitetsplikt blant skoleledere i Oslo og Akershus*. Oslo Redaktørforening. Hentet fra [http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ivarjohansen.no%2Fdmdocuments%2Fvaerstill.doc&ei=Zdl9U86vA6n1yAP9\\_YHIAg&usg=AFQjCNHxhlXeb40c-zhP6jauCdW--G9NzQ](http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ivarjohansen.no%2Fdmdocuments%2Fvaerstill.doc&ei=Zdl9U86vA6n1yAP9_YHIAg&usg=AFQjCNHxhlXeb40c-zhP6jauCdW--G9NzQ)

Oslo redaktørforening. (2014a). *Excel tabellverk total ytringsfrihet*<sup>20</sup>. Tilsendt på mail 4. februar 2014 av generalsekretær i Norsk Redaktørforening, Arne Jensen.

Oslo redaktørforening. (2014b). *Ytringsfrihet for offentlig ansatte i Oslo og Akershus*. PowerPoint presentasjon<sup>21</sup>. Hentet fra <http://www.nored.no/Redaktoernyheter/Lojalitetsplikten-hindrer-offentlig-debatt>

Oslo redaktørforening. (2014c) Nettdebatt «Hold kjeft!». Oslo Redaktørforening: reell ytringsfrihet. Avholdt v/ Høgskolen i Oslo og Akershus 30. januar 2014. Hentet fra <http://new.livestream.com/accounts/3722443/events/2713697>

Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1).

Otterstad, A. M., & Rhedding-Jones, J. (Red.). (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Prop. nr. 84 (2005-2006). (2006). *Om lov og endringer i arbeidsmiljøloven (varsling)*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/OTP/20052006/084/PDFS/OTP200520060084000DDDPDFS.pdf>

---

<sup>20</sup> I mailkorrespondanse med Arne Jensen, generalsekretær i Norsk redaktørforening, har jeg fått tilsendt en excel-rapport tallene presentert i nettdebatten samt PowerPoint presentasjonen baseres på. Rapporten er ikke publisert, men kan frembringes.

<sup>21</sup> Dette er en PowerPoint presentasjon hvor funnene fra undersøkelsen i 2014 presenteres. Linken er til Oslo redaktørforenings nettside, hvor PowerPoint presentasjonen ligger. Det finnes ikke direkte link til presentasjonen.



- Raaen, F. D. (2005). Sannhet, frimodighet og profesjonalitet. En diskusjon om lærerprofesjonalitet inspirert av Michel Foucaults problematisering av begrepet «Parrhesia». (Arbeidsnotat nr.12/2005). Senter for profesjonsstudier: Høgskolen i Oslo.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who chooses what research methodology? I: J. A Hatch (Red.). *Early childhood qualitative research* (s. 207-221). New York and London: Routledge.
- Rørvik, H. (1991). *Yrkesetikk for pedagogisk arbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning: sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie* (3. utg.). Oslo: Spartacus.
- Seland, M. (2009). Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:287722/FULLTEXT01.pdf>
- Skivenes, M. & Trygstad, S. (2005). *Når arbeidstakere ytrer seg kritisk. En pilotstudie av et utvalg medarbeideres erfaringer med å varsle i utdannings- og pleie- og omsorgssektoren* (Fafo-notat 2005:04) Hentet 2. september 2014 fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/763/763.pdf>
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E. L. Dale (Red.). *Pedagogisk filosofi* (s. 65-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (2002). Det instrumentalistiske mistaket. I J. Hellesnes & G. Skribekk (Red.). *Mennesket* (s. 130-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Los Angeles, California: Sage.



- Sivilombudsmannen. (2006a). *Melding for året 2005*. Hentet fra <https://www.sivilombudsmannen.no/getfile.php/Filer/%C3%85rsmelding/arsmelding2005.pdf>
- Sivilombudsmannen. (2006b). *Advarsel i arbeidsforhold og tilsetting av oppvekstsenterleder*. Sak 2006/1632. Hentet 3. oktober 2014 fra <https://www.sivilombudsmannen.no/ordensstraff-tjenstlig-tilrettevisning/32-advarel-i-arbeidsforhold-og-tilsetting-av-oppvekstsenterleder-article451-453.html>
- Sivilombudsmannen. (2007). *Melding for året 2006*. Hentet fra <https://www.sivilombudsmannen.no/getfile.php/Filer/%c3%85rsmelding/arsmelding2006>
- Sivilombudsmannen. (2012, 19. april). *Sak om ansattes yringsfrihet*. Sak 2012/1031. Hentet 3. oktober fra <https://www.sivilombudsmannen.no/yringsfrihet-for-offentlig-tilsatte/sak-om-ansattes-yringsfrihet-article2711-452.html>
- Sivilombudsmannen. (2013). *Melding for året 2012*. Hentet fra <https://www.sivilombudsmannen.no/getfile.php/Filer/%C3%85rsmelding/%C3%85rsmelding%202012.pdf>
- Sivilombudsmannen. (2014). *Melding for året 2013*. Hentet fra <https://www.sivilombudsmannen.no/getfile.php/Filer/%C3%85rsmelding/%C3%85rsmelding-2013.pdf>
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg, 1*, 12-19.
- Solheim, M. (2010). *Barnehagerevolusjon! Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra [https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/665/2/Solheim\\_Morten.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/665/2/Solheim_Morten.pdf)
- Statistisk sentralbyrå. (2011). *Barnetilsynsordninger, 2010*. Hentet 8. mai fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kontantstotte/hvert-2-aar>

- Straume, I. S. (2011). *Loven – det er oss*. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- St.meld. nr. 26 (2003-2004). (2004). *Om endring av Grunnloven § 100*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-26-2003-2004-/5/11.html?id=330759>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>
- Svensson, P. (2007). Demokrati. I Ø. Østerud, *Statsvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säfström, C. A. (2006). Demokratins antagonistiska pluralism: Chantal Mouffe om det politiska. *Utbildning & Demokrati* 15(1), 101-108.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet. (2012a). *Åpenhet, lojalitet og karrieremuligheter. Undersøkelse blant barnehagestyrere*. Hentet fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Valg/Valg%202013/Rapport%20-%20Barnehagestyrere\\_h%C3%B8st2012\\_pdf.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Valg/Valg%202013/Rapport%20-%20Barnehagestyrere_h%C3%B8st2012_pdf.pdf).
- Utdanningsforbundet. (2012b). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 3. januar 2014 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/239937/L%C3%A6rerprof\\_etiske\\_plattform\\_a4\\_bm31.10.12.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/239937/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_a4_bm31.10.12.pdf)
- Utdanningsforbundet. (2013). *Rett til å varsle – hvordan går du fram?* Hentet 14. desember 2013 fra

<http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Rett%20til%20%c3%a5%20varsle%2014.5.13%20print.pdf>

Utdanningsforbundet. (2014). *Hver barnehage må ha en styrer*. Hentet 7. mars 2014 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Hver-barnehage-ma-ha-en-styrer/>

Weigaard, J. & Eriksen, E. O. (2004). Deliberasjon og demokrati. I K. Midgaard & B. E. Rasch (Red.). *Demokrati: Vilkår og virkning* (s. 81-110). Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse

## **Forespørsel om deltagelse i forbindelse med avsluttende masteroppgave**

Jeg heter Mari Aune Berger, er utdannet førskolelærer og nåværende masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg er i startfasen av min masteroppgave og spør derfor om du kunne tenke deg å være med på mitt prosjekt. Prosjektets tema omhandler førskolelæreres / barnehagelæreres mulighet til å ytre seg i det offentlige rom om kritikkverdige eller faktiske forhold på egen arbeidsplass. Det være seg i leserinnlegg, offentlige debatter, blogginnlegg, intervjusituasjoner og lignende.

Det jeg er interessert i er dine erfaringer rundt dette, og spør derfor om kunne tenke deg å skrive ned dine erfaringer, og sende meg. Enten på e-post eller til min hjemmeadresse. Det være seg en halv, eller en hel side med tekst. Omfanget eller utformingen av tekst er ikke viktig, jeg er mer ute etter faktiske hendelser og din opplevelse av episoden (e), eventuelle reaksjoner fra ledelse, samt eventuelle følger dine ytringer hadde. Positive og / eller negative.

### **Tidsplan**

Basert på dine erfaringer kan det være at jeg ønsker en samtale med deg etterpå, men som sagt er jeg helt i startfasen av mitt prosjekt, og er derfor usikker på om dette behøves. Jeg tar da kontakt om det skulle bli aktuelt, og dette er også selvfølgelig helt frivillig å bli med på. Jeg ville satt veldig stor pris på om du har muligheten til å sende meg din tekst allerede innen de to neste ukene.

Alt av datamateriale oppbevares konfidensielt, og anonymiseres i oppgaven. Det vil ikke være mulig for noen å gjenkjenne informantene i den ferdige oppgaven. All tekst makuleres ved avsluttet arbeid. Både jeg og min veileder har taushetsplikt.

Prosjektet planlegges å være ferdig mai/juni 2014.

Om dette er noe du kunne tenke deg å være med på send din fortelling enten til min hjemmeadresse eller min e-mailadresse som står under. Håper å høre fra deg!

For spørsmål, ta gjerne kontakt med meg:

Mari Aune Berger

Uelandsgate 57 R

0457 Oslo

Tlf: 92413070

E-mail: [aunemari@gmail.com](mailto:aunemari@gmail.com)

Eller min veileder:

Anne Greve, Høgskolen i Oslo og Akershus

Pilestredet 53

E-mail: [Anne.Greve@hioa.no](mailto:Anne.Greve@hioa.no)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Personlig aspekt vedrørende offentlig ytring

- Hvorfor valgte du å fortelle om nettopp denne episoden? (narrativen sendt via e-post)
- Hvorfor har du valgt å uttale deg offentlig?
- Hvorfor, og på hvilken måte, det er viktig for deg?
- Hva hendte i forkant som gjorde at du valgte å gå ut offentlig?)
- Hvordan har det å ytre seg offentlig påvirket deg som profesjonsutøver / kollega / arbeidstaker?

### Beskrivelse av arbeidsmiljøet

- «Åpent» miljø?
- Finnes det arenaer for faglige diskusjoner på arbeidsplassen?
- Forhold til leder / barnehageeier?

### Lojalitet til arbeidsgiver og arbeidsplass

- Hvordan blir det offentlige engasjementet tatt imot av ledelse / barnehageeier? Erfaringer? Episoder?
- Har du noen gang funnet deg selv i et krysspenn mellom lojalitet til ledelse / barnehageeier og barn / foreldre? Utdyp.
- Hvordan vurderer du forholdet mellom ytring og lojalitet?

### Uformelle / formelle styringsdokument:

- Har du kjennskap til Lærerprofesjonens etiske plattform, utarbeidet av Utdanningsforbundet?
- Oslo kommune har vedtatt en egen «Vær åpen»-plakat om åpenhet i forvaltningen og ytringer fra ansatte. Det er utarbeidet en egen veiledning vedrørende ansattes rett etter arbeidsmiljølovens § 2-4 til å varsle om kritikkverdige forhold. Hadde du kjennskap til dette før du valgte å ytre deg offentlig?
- Finnes det prosedyrer på din arbeidsplass vedrørende å ta opp kritikkverdige forhold?

# Vedlegg 3: Innvilget søknad NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr: 985 321 884

Anne Greve  
Institutt for barnehagelærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St Olavsplass  
0130 OSLO

Vår dato: 24.02.2014

Vår ref: 37376 / 3 / 18

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37376	<i>Barnehagelærers lojalitet - erfaringer knyttet til profesjonsdannelse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Greve</i>
<i>Student</i>	<i>Mari Aune Berger</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 19.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari Aune Berger [aunemari@gmail.com](mailto:aunemari@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontoret / District Offices  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uio.no](mailto:nsdmaa@svt.uio.no)